



4^e Rapportage ONZE-aanpak

Schooljaar 2022-2023

Leonie Middelbeek, Suzanne Gerritsen en
Michiel van der Grinten

Inhoudsopgave

1	Inleiding	4
2	Opzet en ontwikkeling van de ONZE-aanpak	5
	2.1 Aanleiding	5
	2.2 Doelen	5
	2.3 Opzet en bouwstenen	6
	2.4 De ontwikkeling van de ONZE-aanpak.....	7
3	Opzet van de monitor	8
	3.1 Grounded theory onderzoek	8
	3.2 Onderzoeksopzet.....	9
	3.3 Dataverzameling	9
	3.4 Waarborgen van de onderzoekskwaliteit.....	11
4	Bevindingen: na vier schooljaren ONZE-aanpak	13
	4.1 Ontwikkeling van een nieuwe werkroutine onderwijs-zorg.....	13
	4.2 Goede verbindingen met externe zorgpartners	23
	4.3 Bouwen aan een sterke school met een sterk team	33
	4.4 Optimale schoolloopbanen, gelukkige kinderen en tevreden ouders.....	44
5	Conclusies	48
	5.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen	48
	5.2 Theoretische spiegeling	53
	5.3 Slotbeschouwing	55
Bijlage 1	– Onderzoeksverantwoording	56
Bijlage 2	– Tabellenrapport	59

1 Inleiding

In 2019 is op initiatief van samenwerkingsverband Passend Primair Onderwijs (PPO) Rotterdam een meerjarige pilot ingezet met de titel 'ONZE-aanpak'. Zeven basisscholen verspreid over Rotterdam zijn aan de slag gegaan en hebben hun team versterkt met een gedragswetenschapper en ONZE-assistenten. Onder regie van de schoolleider worden de extra expertise en capaciteit voor onderwijs en zorg in en met de school verbonden en ingezet voor maatwerk afgestemd op de leerlingenpopulatie. De pilot loopt vijf jaar, van 2019 tot medio 2024. PPO coördineert de pilot en Oberon verzorgt de monitoring van de aanpak.

In deze rapportage maken we de balans op na het vierde schooljaar (2022-2023) waarin de zeven scholen met de ONZE-aanpak hebben gewerkt. Hoe ontwikkelt de ONZE-aanpak zich? Wat levert de ONZE-aanpak op voor de school en voor leerlingen en hun ouders? En wat zijn de kritische succesfactoren? Dat zijn de vragen die we in deze rapportage beantwoorden. We bouwen voort op de startrapportage en tussenrapportages die na eerdere schooljaren zijn opgesteld en maken waar mogelijk vergelijkingen met de uitkomsten van die eerdere metingen.¹²³

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 gaan we nader in op de aanleiding, doelen en van de ONZE-aanpak. In hoofdstuk 3 beschrijven we kort de opzet van het onderzoek. In hoofdstuk 4 presenteren we alle uitkomsten daarvan, inclusief vergelijkingen met voorgaande jaren. In hoofdstuk 5 beantwoorden we de onderzoeksvragen en formuleren we onze conclusies. Bijlage 1 bevat de onderzoeksverantwoording en bijlage 2 een tabellenrapportage met alle uitkomsten van de vragenlijsten.

¹ Van der Grinten, M., Bekkers, H., Middelbeek, L., Bomhof, M., & Walraven, M. (2020). *Startrapportage ONZE-aanpak. Schooljaar 2019-2020*. Utrecht: Oberon.

² Bekkers, H., Middelbeek, L., Gerritsen, S., & van der Grinten, M. (2021). *Tussenrapportage ONZE-aanpak. Schooljaar 2020-2021*. Utrecht: Oberon.

³ Middelbeek, L., Gerritsen, S., & van der Grinten, M. (2022). *Tussenrapportage ONZE-aanpak. Schooljaar 2021-2022*. Utrecht: Oberon.

2 Opzet en ontwikkeling van de ONZE-aanpak

2.1 Aanleiding

Bij de invoering van Passend Onderwijs in 2014 en de decentralisatie van de jeugdzorg in 2015 werd meegegeven dat een goede aansluiting tussen beide domeinen een vereiste is om kinderen tijdig de juiste hulp en ondersteuning te kunnen bieden. Hoe dat er in de praktijk uit zou moeten zien, was echter niet meteen helder. Daarmee kwamen scholen onder druk te staan. Uit onder meer de evaluaties van de Jeugdwet⁴ en Passend Onderwijs⁵ komt naar voren dat zowel de zorg als het onderwijs een toename ervaren van het aantal kinderen met (zwaardere) zorgvragen en dat een goede verbinding tussen jeugdhulp en onderwijs ontbreekt. Onderwijs en jeugdhulp zijn gescheiden werelden, de rolverdeling is onduidelijk, er zijn teveel personele wisselingen en tekorten en te weinig tijd, budgetten zijn te krap, het is niet duidelijk wie wat betaalt, kinderen krijgen niet altijd de juiste hulp of moeten daar lang op wachten⁶.

Ook in Rotterdam lagen er uitdagingen in het verbinden van onderwijs en jeugdhulp, zo blijkt uit onderzoek dat Oberon in 2018 in opdracht van de gemeente Rotterdam en PPO deed naar passend onderwijs en de aansluiting met jeugdhulp in Rotterdam.⁷ Uit dat onderzoek kwam naar voren dat de verbinding tussen onderwijs en zorg ook in Rotterdam dringend versterking behoefde.

De uitkomsten uit het onderzoek vormden voor de Rotterdamse schoolbesturen aanleiding om aan te dringen op directe actie. Daarop hebben PPO en Oberon in 2019 een kort projectplan opgesteld voor de ONZE-aanpak⁸ en dat aan de betrokken besturen voorgelegd.

2.2 Doelen

In het projectplan en de bijbehorende infosheet⁹ zijn de inzet en doelen van de pilot verwoord. Het streven van de ONZE-aanpak is om met een forse meerjarige impuls en inzet van extra expertise en middelen een doorbraak te forceren en met scholen en partners een verbinding tussen onderwijs en zorg tot stand te brengen die op termijn structureel houdbaar is. De inzet is om de goede voornemens omtrent passend onderwijs en de verbinding met jeugdhulp op korte termijn op Rotterdamse basisscholen in de praktijk te brengen en daarmee snel en merkbaar resultaat te boeken. In de beginfase van het project zijn mede op basis van eerdergenoemd onderzoek en in overleg met PPO Rotterdam en schoolbesturen de volgende overkoepelende hoofddoelen geformuleerd:

- Ontwikkelen van een nieuwe werkroutine onderwijs-zorg;
- Creëren van goede verbindingen met externe zorgpartners;
- Bouwen aan een sterke school met een sterk team;
- Zorgen voor optimale schoolloopbanen, gelukkige kinderen en tevreden ouders.

⁴ ZonMw (2018). *Eerste evaluatie Jeugdwet. Na de transitie nu de transformatie*. Den Haag: ZonMw.

⁵ Ledoux, G., Waslander, S., & Eimers, T. (2020). *Evaluatie Passend Onderwijs Eindrapport mei 2020*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut, Tilburg: TIAS, Nijmegen: KBA Nijmegen.

⁶ Van der Grinten, M., Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp 2018*. Utrecht: Oberon. Middelbeek, L., Bremer, B., Bomhof, M., & van der Grinten, M. *Aansluiting onderwijs & jeugdhulp: Rapport landelijk verdiepend onderzoek 2021*. Utrecht: Oberon.

⁷ Van der Grinten et al. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp 2018*. Utrecht: Oberon.

⁸ Projectplan ONZE-aanpak, PPO & Oberon, 2019.

⁹ Rotterdamse scholen ontwikkelen een eigen aanpak op de aansluiting met zorg. ONZE-aanpak-infosheet PPO & Oberon, 2020.

2.3 Opzet en bouwstenen

De pilot is bewust kleinschalig en meerjarig opgezet om intensief te kunnen werken en betrokken partijen voldoende tijd te geven om een aanpak te ontwikkelen en waar nodig bij te stellen. Dat blijkt bij onderwijsinnovaties namelijk steeds van groot belang¹⁰. Van Yperen¹¹ benadrukt bijvoorbeeld dat de benodigde samenwerking vooral tot stand komt bij het oppakken van een concreet vraagstuk. Concrete onderwerpen goed aanpakken, dat is geen eenmalige actie op een achternamiddag. Een goede aanpak bestaat volgens hem ook uit het aanpassen van methoden, richtlijnen en dergelijke, uit nieuwe kennis uitvinden, vergaren en uitdragen, uit monitoren en verbeteren, uit kwantitatieve en kwalitatieve informatie verzamelen. Die aanpassing en vernieuwing is gerechtvaardigd als dit duidelijk leidt tot steeds betere resultaten voor kinderen en opvoeders.

Een andere achterliggende gedachte is die van de zogeheten effecttrap. De inzet van extra mensen en middelen maakt een goede uitvoering en samenwerking in de praktijk mogelijk en dit is vervolgens weer een vereiste om opbrengsten en effecten te kunnen genereren¹². De ONZE-aanpak wordt met en door pilotscholen opgebouwd. Zij maken een eigen plan van aanpak, stellen de mensen aan en organiseren de ONZE-aanpak.

Daarnaast is en wordt de ONZE-aanpak ontwikkeld in een dynamische wisselwerking tussen praktijk, beleid en wetenschap. Er is een adviesraad ingericht met beleidsverantwoordelijke vertegenwoordigers van alle betrokken partijen, te weten gemeente, schoolbesturen, schoolmaatschappelijk werk, wijkteams en CJG. De adviesraad komt twee keer per jaar bijeen om te reflecteren op de voortgang en de ontwikkeling van de ONZE-aanpak waar nodig te borgen en met beleid te ondersteunen.

Ook is er een wetenschapspanel ingericht met enkele wetenschappers met expertise op het gebied van innovatie van onderwijs en zorg. Het wetenschapspanel reflecteert jaarlijks met PPO en Oberon op de uitkomsten van de monitoring en adviseert over hoe om te gaan met vraagstukken en de te volgen weg van de doorontwikkeling van de ONZE-aanpak en de monitoring daarvan.

Voorafgaand aan de start van de pilot zijn op basis van eerdere ervaringen en onderzoek¹³ de volgende bouwstenen voor de ONZE-aanpak geformuleerd:

- Er wordt extra expertise en capaciteit op school toegevoegd in de vorm van een gedragswetenschapper (0,4 fte) en ONZE-assistenten (2 fte). Daarnaast krijgt elke school jaarlijks de beschikking over een werkbudget van € 8.000 voor 'anders niet te verkrijgen zorg'. Het schoolteam wordt dus versterkt op vlak van zorg voor kinderen en gezinnen zodat leerkrachten meer ruimte krijgen en hun kerntaken weer kunnen uitvoeren.
- Scholen krijgen de regie: de school krijgt het mandaat om de ONZE-aanpak naar eigen inzicht vorm te geven. Daarmee krijgt de school de mogelijkheid om integraal te werken en de aanpak effectief te verbinden met andere ontwikkelingen, waar mogelijk door bundeling van beleid, personele inzet en middelen.

¹⁰ Zie bijvoorbeeld Walrecht (2006). *Brede innovatie, passende strategie? De Groninger Vensterschool als casus van onderzoek naar strategie en invoering*. Proefschrift, RUG.

¹¹ Van Yperen, T., van de Maat, A., & Prakken, J. (2019). *Het groeiende jeugdzorggebruik. Duiding en aanpak*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

¹² Zie o.a. Van de Akker, J. (2010). *Building bridges: How research may improve curriculum policies en classroom practices*. In *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from research and development for educational policy in Europe* (pp. 175-195). CIDREE. En Guskey (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership*, 59(6), 45-51.

¹³ Zie o.a. Bomhof, M., & van der Grinten, M. (2021). *Handreiking kansen voor versterking in de aansluiting tussen onderwijs-jeugdhulp*. Utrecht: Oberon. En Van der Grinten, M., Kieft, M., Kooij, D., Bomhof, M., & van der Berg, E. (2019). *Samenwerking in beeld 2. Basisscholen, kinderopvang en kindcentra: de stand van het land 2019*. Utrecht: Oberon 2016.

- Kennisonderbouwd ontwikkelen: intensieve monitoring en evaluatie moeten uitwijzen in hoeverre de aanpak succesvol is en op welke punten bijstelling nodig is. Scholen ontvangen schoolrapporten en jaarlijks wordt een monitorrapportage opgeleverd. Uitkomsten worden teruggekoppeld en besproken met de scholen en met het wetenschapspanel en de adviesraad wordt gereflecteerd op voortgang en resultaten.
- Kennisdeling: pilotscholen trekken samen op en leren van elkaar, onder andere door elkaar in interviewsessies te informeren en te bevragen en producten en ervaringen te delen.

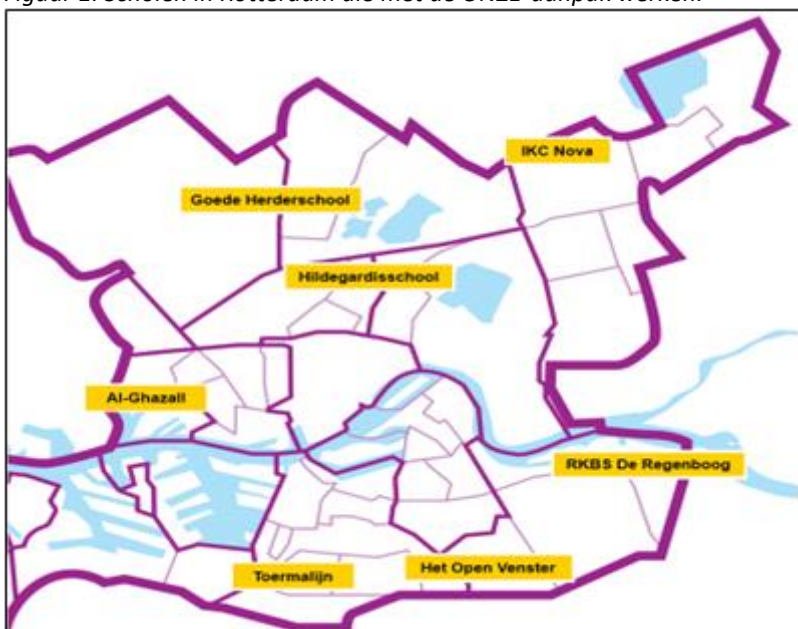
2.4 De ontwikkeling van de ONZE-aanpak

De aanpak werd positief onthaald door schoolbesturen en gemeente Rotterdam. Er werd een samenwerkingsovereenkomst gesloten tussen de beide financiers van de aanpak (PPO en de schoolbesturen).

De zes grootste Rotterdamse schoolbesturen zijn vervolgens uitgenodigd om ieder een school voor te dragen om aan de pilot deel te nemen. Dat hebben ze gedaan. Op deze scholen vond een startgesprek plaats met de schoolleider en het schoolbestuur, PPO en Oberon waarna werd besloten tot deelname van de school. Eén bestuur heeft op eigen kosten nog een tweede school in de pilot opgenomen.

In totaal nemen 7 basisscholen verspreid over Rotterdam aan de pilot deel vanaf de start. In het schooljaar 2019-2020 zijn zij van start gegaan. In *Figuur 1* zijn de scholen, verspreid over Rotterdam, weergegeven die met de ONZE-aanpak werken.

Figuur 1. Scholen in Rotterdam die met de ONZE-aanpak werken.



3 Opzet van de monitor

De bouwstenen worden meerjarig ingezet om de overkoepelende doelen te realiseren die met de ONZE-aanpak worden nagestreefd. De onderzoeksvragen die daarbij in de monitor centraal staan, zijn:

1. Hoe ontwikkelt de ONZE-aanpak zich?
2. Wat levert de ONZE-aanpak op (voor de school en voor leerlingen en hun ouders)?
3. Wat zijn de kritische succesfactoren?

3.1 Grounded theory onderzoek

In ons monitoronderzoek hebben we *grounded theory* als onderzoeksbenadering gehanteerd. Deze benadering leent zich voor theorievorming over fenomenen die nog weinig belicht zijn in de wetenschap.¹⁴ Deze benadering is passend om de ONZE-aanpak te onderzoeken, omdat er nog weinig bekend is over de werking van een initiatief als dit waarbij een gedragswetenschapper en zorgprofessionals worden ingezet in de context van de school.

Afgelopen jaren vonden al verschillende onderzoeken plaats naar de verbinding tussen het onderwijs en de jeugdhulp. Daaruit kwamen verschillende factoren op bestuurlijk, relationeel en professioneel niveau naar voren die van invloed zijn op de samenwerking.¹⁵ Informatie over de werking van initiatieven waarbij gespecialiseerde jeugdhulpverleners worden ingezet bij basisvoorzieningen zoals het onderwijs was bij de start van de ONZE-aanpak echter nog schaars.¹⁶ Dat is opvallend, omdat er steeds meer gemeenten voor kiezen om initiatieven te starten waarbij een gedragswetenschapper vanuit een Jeugd-GGZ of jeugdhulpinstelling wordt gedetacheerd ter ondersteuning van de huisarts, de JGZ, de school of het CJG¹⁷.

Vanwege het ontbreken van informatie over de wijze waarop deze initiatieven kunnen bijdragen aan het tijdig de juiste hulp op maat bieden aan kinderen, hanteren we in het onderzoek naar de ONZE-aanpak de *grounded theory* benadering. De open onderzoeksvragen die centraal staan in het monitoronderzoek, waarbij ontwikkelingen in de praktijk centraal staan, lenen zich hier bovendien goed voor.

¹⁴ Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

¹⁵ Jonkman, H., Brock, A., Britt, A., & Winter-Koçak, S. de (2021). *Kennis versterken over de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp: Naar een nieuwe onderzoeksprogrammering*. Utrecht: NRO, ZonMw en Verwey Jonker Instituut.

¹⁶ Theunissen, M. H., Dijkshoorn, J. J., & Klein Velderman, M. (2018). Specialistische ondersteuning in de basiszorg voor jeugd: verbindingen maken in het sociale domein. *Tijdschrift Gezondheidswet*, 96, 354-60.

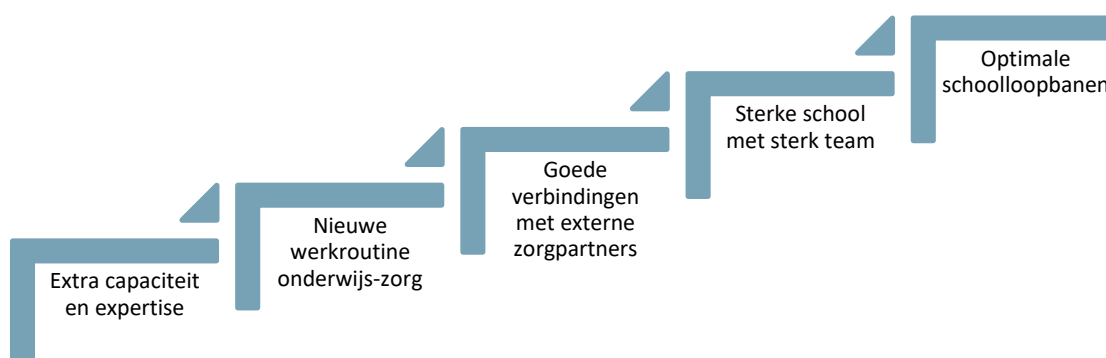
¹⁷ Rooijen, M. van (n.d.). *Samen om het kind: De handen ineen voor specialistische jeugdhulp*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

3.2 Onderzoekopzet

Het startpunt in grounded theory onderzoek is het vormen van *sensitizing concepts*.¹⁸ Dit zijn initiële concepten die op basis van literatuuronderzoek en maatschappelijke vraagstukken/uitdagingen worden gevormd rondom het fenomeen dat wordt onderzocht. De initiële concepten voor dit onderzoek zijn gevormd op basis van de opzet en bouwstenen van de ONZE-aanpak. Dit leidde tot de volgende concepten: inzet van de gedragswetenschapper en nieuwe zorgprofessionals, processen van samenwerking tussen de gedragswetenschappers en nieuwe zorgprofessionals en de reeds aanwezige professionals op de school en zorgpartners van de school, (gepercipieerde) opbrengsten van de nieuwe inzet.

Vooraf veronderstelden we dat met de inzet van extra capaciteit en expertise een nieuwe werkroutine onderwijs-zorg tot stand zou kunnen worden gebracht. Dat daarmee kon worden gewerkt aan goede verbindingen met externe zorgpartners en een sterke school met een sterk team. En dat dat zou resulteren in optimale schoolloopbanen, gelukkige kinderen en tevreden ouders. Gezien de veronderstelde volgorde van processen, hebben we deze in een effecttrap opgenomen, zie Figuur 2.

Figuur 2. Effecttrap ONZE-aanpak.



3.3 Dataverzameling

Over deze concepten is op verschillende manieren data verzameld. Grounded theory onderzoek gedijt het best bij interviews waarin brede, open vragen worden gesteld aan respondenten. In dit onderzoek is daarom gebruikgemaakt van semigestructureerde groepsinterviews. Semigestructureerde interviews bieden respondenten de ruimte om hun ervaringen met het onderzochte fenomeen te beschrijven en daarbij aspecten te belichten waar de onderzoeker voorafgaand aan het interview nog niet op had geanticipeerd. Tegelijkertijd bieden semigestructureerde interviews de zekerheid dat bepaalde aspecten van het fenomeen in ieder interview kort worden aangestipt.

¹⁸ Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.

Voor de monitoring van de ONZE-aanpak vonden de volgende interviews plaats:

- Halfjaarlijkse groepsinterviews met het ONZE-team¹⁹ van elk van de 7 scholen;
- Digitale groepsinterviews op functieniveau; directie, intern begeleiders, leerkrachten, schoolmaatschappelijk werkers, schoolcontactpersonen van de wijkteams, gedragswetenschappers en ONZE-assistenten.

Van de interviews zijn verslagen gemaakt en onderzoekers maakten aantekeningen van zaken die hen opvielen tijdens interviews of na afname van meerdere interviews. Aan de hand van de interviewverslagen en gemaakte aantekeningen is de data vervolgens geanalyseerd. Binnen dit analyseproces vormden coderen en *memo writing* de kernactiviteiten.

Het coderen van de interviews gebeurde in drie fasen waarbij de eerste fase bestond uit het open coderen. Aan ieder interviewfragment werd een code toegekend die de lading van dat fragment zo volledig mogelijk dekte. De codes waren nauw verbonden met de data. Dit verkleinde de kans op verlies van relevante data die op het eerste oog onbelangrijk leek. De tweede fase van het coderen betrof het axiaal coderen. In deze fase zijn verschillende codes samengebracht onder één code. In de derde fase van het coderen zijn de eerder gevormde categorieën met elkaar in verbinding gebracht middels selectief coderen. Op die manier is een eerste stap richting ‘theorievorming’ gezet. In deze fase is gebruikgemaakt van de memo’s die vanaf de eerste fase van het coderen zijn geschreven. In deze memo’s werden gedurende het gehele analyseproces mogelijke verbanden tussen en inzichten over de verzamelde data opgeschreven.

Naast de data die verzameld zijn aan de hand van interviews, zijn data verzameld door jaarlijks een enquête af te nemen onder betrokken professionals op/bij de 7 scholen. Leerkrachten, intern begeleiders, directie, gedragswetenschappers, ONZE-assistenten, schoolmaatschappelijk werkers, schoolcontactpersonen van de wijkteams en schoolverpleegkundigen van het Centrum Jeugd en Gezin (CJG) beantwoordden vragen die betrekking hadden op de sensitizing concepts: werkoutine onderwijszorg, sterke school, sterk team en ontwikkelingskansen van leerlingen. In Bijlage 1 is meer informatie opgenomen over de data-analyse en respons op de vragenlijst.

Tot slot is gebruikgemaakt van beschikbare data over de ONZE-aanpak die werden aangereikt door scholen (het plan van aanpak van elke school, ontwikkelde processen en instrumenten) en samenwerkingsverband PPO Rotterdam (over de ontwikkeling van leerlingen).

Binnen de grounded theory onderzoeksbenadering is er gedurende het proces van dataverzameling en -analyse ruimte voor theoretical sampling. Dit houdt in dat op basis van de data-analyse kan worden bepaald welke vervolgstap in het dataverzamelingsproces het beste gezet kan worden. In dit onderzoek heeft dat ertoe geleid dat de groep aan wie vragen zijn gesteld in interviewvorm en/of aan de hand van een vragenlijst gedurende het proces enigszins is uitgebreid. Zo kwamen de schoolmaatschappelijk werkers gedurende het proces meer in beeld en werd de inzet van de gedragswetenschapper en ONZE-assistenten steeds meer zichtbaar voor de leerkrachten.

¹⁹ De ONZE-teams op school bestaan uit verschillende teamleden die op school de lijnen van de ONZE-aanpak uitzetten. De samenstelling van dit team verschilt per school. Op alle scholen zitten in elk geval de schoolleider, (een) intern begeleider(s) en de gedragswetenschapper in dit team.

Bij grounded theory onderzoek stopt de dataverzameling wanneer saturatie wordt bereikt. Saturatie wordt bereikt wanneer de dataverzameling geen nieuwe inzichten meer oplevert en de inhoud en verbanden tussen gevormde codes helder is. Dit is het geval als fragmenten uit een nieuw interview onder bestaande codes kunnen worden ondergebracht, de relaties tussen deze codes verduidelijken en geen nieuwe aanknopingspunten geven voor verdere dataverzameling. Gezien de context waarbinnen dit onderzoek is uitgevoerd, met een vooraf afgesproken moment waarop het onderzoek stopt, kan in dit onderzoek niet worden gesproken over het bereiken van saturatie. Dit onderzoeksrapport kan worden beschouwd als een start van theorievorming over de inzet van gespecialiseerde jeugdhulpverleners in het onderwijs om tijdig de juiste hulp op maat aan kwetsbare kinderen te bieden.

3.4 Waarborgen van de onderzoekskwaliteit

In dit onderzoek hanteren we de kwaliteitscriteria van Lincoln en Guba (1985)²⁰. Het meeste onderzoek wordt getoetst op de objectiviteit ervan.²¹ In grounded theory onderzoek spelen de perspectieven van respondenten en onderzoekers een grote rol waardoor het toetsen van de objectiviteit niet geschikt is. De criteria van Lincoln en Guba lenen zich goed om de wetenschappelijke nauwkeurigheid aan te tonen bij kwalitatief onderzoek als dit en om daarmee de onderzoekskwaliteit te toetsen. De vier criteria hebben betrekking op de geloofwaardigheid, overdraagbaarheid, afhankelijkheid en bevestigbaarheid. Aan deze criteria is in dit onderzoek voldaan door de triangulatie van onderzoeksmethoden en bronnen en het uitvoeren van member checks.

Geloofwaardigheid. Het kwaliteitscriterium geloofwaardigheid schrijft voor dat de onderzoeksbevindingen zoveel mogelijk gestoeld zijn op de werkelijkheid. Eén van de maatregelen die in dit onderzoek is genomen om aan dit criterium te voldoen, is de triangulatie van onderzoeksmethoden en bronnen.²² Door zowel gebruik te maken van interviews als een vragenlijst is gezorgd voor zicht op de inzet van de gedragswetenschappers en andere extra zorgprofessionals in de school en de wijze waarop dit de samenwerking rondom zorg voor leerlingen beïnvloedt, dat zoveel mogelijk gestoeld is op werkelijkheid. Daarnaast dragen de interviews met meerdere professionals met verschillende functies en verschillende perspectieven hieraan bij. Ook is gebruikgemaakt van member checks. Na afloop van de interviews zijn samenvattingen gemaakt die ter controle opgestuurd zijn naar de respondenten. Op die manier konden respondenten foutief weergegeven bevindingen corrigeren.

Betrouwbaarheid. De member checks dragen tevens bij aan de bevestigbaarheid van het onderzoek. Eventuele bias van de onderzoeker tijdens de eerste verwerking van de interviews werd op die manier voorkomen.

²⁰ Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic Inquiry*, 289, 331.

²¹ Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. London: Sage Publications.

²² Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.

Afhankelijkheid. Het derde kwaliteitscriterium betreft afhankelijkheid. Dit criterium schrijft voor dat moet worden gezorgd dat de onderzoeksbevindingen consistent zijn met de ruwe data die is verkregen zodat het herhalen van het onderzoek zou leiden tot dezelfde bevindingen. Dit hebben we gedaan door vanuit de data tot codes te komen en deze met elkaar te bespreken om zo tot een voorlopige codeboom te komen. De data zijn vervolgens met deze codes gecodeerd, waarna deze door een andere onderzoeker zijn bekeken en over twijfelgevallen gesproken is met elkaar. Waar nodig werd de codeboom aangevuld met een nieuwe code en werden codes nader aangescherpt. Ook zijn de memos die onderzoekers tussentijds opstelden op vaste momenten met elkaar doorgenomen om te bepalen in hoeverre bepaalde processen slechts door een enkele onderzoeker werd waargenomen of dat onderzoekers deze waarnemingen deelden.

Overdraagbaarheid. Aan het laatste kwaliteitscriterium, de overdraagbaarheid, is voldaan door in de methodesectie een grondige beschrijving te geven van de specifieke context waarin het onderzoek plaatsvond en de namen van de scholen evenals de wijk waarin deze zich bevinden te noemen. Op die manier kunnen lezers bepalen in hoeverre de bevindingen van dit onderzoek van toepassing zouden kunnen zijn op hun context. Daarnaast geven we aandacht aan ‘kritische succesfactoren’ die we onderscheiden waarin onder andere elementen in de context van de scholen aan bod komen die van invloed waren op de processen rondom de ONZE-aanpak.

4 Bevindingen: na vier schooljaren ONZE-aanpak

Waar staan de ONZE-scholen na vier schooljaren ONZE-aanpak? We beschrijven de bevindingen aan de hand van de vier overkoepelende doelen:

- Ontwikkelen van een nieuwe werkroutine onderwijs-zorg;
- Bouwen aan een sterke school met een sterk team;
- Creëren van goede verbindingen met externe zorgpartners;
- Zorgen voor optimale schoolloopbanen, gelukkige kinderen en tevreden ouders.

In elke paragraaf beschrijven we de ontwikkelingen op het doel en welke factoren van invloed lijken te zijn (geweest) op ontwikkelingen en opbrengsten. Daarbij beschrijven we de uitkomsten op de enquête. Wanneer in de figuren een * staat, is er een significante verandering over de tijd gevonden.

4.1 Ontwikkeling van een nieuwe werkroutine onderwijs-zorg

4.1.5. Waardering van de nieuwe werkroutine onderwijs-zorg in de school

Met de inzet van de gedragswetenschapper en ONZE-assistent(en) is er extra kennis en expertise toegevoegd aan het team op school. Dit wordt door onderwijsprofessionals op alle scholen zeer positief gewaardeerd. Op een van de scholen wordt toegelicht: *“Doordat de gedragswetenschapper en ONZE-assistenten op school aanwezig zijn, zijn er korte lijnen ontstaan en kunnen kinderen sneller dan voorheen extra ondersteuning krijgen als zij die nodig hebben.”*

De vaste aanwezigheid van een gedragswetenschapper op school zorgt ervoor dat zij korte lijnen hebben met professionals op school en sneller een breder beeld krijgen van de ontwikkeling van kinderen in hun dagelijkse omgeving. Waar de school voorheen na signalering van ondersteuningsbehoeften soms langer dan een maand moest wachten tot een kind geobserveerd werd, kan de gedragswetenschapper nu al binnen een week een observatie uitvoeren. Door de korte lijnen kan de gedragswetenschapper vervolgens snel schakelen met een intern begeleider of zorgcoördinator en hebben zij gezamenlijk beter zicht op de ondersteuning die een kind nodig heeft. Hierdoor zijn zij ook goed in staat om ondersteuningsbehoeften die veelvuldig voorkomen of hiaten in de zorgstructuur te signaleren en hierop in te spelen door de vertaling te maken naar schoolbeleid. Daarmee bekleden zij op een aantal ONZE-scholen een spilfunctie in de zorgstructuur.

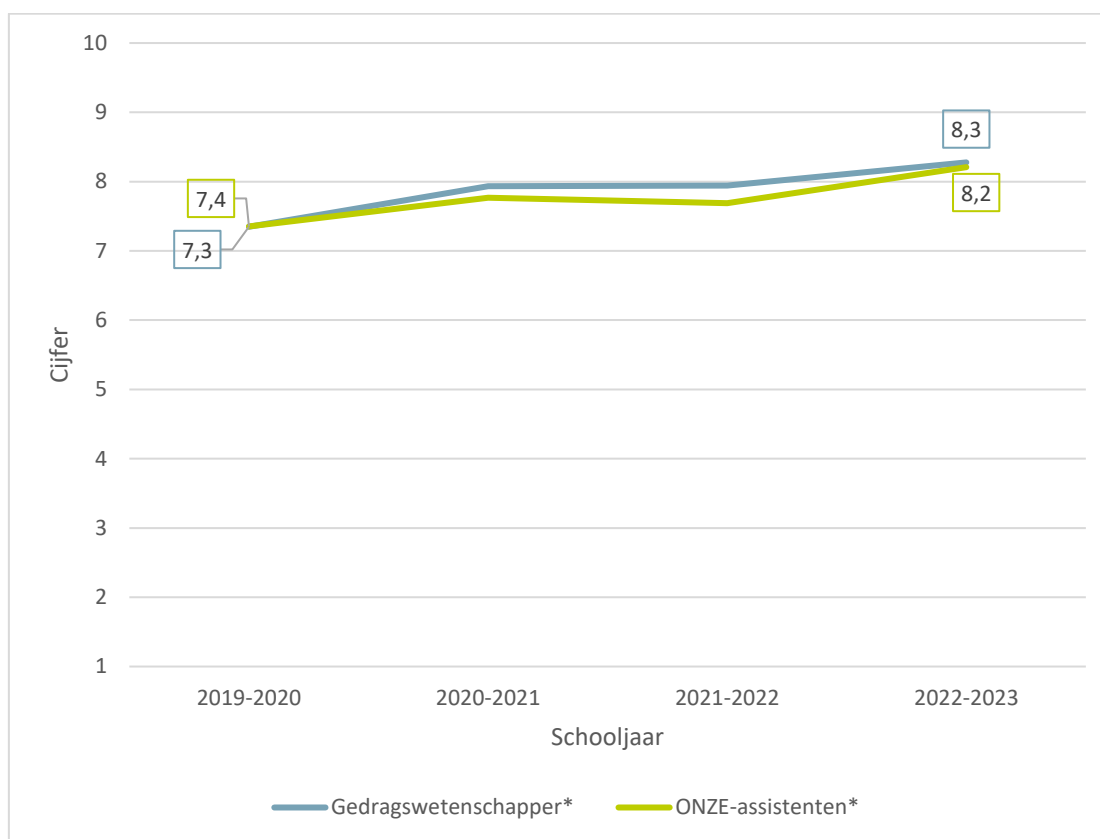
Betrokken professionals wijzen erop dat de vaste aanwezigheid van de gedragswetenschapper en ONZE-assistenten ervoor zorgt dat zij worden gezien als onderdeel van het schoolteam en niet als professionals van externe partijen. Dit heeft volgens hen ook een positief effect op de verbinding met ouders. Ouders op de 7 scholen kunnen hulpverlening van ‘buitenaf’ namelijk als bedreigend ervaren, deels vanwege eerdere slechte ervaringen. Doordat de gedragswetenschapper en ONZE-assistenten vaste gezichten zijn op school, wordt het voor ouders laagdrempeliger om met hen in gesprek te gaan over ondersteuning voor hun kind. Ook kan de gedragswetenschapper professionals in school ondersteunen bij het voorbereiden of voeren van oudergesprekken. Eén van de gedragswetenschappers deelde: *“Ik heb de laatste periode gemerkt dat ik leerkrachten kan helpen bij oudergesprekken. Veel leerkrachten zien enorm op tegen bepaalde oudergesprekken maar door het op een bepaalde manier aan te pakken, lopen de gesprekken veel positiever dan verwacht.”*

De gedragswetenschapper en ONZE-assistenten ervaren het ook als prettig dat zij op vaste basis aanwezig zijn op school. Afstemming met andere professionals op de school verloopt hierdoor gemakkelijk. Daarbij wijzen de gedragswetenschappers er wel op dat hun detachering vanuit samenwerkingsverband PPO ervoor zorgt dat zij een onafhankelijke positie behouden en dat deze positie ook in het contact met ouders positief werkt: een bekend gezicht, maar met een onafhankelijke positie ten opzichte van de school.

Met de inzet van de ONZE-assistenten kunnen leerlingen extra ondersteuning op school krijgen, waarbij de school minder een beroep hoeft te doen op professionals van externe partijen. Dit is voordelig voor leerlingen omdat zij met minder wisselende gezichten te maken krijgen. Ze zien de gedragswetenschapper of ONZE-assistenten als 'juf of meester' van de school. Ook is het voordelig voor leerkrachten, omdat zij tussendoor sneller vragen kunnen stellen over bepaald gedrag dat zij waarnemen van leerlingen. Dit komt onder andere naar voren in het volgende interviewfragment waarin een leerkracht zegt: *“Assistenten bieden extra handen in de klas en kunnen goed meedenken over gedrag van leerlingen. Voorheen konden andere collega’s ook meedenken en tips geven, maar de expertise is nu dichterbij waardoor leerkrachten tussendoor ook snel vragen kunnen stellen. De processen met kinderen die geobserveerd moeten worden verlopen sneller en daar hebben de kinderen baat bij.”* Een andere leerkracht geeft aan: *“Ik kan en wil niet meer terug naar een periode zonder ONZE-aanpak. Omgaan met moeilijk gedrag van kinderen heeft altijd prioriteit gehad, maar als leerkracht heb je nog meer prioriteiten waardoor je niet altijd toekomt aan extra ondersteuning voor deze leerlingen. Omgaan met uitdagend gedrag is het moeilijkste stuk in het werk. Dit gaat namelijk om specialistisch werk en als iemand dichtbij is om mee te denken en hier en daar taken over te nemen, dan is dat heel fijn. De ONZE-medewerkers kunnen hier nu bij helpen en hebben ook meer kennis qua psychische aandoeningen en instanties waar gebruik gemaakt van kan worden.”* Hierdoor kunnen leerkrachten het gedrag van leerlingen sneller duiden en daar beter op inspelen.

In de vragenlijst is gevraagd naar hoe de directie, intern begeleiders en leerkrachten de samenwerking op het gebied van zorg met de gedragswetenschapper en de ONZE-assistenten waarderen. De gemiddelde cijfers voor de afgelopen schooljaren zijn weergegeven in *Figuur 3*.

Figuur 3. Waardering van de samenwerking met de gedragswetenschapper en ONZE-assistenten op het gebied van zorg, weergegeven voor schooljaren 2019-2020 tot en met 2022-2023.



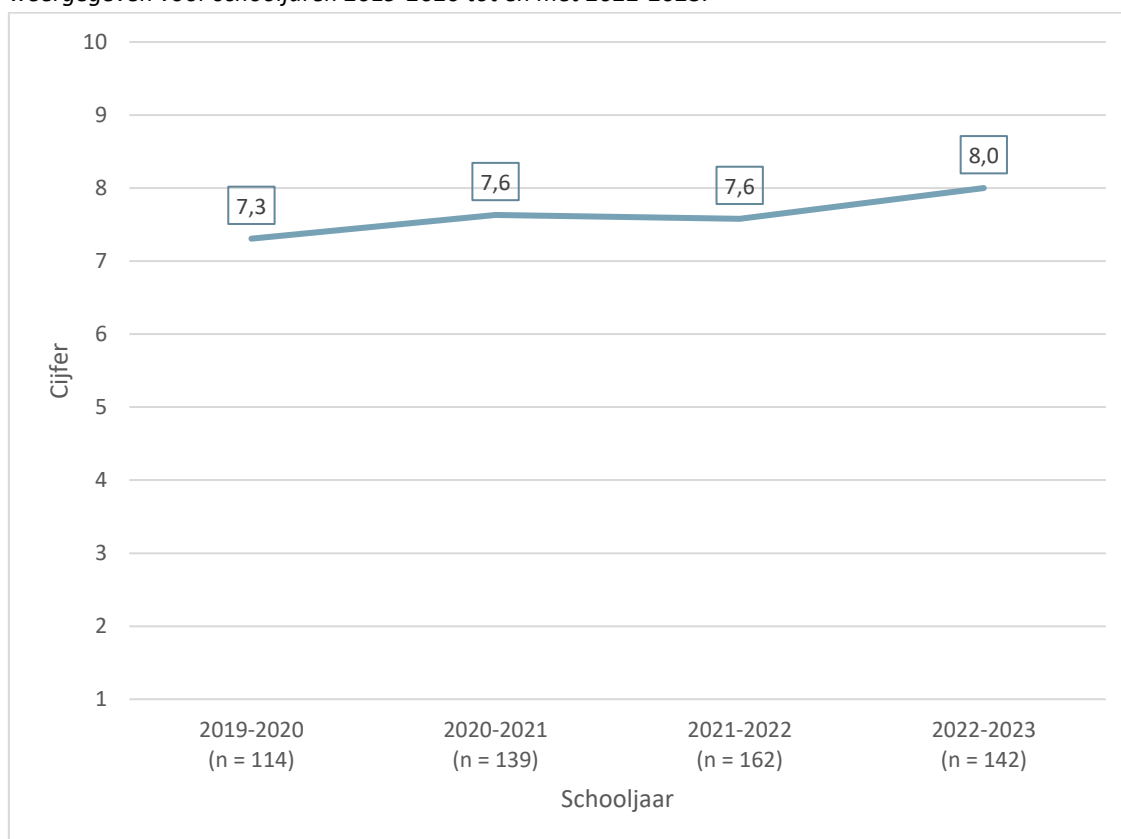
Het verschil tussen het gemiddelde cijfer in het eerste jaar en het gemiddelde cijfer in het vierde jaar is significant. De samenwerking met deze professionals wordt in het laatste schooljaar positiever gewaardeerd dan in het eerste jaar.²³

Ook stelden we aan de directies, intern begeleiders, leerkrachten, gedragswetenschappers en ONZE-assistenten een bredere vraag, namelijk hoe zij de samenwerking met collega's binnen de school waarderen op het gebied van zorg. Wanneer we het gemiddelde cijfer uit het eerste jaar met de ONZE-aanpak – namelijk 7,3 – vergelijken met het gemiddelde cijfer uit het vierde schooljaar – een 8,0 – zien we dat deze samenwerking eveneens significant positiever wordt gewaardeerd naar mate de pilot vordert.²⁴ Zie ook *Figuur 4*.

²³ Gedragswetenschappers: $t(179) = -5,00$; $p < .001$
ONZE-assistenten: $t(150) = -3,58$; $p < .001$

²⁴ $t(227) = -5,03$; $p < .001$

Figuur 4. Waardering van de samenwerking op het gebied van zorg met collega's binnen de school, weergegeven voor schooljaren 2019-2020 tot en met 2022-2023.



4.1.2. Inzet van de gedragswetenschapper

Voorafgaand aan het eerste pilotjaar vond een procedure plaats op basis waarvan gedragswetenschappers van PPO Rotterdam gekoppeld zijn aan de 7 ONZE-scholen. Aan het einde van schooljaar 2018-2019 heeft PPO Rotterdam samen met Oberon een profiel opgesteld voor de functie van gedragswetenschapper op school. Dit profiel is door PPO intern gedeeld met de reeds in dienst zijnde schoolcontactpersonen van PPO. Gedragswetenschappers konden zich aanmelden voor de functie. Deze aanmeldingen zijn vervolgens gedeeld met de 7 ONZE-scholen, waarna de scholen de gedragswetenschappers konden uitnodigen voor een sollicitatiegesprek. Op basis van die gesprekken kozen schoolleiders de gedragswetenschapper die bij hen op school werd gedetacheerd. In de loop van het schooljaar 2019-2020 is op iedere ONZE-school een gedragswetenschapper gestart die vanuit PPO werd gedetacheerd. Op vijf scholen is de gedragswetenschapper die startte nog steeds werkzaam op de desbetreffende school. Op twee scholen vonden in de loop der jaren wisselingen plaats. Op een school gaat het om één wisseling en op de andere om twee wisselingen.

De inzet van de gedragswetenschappers loopt uiteen van 0,2 fte tot 0,4 fte. PPO hanteert als uitgangspunt dat er voor elke ONZE-school 0,4 fte wordt bekostigd voor de gedragswetenschapper. Een aantal scholen heeft echter in overleg met de gedragswetenschapper en PPO besloten om hiervan af te wijken, bijvoorbeeld omdat de school graag met een bepaalde gedragswetenschapper wilde werken en deze niet voor 0,4 fte beschikbaar was.

Voorafgaand aan de ONZE-aanpak waren er op alle scholen al schoolcontactpersonen van PPO verbonden aan de school. Aanvankelijk bleven deze contactpersonen aan de school verbonden, naast de nieuwe gedragswetenschapper. Uitzondering hierop waren de twee scholen die ervoor kozen om de reeds aan de school verbonden contactpersoon aan te stellen als gedragswetenschapper. Deze gedragswetenschappers pakten direct de taken van zowel de gedragswetenschapper als die van de schoolcontactpersoon op. Gedurende de jaren met de ONZE-aanpak bleek ook op twee andere scholen dat de gedragswetenschapper de taken van de schoolcontactpersoon over kon nemen. Op 3 scholen is naast de gedragswetenschapper nog wel steeds een schoolcontactpersoon van PPO verbonden aan de school, naast de gedragswetenschapper.

4.1.3. Inzet van de ONZE-assistenten

De extra capaciteit en expertise die op de scholen is ingezet, bestond uit de detachering van de gedragswetenschapper én de aanstelling van ONZE-assistenten. De ONZE-assistenten zijn door de scholen zelf geworven, op basis van een door hen opgesteld profiel. Schoolleiders hebben hierbij verschillende keuzes gemaakt, zowel wat betreft opleidingsniveau als -richting. Op een deel van de scholen zijn assistenten met een mbo-diploma aangesteld; op andere scholen assistenten met een hbo-diploma. Op een deel van de scholen zijn nieuwe professionals geworven met ervaring vanuit zorg en/of welzijn; op andere scholen is gekozen voor onderwijsassistenten of reeds op de school aanwezig onderwijspersoneel. Eén school koos voor een invulling waarbij een schoolmaatschappelijk werker is gekoppeld aan zowel een organisatie schoolmaatschappelijk werk als een wijkteam, zodat deze de verbindende link tussen de organisaties van schoolmaatschappelijk werk, het wijkteam en de school kon vormen. Een andere school koos voor het aanstellen van een schoolpedagoog in plaats van het inzetten van ONZE-assistenten.

Voor de inzet van de ONZE-assistenten werd uitgegaan van twee voltijdaanstellingen per school, deels gefinancierd door PPO en deels gefinancierd door het schoolbestuur van de desbetreffende school.²⁵ Een deel van de scholen heeft voor een uitgebreidere aanstelling van assistenten gekozen en daar eigen middelen voor bijgelegd of gebruikgemaakt van subsidieregelingen. De assistenten komen in dienst bij het betreffende schoolbestuur.

Onder de ONZE-assistenten was sprake van de nodige wisselingen. Slechts op twee scholen zijn de assistenten die startten in het eerste jaar van de ONZE-aanpak, nog steeds als assistenten betrokken bij de ONZE-aanpak.

4.1.4. Inspelen op individuele ondersteuningsbehoeften van leerlingen

Met de uitbreiding van het team met een gedragswetenschapper en ONZE-assistenten bouwen de scholen aan een nieuwe werkroutine onderwijs-zorg. Met de extra capaciteit en expertise is op alle scholen aandacht uitgegaan naar hoe deze professionals konden worden ingevoegd in of toegevoegd aan de bestaande zorgstructuur.

²⁵ Uitzondering hierop is één school van het schoolbestuur dat op twee scholen werkt met de ONZE-aanpak. Hier wordt de gehele inzet van de ONZE-aanpak door het bestuur gefinancierd.

Bij aanvang heeft elke school de algemene doelen van de ONZE-aanpak verder uitgewerkt in schoolspecifieke doelen en is daarmee verder inkleuring gegeven aan de bouwstenen. In een eigen plan van aanpak hebben zij doelen en activiteiten opgenomen. Dat plan is in de loop der jaren de leidraad gebleven voor de ontwikkeling van de aanpak. Sommige scholen hebben hun aanpak al snel na aanvang volledig uitgewerkt en daaraan vastgehouden. Op andere scholen is de aanpak gaandeweg ontwikkeld en zijn er tussentijds wijzigingen aangebracht. Daarbij namen scholen soms succesvolle werkwijzen van elkaar over, waarover ze hadden gehoord tijdens de online bijeenkomsten waarin op functieniveau tussen scholen met elkaar werd uitgewisseld.

In de eerste jaren met de ONZE-aanpak zagen we dat de nieuwe professionals vooral aan de slag gingen met individuele leerlingen en hun ondersteuningsbehoeften, veelal curatief. Gedragswetenschappers werden benaderd door de intern begeleider(s) die ondersteuningsbehoeften signaleerden tijdens klassenbezoeken of op aangeven van leerkrachten. Gedragswetenschappers waren bij casuïstiek betrokken door een leerling te observeren, met leerkrachten en de intern begeleider(s) te delen welke ondersteuningsbehoeften zij signaleerden en speelden vervolgens een belangrijke rol bij het arrangeren van zorg door aanpassingen in leerkrachthandelen, met inzet van de ONZE-assistenten (binnen of buiten de klas) en/of met inzet van externe zorgpartners.

Een aandachtspunt bij de komst van de nieuwe professionals, was dat er heldere afspraken moesten worden gemaakt over de nieuwe structuur; het moet duidelijk zijn naar wie leerkrachten toegaan met hulpvragen. Zo geeft een intern begeleider aan: *“Aandachtspunt is dat er veel mensen bij de ONZE-aanpak betrokken zijn, dus dat iedereen elkaar goed op de hoogte moet houden. Begin dit schooljaar speelde de vraag sterk wie waar precies verantwoordelijk voor was en hoe iedereen gepositioneerd wordt.”* Het risico bestond dat leerkrachten met veel ad hoc vragen en bij incidenten direct naar de gedragswetenschapper of ONZE-assistenten zouden gaan, waardoor een nieuwe routine uitbleef en zorg ad hoc geboden zou blijven worden. Een duidelijke taak- en rolverdeling binnen de school was dus nodig. De professionals geven aan dat dit over de jaren heen steeds beter is neergezet.

In het algemeen geldt dat gedragswetenschappers in de voorbije jaren nauw samenwerkten met de intern begeleiders op de scholen en in toenemende mate met de schoolmaatschappelijk werkers. In enkele gevallen gingen de gedragswetenschappers verder dan signaleren en verwijzen, en namen ze ook psychodiagnostisch onderzoek af of verzorgden ze tijdelijk een behandeling. Dat deden zij wanneer er bij instanties die eigenlijk verantwoordelijk waren voor de afname van onderzoeken en/of de verzorging van de behandeling wachtlijsten waren waardoor leerlingen en hun ouders onwenselijk lang op hulp moeten wachten.

Net als de gedragswetenschappers richtte de inzet van de ONZE-assistenten zich in de eerste jaren van de ONZE-aanpak met name op de ondersteuningsbehoeften van individuele leerlingen. De taken die assistenten uitvoerden, varieerden per school. Op sommige scholen lag de focus met name op het bieden van ondersteuning op didactisch vlak en op andere scholen meer op sociaal-emotioneel vlak. Dit hing grotendeels samen met de achtergrond van de assistenten. Gezien het feit dat scholen in de regie waren, kunnen zij zelf kiezen op welk vlak ondersteuning gewenst is. Het is echter in beide gevallen van belang om bij de werving en aanstelling van de assistenten zorgvuldig te kijken naar welke ondersteuning op school gewenst is en over welke kennis assistenten dienen te beschikken of welke kennis zij nog tot zich moeten nemen. Op één van de scholen bleek hierin een mismatch te bestaan: de aangestelde ONZE-assistenten beschikten niet over de benodigde kennis over leerlijnen om de juiste ondersteuning aan leerlingen te kunnen bieden.

Op alle scholen stemden de ONZE-assistenten met intern begeleider(s) en/of gedragswetenschapper af welke leerlingen zij ondersteuning bieden. Daarbij werden de ONZE-assistenten op de meeste scholen gekoppeld aan bepaalde groepen, de onder-, midden-, of bovenbouw. Ook werd in het eerste jaar met de ONZE-aanpak op een school direct een aparte kamer ingericht waar leerlingen met bepaalde ondersteuningsbehoeften terecht konden en die werd bemand door één van de ONZE-assistenten. In de schooljaren hierna werd op drie andere ONZE-scholen eveneens een kamer ingericht waarin ondersteuning kon worden geboden.

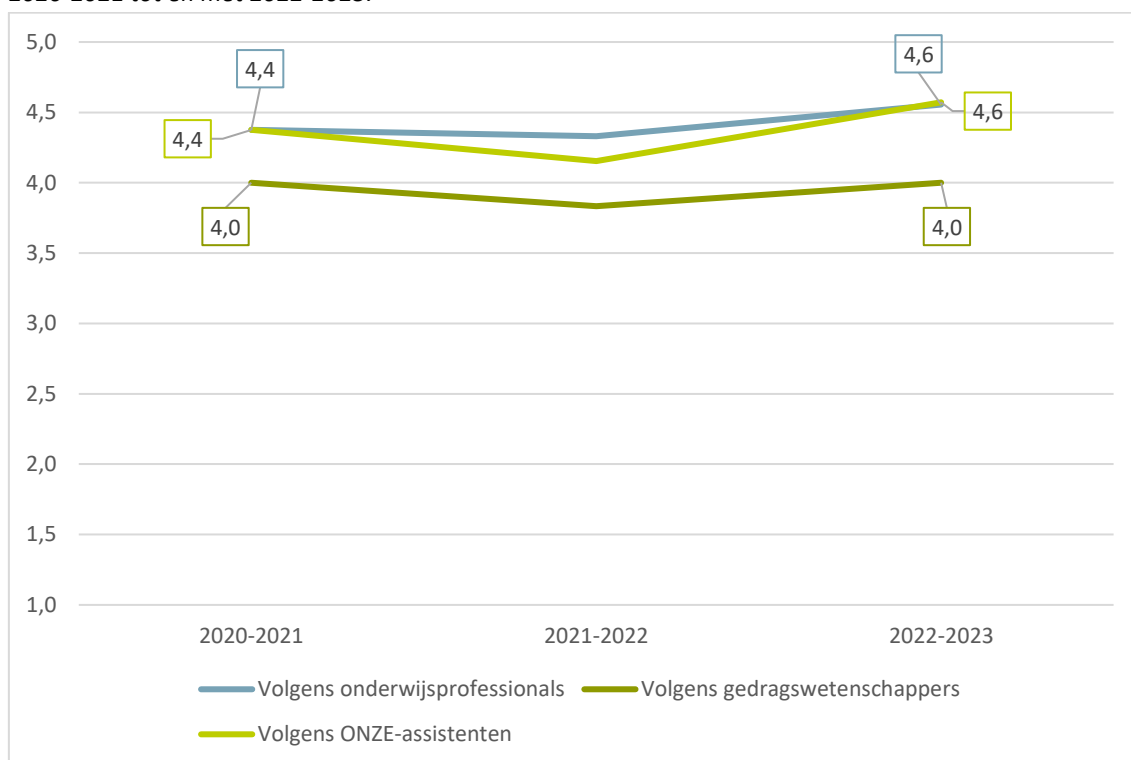
4.1.5. Versterken van de bestaande zorgstructuur op school

Na de eerste jaren met de ONZE-aanpak zien we dat de inzet van de gedragswetenschapper en ONZE-assistenten op een aantal scholen verandert. De gedragswetenschappers blijven bij individuele leerlingen betrokken, maar delen daarnaast met de directie en intern begeleider(s) de kansen die zij zien om de bestaande zorgstructuur verder te versterken. Welke kansen dit waren, verschilde per school.

Op sommige scholen heeft de gedragswetenschapper voorstellen gedaan voor aanpassingen in de zorgstructuur en/of deze in protocollen, concrete afspraken, regels en/of tools (nader) op papier uitgewerkt. Op andere scholen wees de gedragswetenschapper op het borgen van gemaakte afspraken in de dagelijkse praktijk, ook wanneer het bijvoorbeeld het gebruik van de ONZE-kamer betrof, of op het meenemen van nieuwe leerkrachten in gemaakte afspraken. Verder deelden gedragswetenschappers met de directies van sommige scholen de punten waarop coaching of professionalisering van (nieuwe) leerkrachten nodig was om de basisondersteuning aan leerlingen te kunnen verzorgen. Ook speelden zij op sommige scholen een rol in het kiezen van programma's die binnen de school werden aangeboden op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling en dan met name in de keuze voor het gebruik van één 'schooltaal'. In programma's zoals de Kanjertraining en de Vreedzame School leren leerlingen en leerkrachten (en soms ook ouders) gebruik te maken van een taal voor de manier waarop men met elkaar omgaat. Op sommige scholen werden meerdere programma's naast elkaar gebruikt en dit kon voor verwarring in taalgebruik zorgen.

In de vragenlijst hebben we gevraagd in hoeverre de betrokken professionals meerwaarde van de ONZE-aanpak zien voor de schoolorganisatie. Deze vraag is in het eerste jaar met de ONZE-aanpak niet gesteld. Daarom kunnen we alleen de antwoorden vergelijken van de schooljaren 2, 3 en 4 met de ONZE-aanpak. Zie *Figuur 5*. De professionals op school (directie, intern begeleiders en leerkrachten) zien over de tijd een significante meerwaarde van de ONZE-aanpak voor de schoolorganisatie.

Figuur 5. Meerwaarde van de ONZE-aanpak voor de schoolorganisatie, weergegeven voor schooljaren 2020-2021 tot en met 2022-2023.



4.1.6. Kritische factoren

In hoeverre de expertise van de gedragswetenschapper is benut om de kansen voor versterking van de bestaande zorgstructuur te benutten, lijkt onder andere afhankelijk te zijn geweest van de positionering van de gedragswetenschapper. Een nauwe samenwerking van de gedragswetenschapper met de schoolleider en intern begeleider(s) waarin op vaste overlegmomenten de zorgstructuur op schoolniveau kritisch werd besproken met elkaar en naar aanleiding daarvan vervolgacties werden geformuleerd, was bevorderend voor het benutten van de kansen ter versterking van deze structuur. Het volgende fragment van een gedragswetenschapper tijdens het halfjaarlijkse groepsinterview met de school duidt daar ook op: *“Om de inzet verder te verbinden aan de andere inzet in de school - om het een geheel te maken - zou het goed zijn om structureler centraal overleg met de intern begeleiders, gedragswetenschapper en pedagoog te hebben. [...] Het borgen van dit driehoek-overleg zou wel goed zijn voor de doorontwikkeling”*. Op de meeste scholen vindt op vaste momenten overleg plaats tussen de intern begeleiders en gedragswetenschapper (en schoolleider), maar op sommige scholen ontbreekt regelmaat in deze overleggen: *“In de overlegstructuur valt winst te behalen. Hoewel aan de start van het schooljaar momenten zijn gepland, komen er snel andere afspraken tussendoor”*.

Met de inzet van extra personeel in de vorm van de gedragswetenschapper en ONZE-assistenten vergt de rol- en taakverdeling aandacht. Zowel de schoolleiders als de intern begeleiders spelen een belangrijke rol in het uitwerken van die verdeling als het borgen van gemaakte afspraken. Zo wordt op één school door de schoolmaatschappelijk werker het volgende gezegd: *“Bij de komst van de assistenten vroeg de rol- en taakafbakening aandacht, omdat er enige overlap was met de rol en taken van de SMW'er. De intern begeleiders hebben een belangrijke rol gespeeld in de afstemming hierover”*.

Ook het formuleren van een heldere visie op de ondersteuning binnen de school en het maken van keuzes op basis van die visie lijkt bevorderend te werken voor de ontwikkeling van de ONZE-aanpak. Enkele schoolleiders wijzen hier expliciet op: *“Het is essentieel dat er een heldere visie is over welke ondersteuning er binnen de school geboden wordt en dat je daaraan vasthoudt en op stuurt”*.

Naast het formuleren en in navolging daarvan keuzes maken op basis van een heldere visie, vraagt ‘het landen’ van de nieuwe routine bij alle leerkrachten expliciete aandacht. Een schoolleider geeft over het belang hiervan aan: *“Enkel de inzet van de gedragswetenschapper en assistenten is niet voldoende om succesvol een nieuwe werkroutine onderwijs-zorg te ontwikkelen. Zo kan er een bepaalde zorgroute vastgesteld zijn binnen de school, maar moeten leerkrachten meegenomen worden om deze op de juiste manier toe te passen. [...]”*

Met de ONZE-aanpak worden nieuwe teamleden aan het team op school toegevoegd en wordt gewerkt aan een nieuwe werkroutine onderwijs-zorg. Het vergt tijd, aandacht en sturing om alle professionals in deze nieuwe routine mee te nemen. Leerkrachten zijn er immers aan gewend om op een bepaalde manier te werken. Op sommige scholen wordt gewerkt met een aparte kamer waarin leerlingen begeleiding krijgen van een ONZE-assistent. De transfer van hetgeen leerlingen in die kamer leren, vraagt om afspraken over terugkoppeling en afstemming tussen de begeleiding in de kamer en de aanpak van de leerkracht in de klas. Op een deel van de scholen vergt dit nog extra inspanning. Zo geeft een leerkracht aan: *“De gedragswetenschapper geeft leerlingen vaak individuele begeleiding in de Huiskamer [...]. Deze begeleiding werkt goed. Een nadeel voor ons is dat we geen zicht hebben op wat de leerlingen doen tijdens die begeleiding, omdat ze dan buiten de klas zijn.”* Wel merken enkele schoolleiders op dat hoe langer met de ONZE-aanpak gewerkt wordt, hoe meer de teamleden open zijn gaan staan voor handelingsadviezen: *“Er is in de school nu al winst te zien op het gebied van meer samen optrekken en samenhang, in plaats van ‘de eigen toko verdedigen’”*.

Wat betreft het benutten van de expertise en capaciteit van de ONZE-assistenten lijkt naast de positionering, de achtergrond van de assistenten bevorderend dan wel belemmerend te werken. Gedurende de jaren zagen we dat de inzet van de onderwijszorgassistenten op de 6 scholen steeds meer variatie liet zien. Waar zij op sommige scholen met name ondersteuning aan individuele leerlingen bleven bieden ter ondersteuning van de leerkracht bij het uitvoeren van zorgplannen (veelal curatief), verzorgden de assistenten op andere scholen ook steeds vaker trainingen aan groepjes leerlingen/hele klassen en waren ze niet alleen ondersteunend voor leerkrachten in de uitvoering, maar werden ze ook als expert geraadpleegd door leerkrachten. Daarmee kon zowel worden gezorgd voor een omslag van alleen curatief, naar ook preventief en van individueel naar meer groepsgericht.

De assistenten die naast de ondersteuning van individuele leerlingen op groepsniveau en in de kennisdeling met leerkrachten iets konden betekenen, hadden veelal een achtergrond in de zorg. Zij waren specifiek inzetbaar voor taken die ‘binnen de ONZE-aanpak’ vielen en dus niet een vergelijkbare positie als onderwijsassistenten hadden.

Het exacte moment waarop de gedragswetenschapper de kansen ter versterking van de zorgstructuur met directie en intern begeleiders deelde, verschilde per school. Op sommige scholen waren de gedragswetenschappers reeds bij de school betrokken als schoolcontactpersoon vanuit PPO, waardoor ze meer voorkennis over de school hadden en bovendien al een vertrouwensband hadden opgebouwd. Op andere scholen moest die kennis en vertrouwensband nog worden opgebouwd.

Wat betreft het realiseren van een nieuwe werkrountine onderwijs-zorg speelde ook mee dat sommige scholen met meer personele wisselingen en/of uitval te maken hadden dan andere scholen. Wanneer er sprake was van veel wisselingen kwam de continuïteit van de aanpak onder druk te staan. Met name wanneer het mensen met een spilfunctie in de zorgstructuur betrof, vereiste het meenemen van nieuwe mensen in de aanpak extra aandacht. Bij het opvangen van groepen waarvan de leerkrachten waren uitgevallen, viel op dat met name een beroep werd gedaan op de ONZE-assistenten die hun lesbevoegdheid hadden of in opleiding waren om die te behalen. Ook hierdoor kwam de continuïteit van de ONZE-aanpak onder druk te staan en werd progressie verhinderd. Eén van de assistenten geeft hierover het volgende aan: *“Wij hebben naast de taken van de ONZE-aanpak ook andere taken, dus dat is een beetje zoeken. Het lijkt nu alsof wij maar wat aanrommelen, maar dat heeft ook te maken met die andere taken.”* En in de vragenlijst wordt dit eveneens door leerkrachten genoemd, zoals bijvoorbeeld: *“De ondersteuners van de aanpak moeten regelmatig invallen als er een collega ziek is.”*

Daarnaast speelden er op enkele scholen grote andere ontwikkelingen gelijktijdig met de komst van de ONZE-aanpak, die ook de nodige aandacht vereisten van de scholen. Zo kreeg één school te maken met een negatief inspectieoordeel en een andere school fuseerde met de naastgelegen sbo-school. Hoe met deze ontwikkelingen om werd gegaan, verschilde per school. In sommige gevallen kreeg de ontwikkeling van een nieuwe werkrountine onderwijs-zorg (tijdelijk) minder aandacht, waar die in andere gevallen met de andere ontwikkeling(en) gelijktijdig werd opgepakt.

Voor alle scholen geldt tot slot dat de coronapandemie het ontwikkelingsproces van de ONZE-aanpak in de eerste jaren enigszins vertraagde, omdat de focus kwam te liggen op het zicht houden en opvangen van kwetsbare kinderen en het verzorgen van onderwijs op afstand.

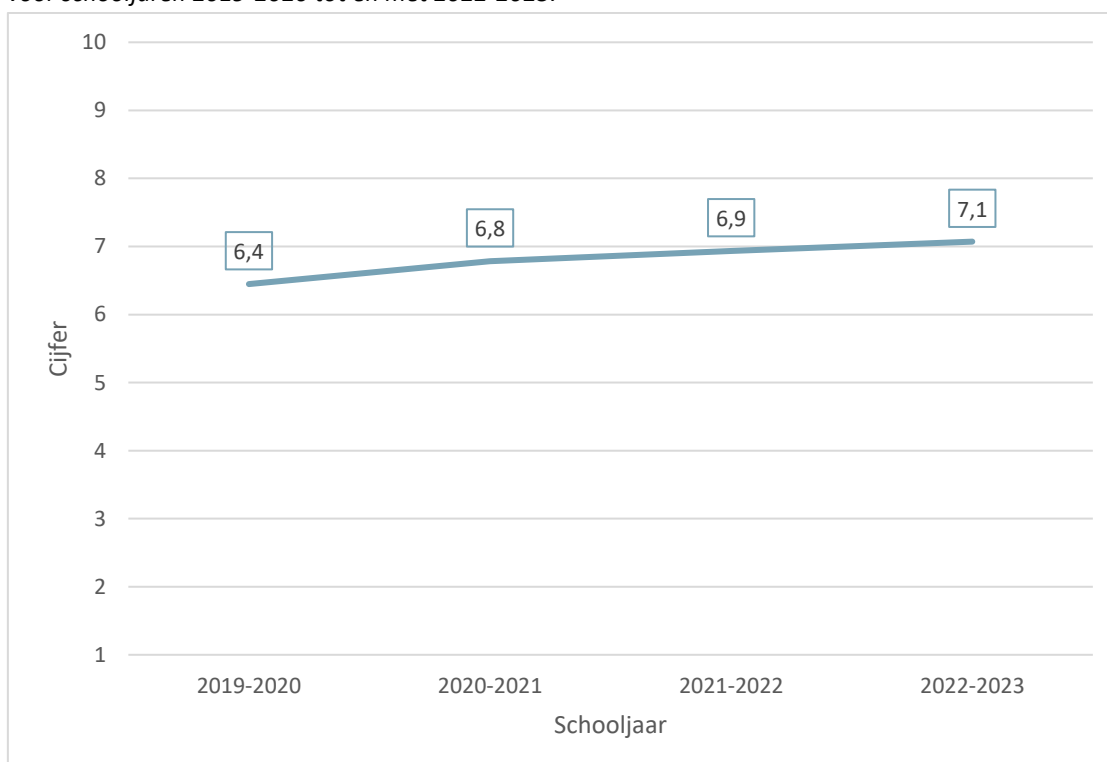
4.2 Goede verbindingen met externe zorgpartners

Het tweede overkoepelende doel van de ONZE-aanpak is het werken aan goede verbindingen met externe zorgpartners. Ook hier ging aandacht naar uit in de jaarlijkse vragenlijst en in de interviews.

4.2.1 Waardering van de samenwerking met externe zorgpartners

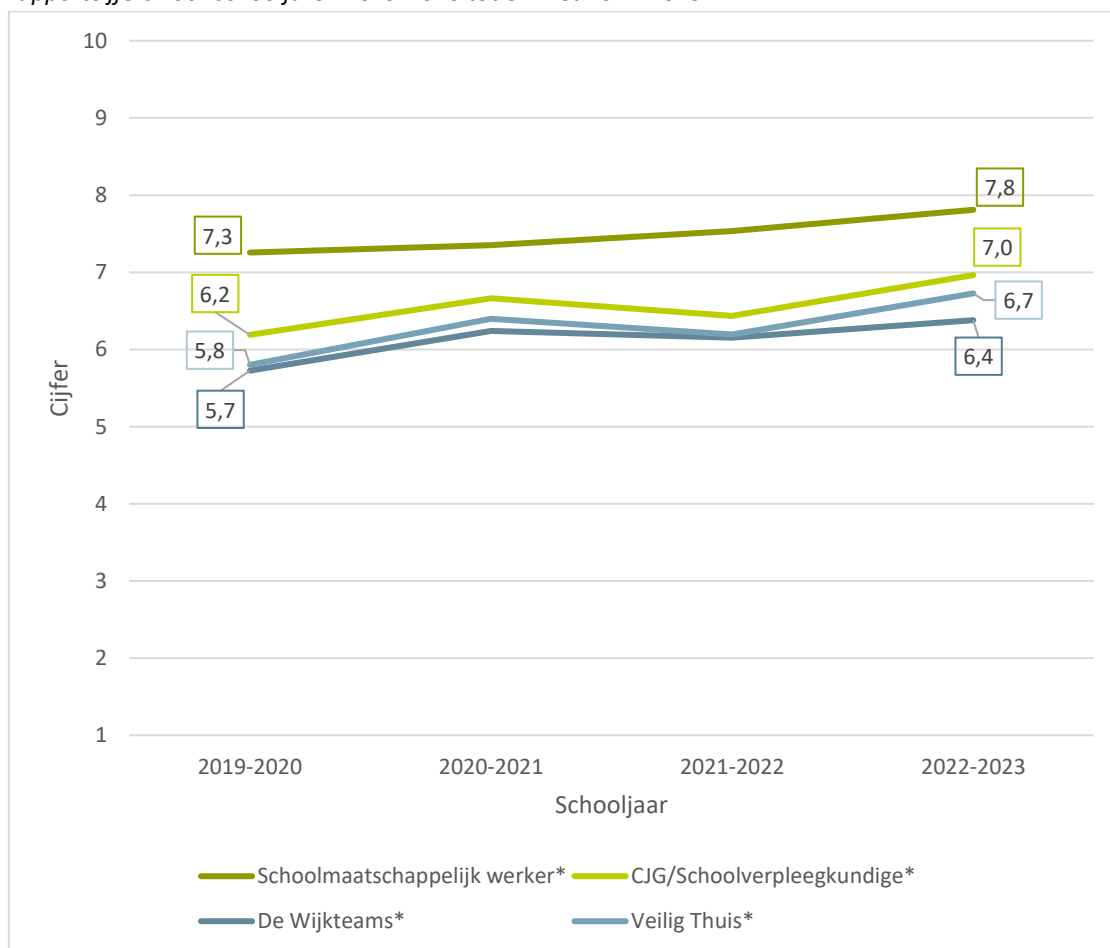
Op basis van de rapportcijfers die teamleden van de ONZE-scholen gaven aan de samenwerking met externe zorgpartners valt op te maken dat de samenwerking significant positiever beoordeeld werd in schooljaar 2022-2023 dan in schooljaar 2019-2020. Het cijfer steeg van een 6,4 naar een 7,1, zoals zichtbaar is in *Figuur 6*. Wanneer we inzoomen op de individuele scholen, zien we dat er voor twee scholen een significante verandering plaatsvond. Het positieve verschil ontstond tussen jaar 1 met de ONZE-aanpak en jaar 3 en bleef vervolgens stabiel.

Figuur 6. Waardering van de samenwerking met externe zorgpartners, weergegeven in rapportcijfers voor schooljaren 2019-2020 tot en met 2022-2023.



Wanneer we inzoomen op de waardering van de samenwerking met verschillende zorgpartners – de gemiddelde cijfers zijn opgenomen in *Figuur 7* – zien we dat alle samenwerkingen gedurende de jaren met de ONZE-aanpak in schooljaar 2022-2023 significant positiever beoordeeld worden dan in schooljaar 2019-2020. Dat geldt voor de samenwerking met de schoolmaatschappelijk werker, contactpersoon van het Centrum Jeugd en Gezin (CJG) /schoolverpleegkundige, Veilig Thuis en de contactpersoon van het wijkteam. Daarbij valt op dat de manier waarop de cijfers gedurende de schooljaren veranderen, voor de samenwerking met CJG, Veilig Thuis en de contactpersoon van het wijkteam een overeenkomstige trend laten zien: het cijfer is hoger in het 2^e jaar met de ONZE-aanpak waarna deze in jaar 3 iets terugvalt, om in het 4^e jaar met de aanpak weer omhoog te gaan. Voor de waardering van de samenwerking met schoolmaatschappelijk werk zien we een andere ontwikkeling: het cijfer is per schooljaar iets hoger.

Figuur 7. Waardering van de samenwerking met elk van de externe partners, weergegeven in rapportcijfers voor schooljaren 2019-2020 tot en met 2022-2023.



Voor elk van de schooljaren van 2019-2020 tot en met 2022-2023 geldt dat de samenwerking met het schoolmaatschappelijk werk gemiddeld genomen het meest positief wordt beoordeeld en de samenwerking met de wijkteams het minst positief. Dit zien we echter niet op alle scholen. Op vijf scholen wordt de samenwerking met het schoolmaatschappelijk werk het meest positief beoordeeld. Op twee andere scholen wordt de samenwerking met CJG het meest positief beoordeeld. Ook in de minst positieve beoordeling zien we verschillen: op drie scholen wordt de samenwerking met het wijkteam het minst positief beoordeeld, op drie scholen die met Veilig Thuis en op één school die met het CJG.

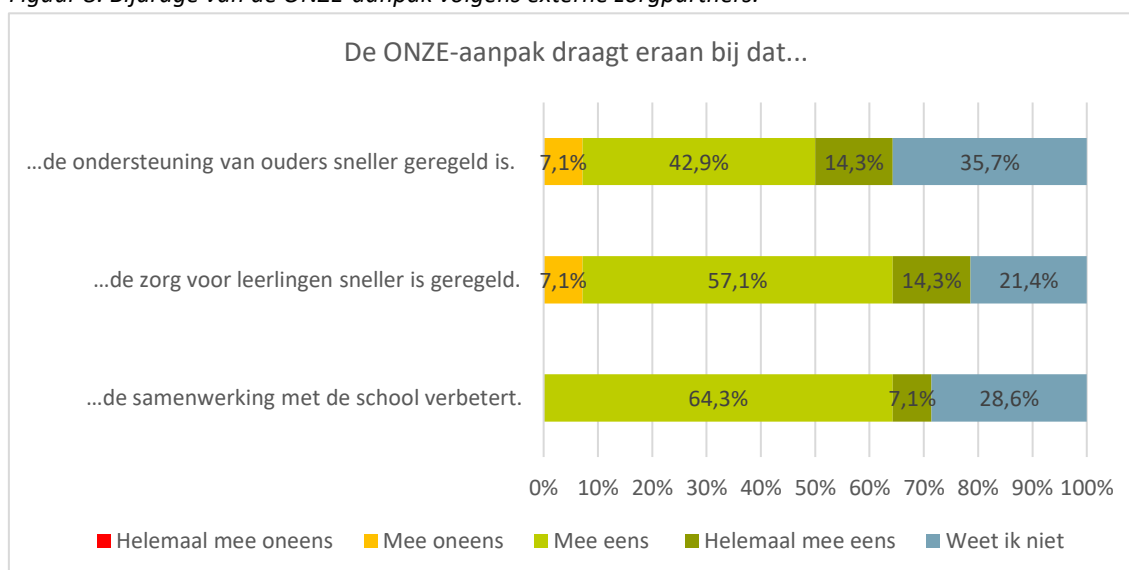
4.2.2 Waardering van de samenwerking door externe zorgpartners

Onder alle externe zorgpartners hebben we ook een vragenlijst uitgezet. In totaal hebben 14 van de 22 respondenten de vragenlijst ingevuld.²⁶ Een volledige responsanalyse is weergegeven in de bijlage.

De zorgpartners waarderen de samenwerking met de school waaraan zij verbonden zijn gemiddeld met een 7,8. Volgens 10 respondenten (71%) draagt de ONZE-aanpak eraan bij dat de samenwerking met de school verbetert, zie *Figuur 8*. De overige 4 respondenten geven aan dit niet te weten.

Daarnaast draagt de ONZE-aanpak er volgens een meerderheid van de externe zorgpartners aan bij dat de ondersteuning van ouders sneller is geregeld (57%) en dat de zorg voor leerlingen sneller is geregeld (71%). Eén respondent is het met beide stellingen oneens, de overige respondenten geven aan het niet te weten, zie *Figuur 8*.

Figuur 8. Bijdrage van de ONZE-aanpak volgens externe zorgpartners.



²⁶ N per organisatie:

Cjg = 5 respondenten (71%)

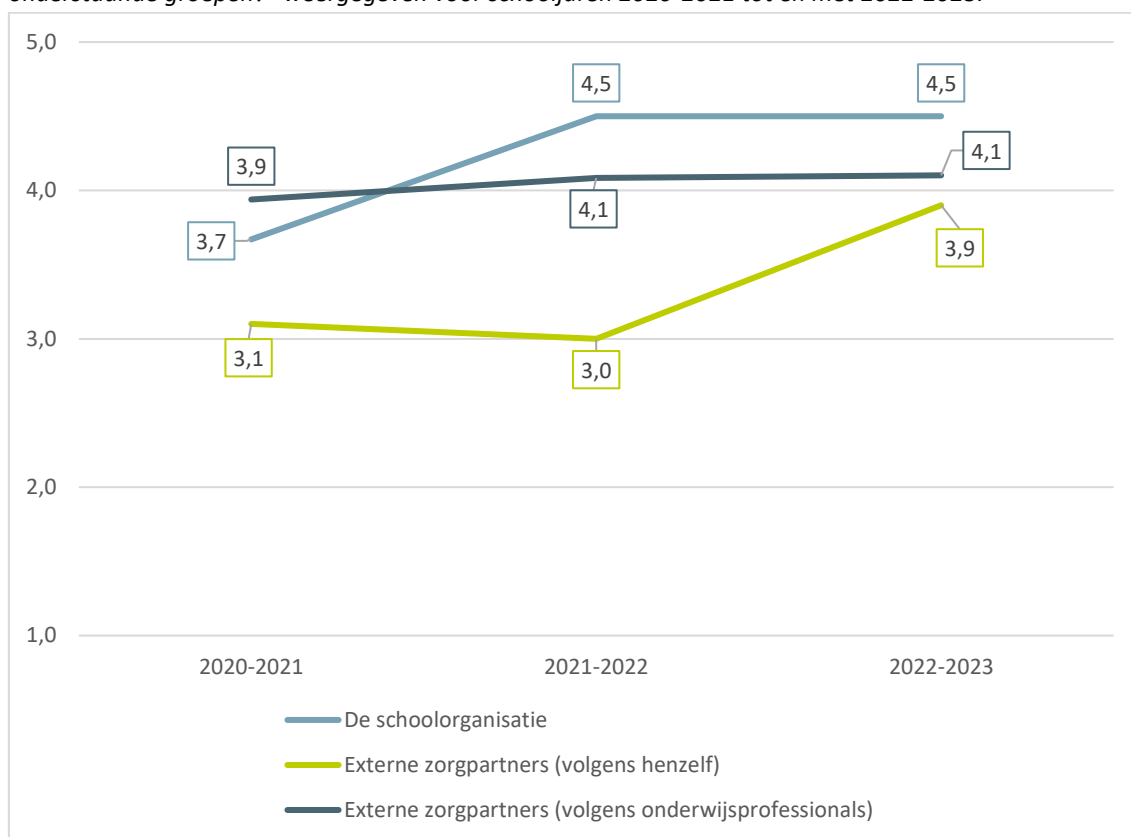
Smw = 5 respondenten (71%)

Wijkteam = 5 respondenten (63%)

*1 respondent is zowel smw'er als wijkteammedewerker, waardoor het totaal uitkomt op 14 respondenten

Ook hebben we gevraagd of de zorgpartners meerwaarde van de ONZE-aanpak voor bepaalde groepen zien. Ze gaven antwoord op een vijf-punt-Likertschaal. Zie de gemiddelde scores in *Figuur 9*. In het eerste schooljaar met de ONZE-aanpak is deze vraag niet gesteld. We kunnen de resultaten dus alleen vergelijken over de schooljaren 2 t/m 4 met de ONZE-aanpak. We zien dat de externe zorgpartners in schooljaar 3 met de ONZE-aanpak (2021-2022) een significant hogere meerwaarde van de ONZE-aanpak voor de schoolorganisatie zien dan in schooljaar 2 met de ONZE-aanpak (2020-2021). De meerwaarde van de ONZE-aanpak die zij zien voor zichzelf, verandert niet significant over de tijd. De meerwaarde die onderwijsprofessionals zien voor externe zorgpartners verandert ook niet significant over de tijd.

Figuur 9. Gemiddelden van scores op de vraag "In hoeverre heeft de ONZE-aanpak meerwaarde voor onderstaande groepen?" weergegeven voor schooljaren 2020-2021 tot en met 2022-2023.



Noot. 1 = helemaal geen, 5 = heel veel.

4.2.3 Samenwerking met schoolmaatschappelijk werk

Op alle ONZE-scholen is, net als voorafgaand aan de ONZE-aanpak, een schoolmaatschappelijk werker aanwezig. Zij zijn in dienst van verschillende organisaties; een deel bij organisaties die maatschappelijk werk verzorgen en een deel bij het schoolbestuur van de school waarop zij werkzaam zijn. Ook loopt het aantal uren dat de schoolmaatschappelijk werker voor een school werkt uiteen. Eén van de redenen hiervoor is dat een deel van de scholen zelf middelen beschikbaar stelt of subsidieregelingen aanwendt om het aantal uren uit te breiden en bijvoorbeeld extra inzet op het bestrijden van armoedeproblematiek. Op één school wordt de functie van schoolmaatschappelijk werk bovendien anders ingevuld sinds januari 2021, vanwege de combinatie van deze functie met die van wijkteammedewerker. (Hierover volgt meer informatie onder 4.2.5.)

In de jaren met de ONZE-aanpak vond op de meeste scholen een wisseling van de schoolmaatschappelijk werker plaats. Ook hebben een paar scholen te maken gehad met (langdurige) uitval van de schoolmaatschappelijk werker, waardoor taken bleven liggen of opgepakt moesten worden door de intern begeleiders.

Met de komst van de gedragswetenschapper en ONZE-assistenten vroeg de taakverdeling tussen hen en de schoolmaatschappelijk werker in de eerste schooljaren extra de aandacht. Dat was met name zo bij aanvang van de ONZE-aanpak het geval, maar ook in latere fasen wanneer zich veranderingen voordeden. Zo werd het aantal uren schoolmaatschappelijk werk op een aantal scholen uitgebreid (voor sommige scholen door deelname aan de pilot Schoolzorgteams) of startten er nieuwe schoolmaatschappelijk werkers en/of assistenten met andere expertise.

4.2.4 Samenwerking met Centrum Jeugd en Gezin

De ONZE-scholen hebben, net als andere basisscholen in Rotterdam, een vaste contactpersoon bij het CJG: de schoolverpleegkundige. Afgelopen schooljaren vond op een deel van de scholen een wisseling van de schoolverpleegkundige plaats.

Uit de interviews met de ONZE-teams/zorgteams op de scholen komt een wisselend beeld naar voren. Een deel van de teams geeft aan dat de schoolverpleegkundige snel en goed bereikbaar is wanneer er vragen zijn. Het andere deel van de teams denkt dat er winst te behalen is in de verbinding met het CJG, omdat de schoolverpleegkundigen nog heel beperkt betrokken zijn bij leerlingen op school en in sommige gevallen ook omdat contactpersonen slecht bereikbaar en weinig beschikbaar zijn voor overleg.

4.2.5 Samenwerking met de wijkteams

Een andere belangrijke zorgpartner voor de ONZE-scholen is het wijkteam. In de schooljaren 2019-2020 en 2020-2021 zagen we drie manieren waarop de samenwerking vorm kreeg:

- De netwerkrelatie;
- De netwerkrelatie aangevuld met spreekuren op school waarin ouders, intern begeleiders of leerkrachten bij de schoolcontactpersoon van het wijkteam kunnen binnenlopen;
- De integrale aanpak waarbij een nieuwe functie binnen de school is georganiseerd voor iemand met de bevoegdheid om zowel de werkzaamheden van schoolmaatschappelijk werker als wijkteammedewerker uit te voeren.

In schooljaar 2022-2023 zagen we nog maar twee varianten terug: de netwerkrelatie (op zes scholen) en de integrale aanpak (op één school). De netwerkrelatie aangevuld met spreekuren op school waarin ouders, intern begeleiders of leerkrachten bij de contactpersoon van het wijkteam konden binnenlopen stopte.

Eén van de ONZE-scholen heeft ervoor gekozen om geen assistenten aan te stellen maar in plaats daarvan te kiezen voor het creëren van een nieuwe functie binnen de school: die van schoolmaatschappelijk werker/wijkteammedewerker. Op die manier werken zij met een integrale aanpak. In de nieuwe functie worden twee disciplines ondergebracht bij één persoon die op school werkzaam is. Daarmee wil de school ervoor zorgen dat ouders van leerlingen minder huiverig zijn om bij een hulpvraag het wijkteam te benaderen, minder afwijzend tegenover een eventueel voorstel van de school staan om externe partners bij een hulpvraag te betrekken en om sneller benodigde hulp voor kinderen en hun ouders te realiseren.

Al tijdens de eerste gesprekken met de schoolleider van de school maakte deze kenbaar dat de wens bestond om deze functie te creëren. In schooljaar 2019-2020 is deze wens gedeeld met het wijkteam. In eerste instantie reageerde het wijkteam hier afhoudend op, maar uiteindelijk stond het wijkteam open voor het idee. Naar aanleiding daarvan deelde het wijkteam in het voorjaar van 2020 de eerste opzet van een profiel voor deze functie. Deze opzet is door de schoolleider en gedragswetenschapper nader uitgewerkt en verder aangescherpt met onder andere opleidingseisen (minimaal Hbo-niveau), werkervaringseisen (ervaring in jeugdhulp of schoolmaatschappelijk werk) en eisen ten aanzien van het zowel zelfstandig, samenwerkend en outreachend richting ouders kunnen opereren. Op basis daarvan heeft het wijkteam een medewerker gezocht die bij het profiel zou passen. In het najaar van 2020 voerden de schoolleider en intern begeleider van de school een gesprek met de wijkteamleider en de beoogde medewerker. Deze medewerker bleek zeer geschikt.

Bij de detachering van de schoolmaatschappelijk werker/wijkteammedewerker waren bestuurders van de school, schoolmaatschappelijk werk en het wijkteam nauw betrokken. Dat was nodig omdat betrokken partijen enerzijds akkoord dienden te gaan met de nieuwe werkwijze en anderzijds overeenstemming moesten vinden over de financiering van de inzet.

In januari 2021 is deze medewerker op school gestart in de rol van schoolmaatschappelijk werker/wijkteammedewerker. De medewerker is in eerste instantie voor 0,4 fte aangesteld volgens de zorg-cao, later is die uitgebreid naar 0,6 fte. De medewerker was verbonden aan een organisatie schoolmaatschappelijk werk, waardoor deze veel kennis had van het onderwijssysteem. Met het wijkteam is afgestemd dat de medewerker als volwaardig lid van het wijkteam deelneemt aan de wijkteamvergaderingen, -trainingen en overige activiteiten. Ook kreeg de medewerker begeleiding vanuit het wijkteam en het mandaat om zelf aanmeldingen bij het wijkteam te doen. Daarmee beoogde de school schakels uit de keten weg te nemen, zodat hulp-/ondersteuningstrajecten sneller van de grond komen. Met de komst van de medewerker is de andere schoolcontactpersoon van het wijkteam voor de school komen te vervallen.

Ervaringen met de schoolmaatschappelijk werker/wijkteammedewerker zijn positief, ook na de personele wisseling van de medewerker in januari 2023. Zowel de professionals op de school, de gedragswetenschapper als de medewerker zelf zien meerwaarde van de gecombineerde functie. De medewerker zelf gaf bijvoorbeeld aan: *“Ik zie nu al meerwaarde in de gecombineerde functie. Ik kan sneller schakelen en informatie uitwisselen tussen gezinnen, de school en het wijkteam en gezinnen weten me sneller te vinden, ook met kleine vragen. Het is geweldig om te ervaren dat het ook zo kan.”* Het succes van de samenwerking heeft volgens betrokken professionals vooral te maken met de dynamiek tussen hen onderling en dezelfde houding die ze in de samenwerking rondom kinderen en ouders aannemen. De schoolleider beschrijft: *“Waar nodig treden we buiten de gebaande paden, zonder bij alle stappen eerst toestemming aan je leidinggevende te vragen. Daarbij zijn we wel altijd transparant over wat we doen en waarom we dat doen.”* De gedragswetenschapper voegt hieraan toe dat het team zich wel aan de overkoepelende kaders en regels houdt, maar indien nodig afwijkt van regels op handelniveau: *“Ik hanteer zelf het uitgangspunt dat al mijn werkzaamheden moeten aansluiten bij de opdracht die ik vanuit PPO Rotterdam heb meegekregen en dat ik niet buiten mijn beroepscode treedt, maar waar nodig wijk ik wel af van regels op microniveau.”*

4.2.6 Samenwerking met Veilig Thuis

Bij Veilig Thuis kunnen scholen terecht voor advies en ondersteuning en het melden van huiselijk geweld en kindermishandeling. Vanaf de start van de ONZE-aanpak hebben alle scholen één vaste contactpersoon bij Veilig Thuis. Deze contactpersoon heeft in schooljaar 2019-2020 een ronde langs de scholen gemaakt om uitleg te geven over de rol van Veilig Thuis en werkwijze die wordt gehanteerd. Tijdens deze ronde werd duidelijk dat verwachtingen die scholen hadden van Veilig Thuis niet altijd strookten met waar de organisatie voor is. Zo gaf één van de schoolleiders aan: *“De eerste kennismaking met een vast contactpersoon van Veilig Thuis heeft geleid tot verduidelijking bij het zorgteam over de taken (en de begrenzing hiervan) die de instantie uitvoert.”* Scholen kunnen de vaste contactpersoon bellen wanneer zij vragen hebben of advies willen inwinnen omtrent casuïstiek. Wanneer scholen overgaan tot het maken van een melding, dan kunnen zij conform afspraak bij het centrale meldpunt terecht. De scholen zijn positief over het contact met de contactpersoon bij Veilig Thuis. Ze geven aan dat het prettig is om af en toe kort te kunnen sparren over hoe zij het beste kunnen handelen. Over het algemeen wordt hier overigens slechts een aantal keer per jaar gebruik van gemaakt.

4.2.7 Kritische factoren

Hierboven zetten we uiteen hoe gewerkt werd en wordt aan goede verbindingen met externe zorgpartners en hoe betrokkenen die verbinding waarderen. Om de ontwikkelingen en waarderingen te duiden, gaan we hier in op de factoren die hierop van invloed zijn.

Het hebben van vaste contactpersonen werkt bevorderend voor de verbinding van onderwijs en zorg. Voorafgaand aan de ONZE-aanpak hadden de scholen bij de meeste organisaties al vaste contactpersonen. Dit draagt eraan bij dat voor scholen helder is bij wie ze terecht kunnen wanneer de school inschat dat de partner kan bijdragen in het tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoeften van kinderen (en hun gezin). Wanneer scholen een vast aanspreekpunt hebben bij zorgpartners kunnen professionals een relatie opbouwen en samenwerkingsafspraken maken waardoor vertrouwen ontstaat. Daarbij is het van belang dat partijen elkaar met enige regelmaat spreken. Het hebben van vaste overlegmomenten werkt bevorderend voor de samenwerking. Daardoor kunnen eventuele knelpunten in een vroegtijdig stadium open met elkaar worden besproken en kunnen snel passende oplossingen worden gezocht. Met het oog op het opbouwen van een goede samenwerkingsrelatie zijn personele wisselingen aan zowel de kant van de zorg als van het onderwijs niet helpend.

Het hebben van een vaste contactpersoon die gedurende langere tijd aan de school verbonden is, stelt zowel de contactpersoon als de professionals van de school in staat om op de hoogte te raken van de ontwikkelingen die spelen in beide organisaties, de ondersteuningsmogelijkheden die er zijn en de expertise waarover beide organisaties beschikken. In het geval van de ONZE-aanpak stelt het zorgpartners in staat om voort te bouwen op de expertise van de gedragswetenschapper en de reeds geboden ondersteuning in de school. Dit kan bij een verwijzing worden meegenomen in het dossier dat wordt opgebouwd, zodat vervolgens naar passende zorginzet kan worden gezocht. Dit komt volgens hen efficiënt inzetten van passende hulp ten goede. In hoeverre dit gebeurt, is echter nog erg persoonsafhankelijk. Sommige contactpersonen van zorgpartners stellen zich volgens de scholen flexibeler op dan anderen. Waar sommige contactpersonen de procedures en kaders van hun organisatie als uitgangspunt nemen maar hier flexibel mee omgaan, houden andere contactpersonen nog strak vast aan de interne procedures en kaders van hun organisaties, ook als dit betekent dat bepaalde onderzoeken of dossieropbouw dan door meerdere professionals moeten worden gedaan of dat urgente casuïstiek geen voorrang krijgt. Uit interviews met enkele schoolmaatschappelijk werkers wordt duidelijk dat het management van zorgpartners hierin ook een rol speelt, omdat managers hun medewerkers ruimte kunnen geven om van gemaakte afspraken af te wijken of hen hierin juist beperken.

In de waardering van de verbinding tussen onderwijs en zorg speelt nabijheid ook een rol. Wanneer een zorgpartner van de school nabij is en 'een vast gezicht' heeft in de vorm van een vaste contactpersoon is de waardering voor de samenwerking met de partner positiever dan wanneer deze meer op afstand staat. Dit zien we onder andere als we kijken naar de waardering van de samenwerking van scholen met de schoolmaatschappelijk werkers. De samenwerking met de schoolmaatschappelijk werkers werd in vergelijking met de andere zorgpartners door scholen gedurende de hele pilot het meest positief gewaardeerd. De schoolmaatschappelijk werkers zijn van de hierboven genoemde zorgpartners het meest nabij voor de scholen, omdat een of meerdere vaste professionals op meerdere vaste momenten in de week op school aanwezig zijn.

De aanwezigheid van een professional op vaste momenten in de week op school zorgt ervoor dat deze professional snel en gemakkelijk kan worden benaderd en professionals snel met elkaar kunnen sparren. Daarnaast is dit helpend in het contact met ouders. Ouders staan soms afhoudend tegenover de betrokkenheid van zorgpartners van de school bij hun kind of bij hen als gezin. Met name richting wijkteams heerst er enig wantrouwen onder ouders. Dit is belemmerend omdat er geen hulp ingezet kan worden als ouders geen toestemming hebben gegeven. Wanneer externe partners, zoals wijkteammedewerkers, als onderdeel van de school gezien worden, staan ouders meer open voor hulp. Zo zegt een wijkteammedewerker: *"Voor de ouders levert het ook wat op. Ouders vinden het Wijkteam soms namelijk eng, maar doordat het nu via de school loopt gaan zij gemakkelijker in gesprek. Daardoor kan er eerder en preventiever gewerkt worden."* Ook stelt het partijen in staat om, gesprekken met ouders, indien zij daarmee akkoord gaan, gezamenlijk te voeren. Dit kent verschillende voordelen: het gesprek bevindt zich voor ouders op bekend terrein, ouders hoeven hun verhaal niet meermaals aan verschillende professionals te vertellen en de school is op de hoogte van hetgeen een zorgpartner besproken heeft met ouders.

Hoewel de verbinding tussen de scholen en externe zorgpartners in schooljaar 2022-2023 significant positiever wordt gewaardeerd dan in het eerste jaar met de ONZE-aanpak, blijven partijen wijzen op de wachttijden voordat benodigde zorg wordt ingezet. Hier liepen scholen al tegenaan en hier blijven scholen tegenaanlopen. Er zijn wachtlijsten bij specialistische jeugdhulpaanbieders en in het speciaal onderwijs. Daarbij wijzen de professionals met name op de lange wachtlijsten in het gespecialiseerd onderwijs en voor onderzoek en behandeling in het geval van psychosociale problematiek (voornaamste partner Mentaal Beter Rotterdam) en taalontwikkelingsproblemen (Auris) die problematisch zijn voor de ontwikkeling van kinderen en die het onderwijs voor de nodige uitdagingen stelt.

De zorgen van professionals op de scholen met betrekking tot de wachtlijsten zijn groot, zo blijkt onder andere uit het volgende voorbeeld van een intern begeleider: *“Soms ontstaan er schrijnende gevallen door de wachtlijsten bij het Wijkteam. Bij één leerling was een advies voor intensieve gezinstherapie gegeven, maar de hulp kwam maar niet van de grond. Ouders smeekten om hulp, maar ze moesten blijven wachten. Uiteindelijk hebben we een melding moeten maken bij Veilig Thuis. Pas toen kwam het gezin vooraan op de wachtlijst te staan.”* Wachttijden zetten ook de zorgcapaciteit in de school onder druk, zo illustreert een schoolleider: *“In de voortgang met de ONZE-aanpak lopen we met name tegen grenzen aan wanneer we externe partners willen inschakelen. De wachtlijsten die er bij veel bestaan, zorgen ervoor dat kinderen soms lang moeten wachten op benodigde zorg.”* Een leerling die op een wachtlijst staat voor specialistische hulp volgt in principe namelijk wel onderwijs. Dit vergt zorginzet van professionals op school waardoor deze professionals niet of in mindere mate aan de ondersteuningsbehoeften van andere kinderen tegemoet kunnen komen.

Scholen zoeken naar creatieve oplossingen om kinderen in de tussentijd de ondersteuning te bieden die zij nodig hebben als dit niet via de gangbare routes toegankelijk is. Gedurende de ONZE-aanpak is daarbij gebruik gemaakt van een werkbudget voor anders niet verkrijgbare zorg. In schooljaar 2020-2021 maakten twee scholen gebruik van dit budget. In schooljaar 2021-2022 maakten ook twee scholen van het budget gebruik. In schooljaar 2022-2023 waren dit er drie. Het budget werd onder andere gebruikt voor de financiering van een plaatsingsprogramma voor een school met vso en voor individuele begeleiding van een stichting die zich richt op kinderen met (een vorm van) autisme en/of ADHD, inclusief hun gezin en netwerk. Een ander voorbeeld is een school die mogelijkheden voor samenwerking met een zorgaanbieder in Dordrecht voor psychosociale behandeling voor een leerling onderzocht en school Buro Grip op Advies ingeschakeld met het budget voor anders niet beschikbare zorg uit de pilot. Hoewel deze vormen van samenwerking uitkomst kunnen bieden, kosten deze creatieve vormen de scholen veel tijd en vormen ze geen structurele oplossingen. Scholen zijn dan ook bezorgd over de beschikbaarheid van zorg op langere termijn.

Hoewel de wachtlijsten in het speciaal onderwijs en bij specialistische jeugdhulpaanbieders niet gemakkelijk te verhelpen zijn, zien professionals wel mogelijkheden om wachttijden terug te brengen door efficiënter samen te werken. Een gedragswetenschapper benoemt: *“Het gaat om een stuk vertrouwen. Hulpverleners werken niet effectief samen in het arrangeren naar een plek. Dat zit ‘m niet in het aantal beschikbare plekken, maar in het arrangeren daar naartoe.”* Op een aantal scholen zetten ze extra in op het opbouwen van een volledig en duidelijk dossier. Zij merken dat ze hier soms profijt van hebben wanneer ze met externe partners schakelen. Een intern begeleider geeft aan: *“Overal zijn wachtlijsten, maar je valt op als je een kind verwijst en goed onderbouwt waarom je naar een bepaalde school of zorgaanbieder verwijst. Dan heb je een betrouwbaarder profiel naar je partners en zijn er sneller mogelijkheden. Je verwijst namelijk ook direct goed”*. Daarbij kan het ook helpend zijn als de school haar zorgpartners informeert over de (met de ONZE-aanpak) aanwezige expertise in de school, zodat partners deze op waarde kunnen schatten. Daarbij is het van groot belang dat er vaste contactpersonen zijn bij de zorgpartners, zodat zij bekend zijn met de op school aanwezige expertise. Daarnaast moeten de zorgpartners flexibel op de school kunnen aanhaken, waar nodig én verantwoord kunnen afwijken van procedures om zo efficiënt en snel de benodigde zorg te kunnen inzetten.

4.3 Bouwen aan een sterke school met een sterk team

Naast de ontwikkeling van een nieuwe werkroutine onderwijs-zorg en de verbinding met externe zorgpartners, bouwen de scholen met de ONZE-aanpak aan een sterke school met een sterk team. Dit zien we als de volgende trede op de effecttrap.

4.3.1 *Mate waarin scholen zich toegerust voelen om de zorg te bieden die nodig is*

Met de ONZE-aanpak wordt extra capaciteit en expertise ingezet zodat scholen naar eigen inzicht een nieuwe werkroutine onderwijs-zorg kunnen ontwikkelen en daarmee goede zorg kunnen bieden aan kinderen en hun ouders. In de jaarlijkse vragenlijst stellen we de teamleden van de scholen daarom de volgende vraag: In hoeverre kunnen jullie op school de zorg bieden die leerlingen nodig hebben? Deze vraag beantwoorden teamleden door een rapportcijfer te geven aan de mate waarin de school dit lukt. In *Figuur 10* staan de gemiddelde rapportcijfers voor elk schooljaar waarin met de ONZE-aanpak werd gewerkt.

Er is sprake van een significant verschil tussen het gemiddelde rapportcijfer dat teamleden van de ONZE-scholen in het eerste schooljaar met de ONZE-aanpak toekenden aan de mate waarin hun school de zorg kan bieden aan leerlingen die dit nodig hebben (6,4) en het gemiddelde rapportcijfer uit het meest recente schooljaar met de ONZE-aanpak (7,4).²⁷ De stijging van het rapportcijfer tussen schooljaar 2019-2020 en 2020-2021 was al significant, waarna het cijfer vrijwel gelijk bleef in schooljaar 2021-2022 en opnieuw significant hoger was in schooljaar 2022-2023.²⁸

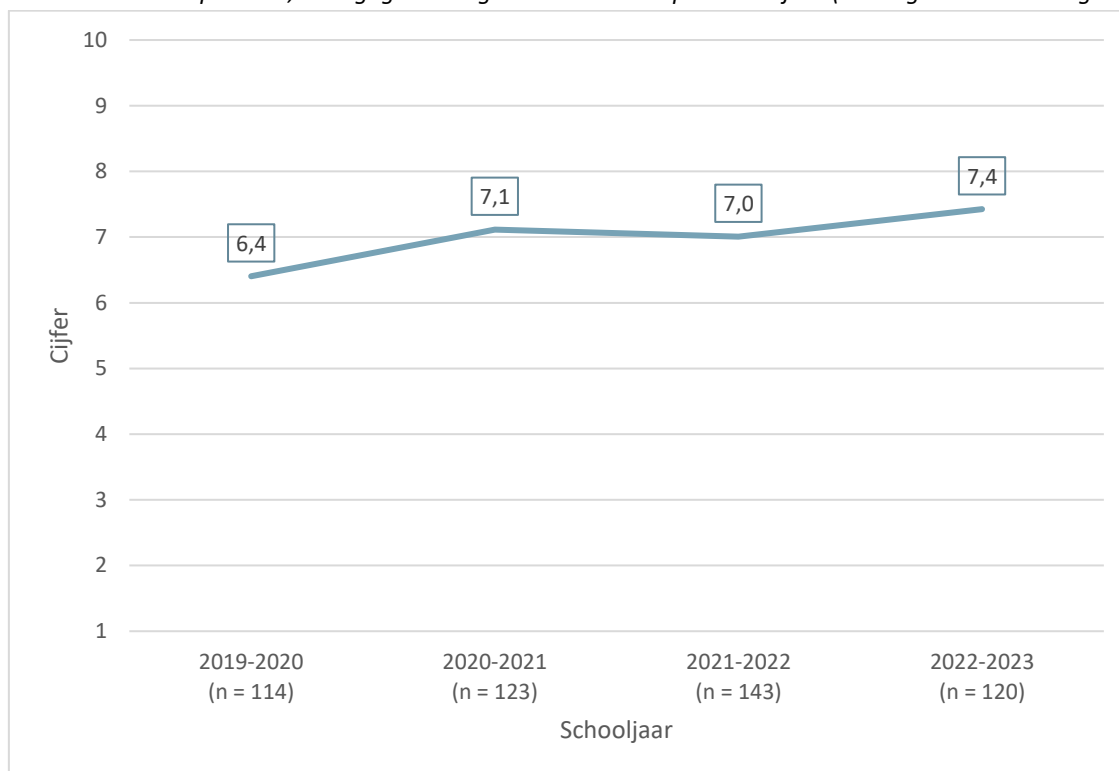
In het meest recente schooljaar met de ONZE-aanpak zien we overigens wel verschillen tussen de functiegroepen als het gaat om de beoordeling die zij geven. Intern begeleiders en directieleden kennen een significant hoger cijfer toe aan de mate waarin hun school de zorg kan bieden die nodig is dan leerkrachten (respectievelijk 7,9 en 8,3 ten opzichte van een 7,3).

Tot slot zien we verschillen tussen scholen in de verandering van het rapportcijfer over de tijd. Voor twee scholen geldt dat er geen significante verandering over de tijd wordt gerapporteerd voor de mate waarin de school de zorg kan bieden aan leerlingen die dit nodig hebben. De respondenten van de overige vijf scholen rapporteren wel een significante verandering over de tijd. Vier van deze scholen rapporteren een vooruitgang van het eerste naar het tweede jaar met de ONZE-aanpak, waarna het cijfer stabiel blijft. Voor één school geldt dat er pas na vier jaar een significant verschil te zien is.

²⁷ $t(232) = -7,08; p < .001$

²⁸ Vanwege personele wisselingen op de scholen is voorzichtigheid geboden bij het interpreteren van de uitspraken over veranderingen over de tijd. Niet elk schooljaar hebben dezelfde leerkrachten (of intern begeleiders en directieleden) de vragenlijst ingevuld.

Figuur 10. Beoordeling van de mate waarin de school leerlingen de zorg kan bieden die zij nodig hebben, door teamleden op school, weergegeven in gemiddelde score per schooljaar (1= laagste en 10= hoogste).



Uit groepsinterviews met leerkrachten blijkt dat de ONZE-aanpak ervoor zorgt dat zij zich beter toegerust voelen om leerlingen en hun ouders te ondersteunen. Zo beschrijft een leerkracht in de vragenlijst: *“Het loopt als rode draad door de hele school heen. Enorme meerwaarde om externe expertise in te kunnen zetten, maar ook waar nodig hier zelf in geschoold worden.”* En in een van de gesprekken geeft een leerkracht aan: *“Ik heb het gevoel dat ik sterker sta tijdens gesprekken met ouders en ook naar kinderen toe, door de extra expertise in de school. [...] De oplossingen zijn vervolgens sneller ter handen. Kortom, je staat er als leerkracht niet meer alleen voor. De ONZE-aanpak en de medewerkers hierbij zijn zo geïntegreerd in de school, dat ik me niet kan voorstellen dat ze er niet meer zouden zijn”.*

4.3.3 Pedagogisch klimaat

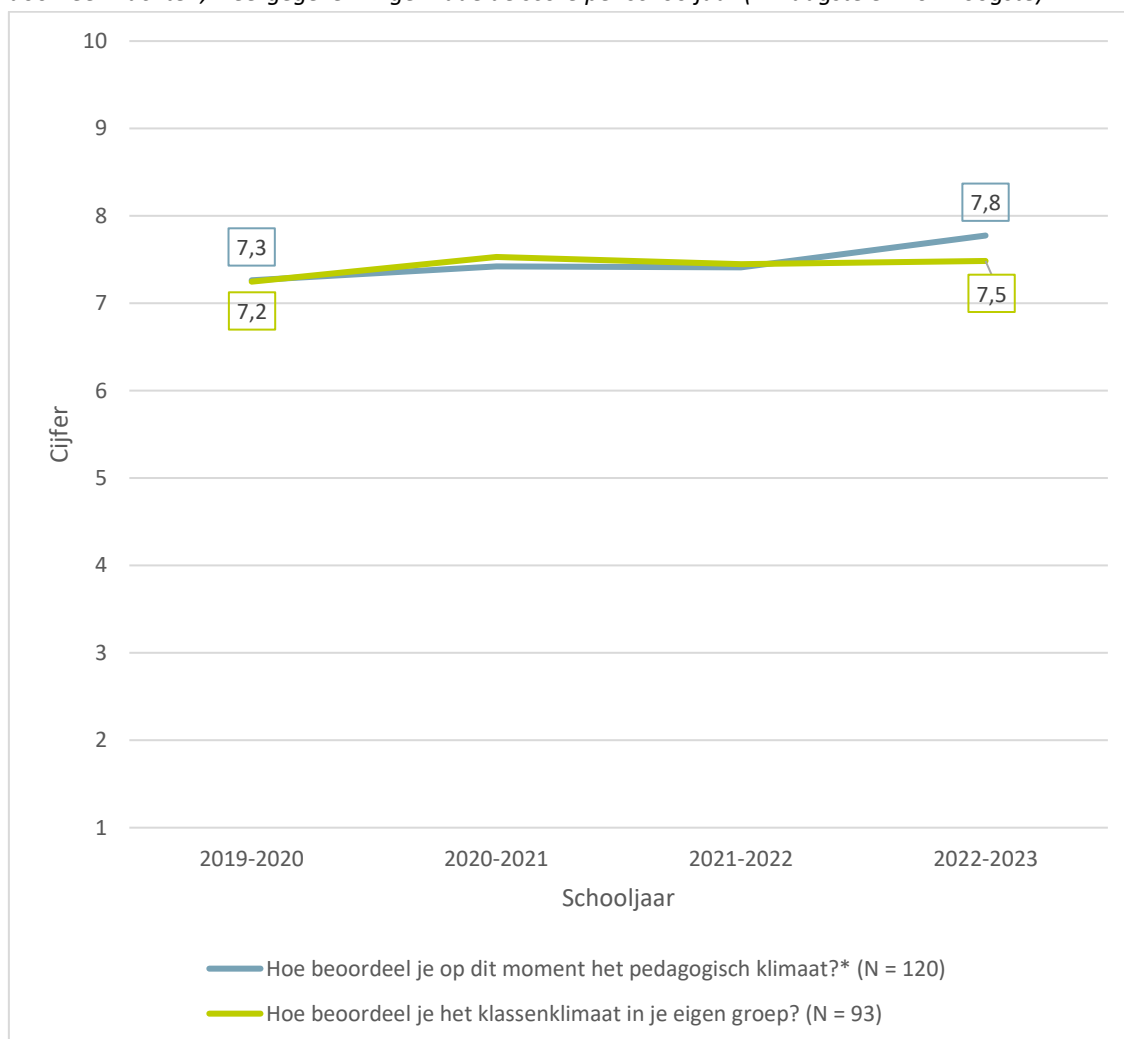
In meerdere interviews wordt genoemd dat er meer rust is in de school. De omgangsvormen zijn duidelijker en afspraken zijn helder. In de jaarlijkse vragenlijst gaat ook aandacht uit naar het pedagogisch klimaat. Aan de schoolleiding, intern begeleiders en leerkrachten wordt gevraagd hoe zij het klimaat beoordelen. Uit de rapportcijfers die zij toekennen, zien we dat het pedagogisch klimaat in schooljaar 2022-2023 significant positiever wordt beoordeeld dan in de schooljaren daarvoor.²⁹ In de schooljaren voorafgaand aan 2022-2023 zagen we nog geen verandering in het rapportcijfer dat professionals toekenden aan het pedagogisch klimaat.³⁰ In *Figuur 11* zijn de gemiddelde cijfers per jaar weergegeven.

²⁹ $F(1, 3) = 5,34; p < .001$

³⁰ Schooljaar 1 -> schooljaar 2; $p = .23$
Schooljaar 2 -> schooljaar 3; $p = .94$

Net als bij de vraag in hoeverre de school leerlingen de zorg kan bieden die zij nodig hebben, constateren we hier in het meest recente jaar dat de intern begeleiders een significant hoger cijfer (8,2) toekennen aan het pedagogisch klimaat dan de leerkrachten (7,6).

Figuur 11. Beoordeling van het pedagogisch klimaat door teamleden op school en het klassenklimaat door leerkrachten, weergegeven in gemiddelde score per schooljaar (1= laagste en 10= hoogste).



Aan leerkrachten stelden we ook de vraag welk rapportcijfer zij zouden geven aan het klassenklimaat van de groep waaraan zij lesgeven. Dat gemiddelde cijfer is niet significant hoger geworden tussen schooljaar 2019-2020 en 2022-2023.³¹ Wel merken sommige leerkrachten een verschil op, zo blijkt uit open antwoorden uit de vragenlijst, zoals het volgende antwoord op de vraag ‘Wat merk je van de ONZE-aanpak?’: *“Meer rust in de klas. Meer tijd om met lesgeven bezig te zijn doordat extreem gedrag door de kindercoaches opgevangen wordt. Ik voel me meer ondersteund in mijn werk. Ook kinderen die andere zorgen hebben, bijvoorbeeld faalangst of een laag zelfbeeld kunnen opgevangen worden door de klas. Deze kinderen hadden vroeger de neiging op de achtergrond te verdwijnen, maar krijgen nu de gelegenheid om zich ook op die gebieden te ontwikkelen en op te bloeien. Daarnaast is het fijn dat er op regelmatige basis een gedragswetenschapper op school aanwezig is. Hierdoor zijn er kortere lijntjes.”*

Echter, wanneer we inzoomen op de individuele scholen zien we op één school wel een significante verandering van het rapportcijfer. Het rapportcijfer voor het klassenklimaat ligt in jaar 2 en 3 met de ONZE-aanpak significant hoger ten opzichte van jaar 1, maar in jaar 4 is het cijfer lager en ligt het zelfs onder het rapportcijfer van jaar 1.

4.3.4 Tijd voor kerntaken

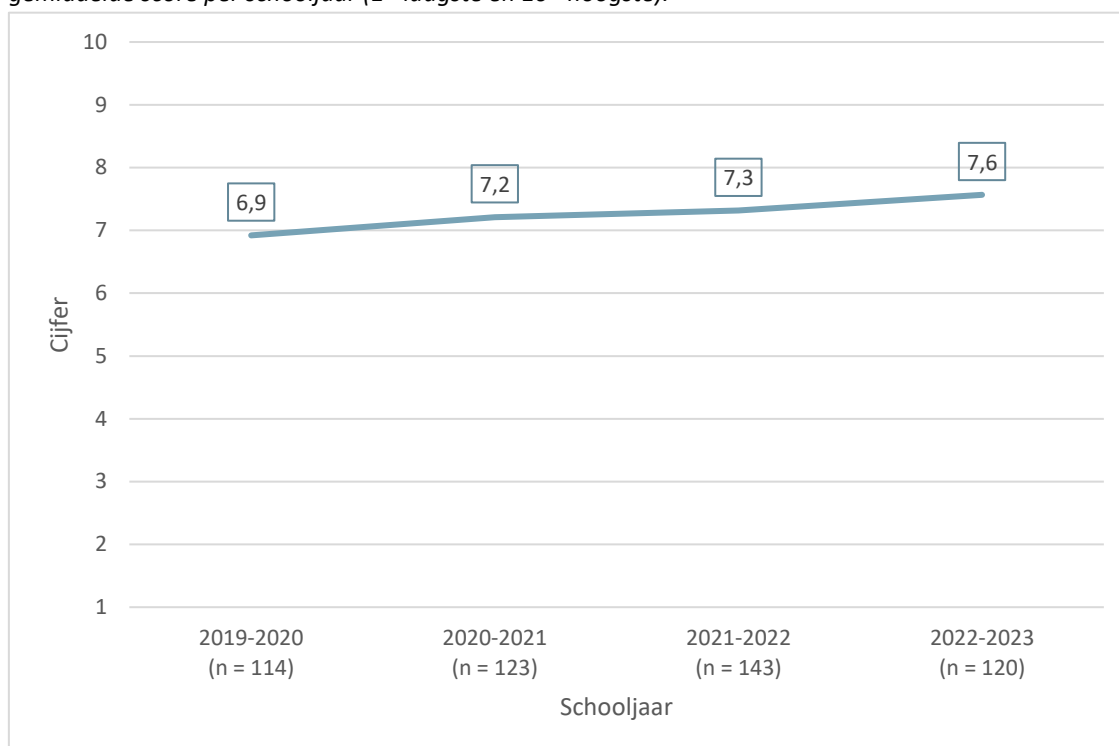
Eén van beoogde resultaten was dat met de inzet van de gedragswetenschapper en ONZE-assistenten de teamleden op school meer tijd zouden krijgen om kerntaken uit te voeren. In de jaarlijkse vragenlijst is daarom aan de schoolleiding, intern begeleiders en leerkrachten gevraagd in hoeverre ze toekomen aan hun kerntaken. Daaruit komt een significant verschil in positieve zin naar voren tussen schooljaar 1 met de ONZE-aanpak (gemiddelde cijfer was 6,9) en schooljaar 4 (gemiddelde cijfer was 7,6). Teamleden ervaren in toenemende mate dat zij toekomen aan hun kerntaken.³² We zien daarin geen verschillen tussen verschillende functiegroepen. Zie ook *Figuur 12*.

Wel zien we verschillen wanneer we kijken naar het gemiddelde cijfer per school. Voor twee scholen geldt dat er geen significante verandering is gevonden in de mate waarin de respondenten in het eerste jaar met de ONZE-aanpak aangeven dat zij tijd hebben voor kerntaken, vergeleken met het vierde jaar. Bij de andere vijf scholen zien we die verandering wel. Voor twee van deze scholen is er een schommeling gevonden, waarbij het cijfer in jaar 1 en jaar 3 met de ONZE-aanpak significant lager ligt dan het cijfer in jaar 2 en jaar 4 met de ONZE-aanpak. Op één school was er juist een dip in het cijfer in jaar 2 met de ONZE-aanpak, maar werd het cijfer in jaar 3 en jaar 4 vervolgens weer hoger. Tot slot zagen we bij één school een stabiele, significante vooruitgang over de vier jaren met de ONZE-aanpak.

³¹ $F(1, 3) = 0,96; p = .41$

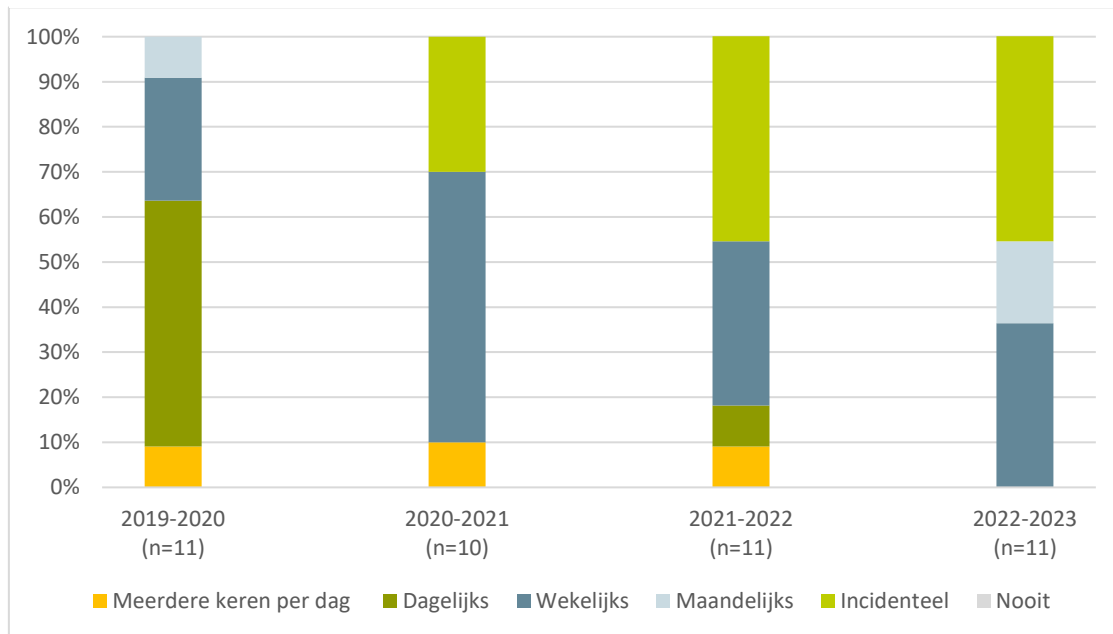
³² $F(1, 3) = 5,11; p < .01$

Figuur 12. Beoordeling van de tijd voor kerntaken, door teamleden op school, weergegeven in gemiddelde score per schooljaar (1= laagste en 10= hoogste).



Tijdens de startgesprekken die plaatsvonden met de scholen, kaartten veel van de schoolleiders en intern begeleiders aan dat hun werkzaamheden geregeld werden verstoord door incidenten/calamiteiten die zich ad hoc voordeden met betrekking tot leerlingen. In de jaarlijkse vragenlijst is daarom een vraag opgenomen over de frequentie hiervan. In *Figuur 13* en *Figuur 14* zijn gegeven antwoorden weergegeven in percentages per schooljaar. Het aantal directieleden en intern begeleiders is klein, dus kunnen we niet spreken over significante verschillen wat betreft verstoringen gedurende de schooljaren. Op basis van gegeven antwoorden lijkt echter wel een positieve verschuiving zichtbaar: het aantal keer dat werkzaamheden worden verstoord lijkt af te nemen.

Figuur 13. Het aantal keer dat werkzaamheden van de **directie** worden verstoord door incidenten/calamiteiten met betrekking tot leerlingen, weergegeven in percentages per schooljaar.

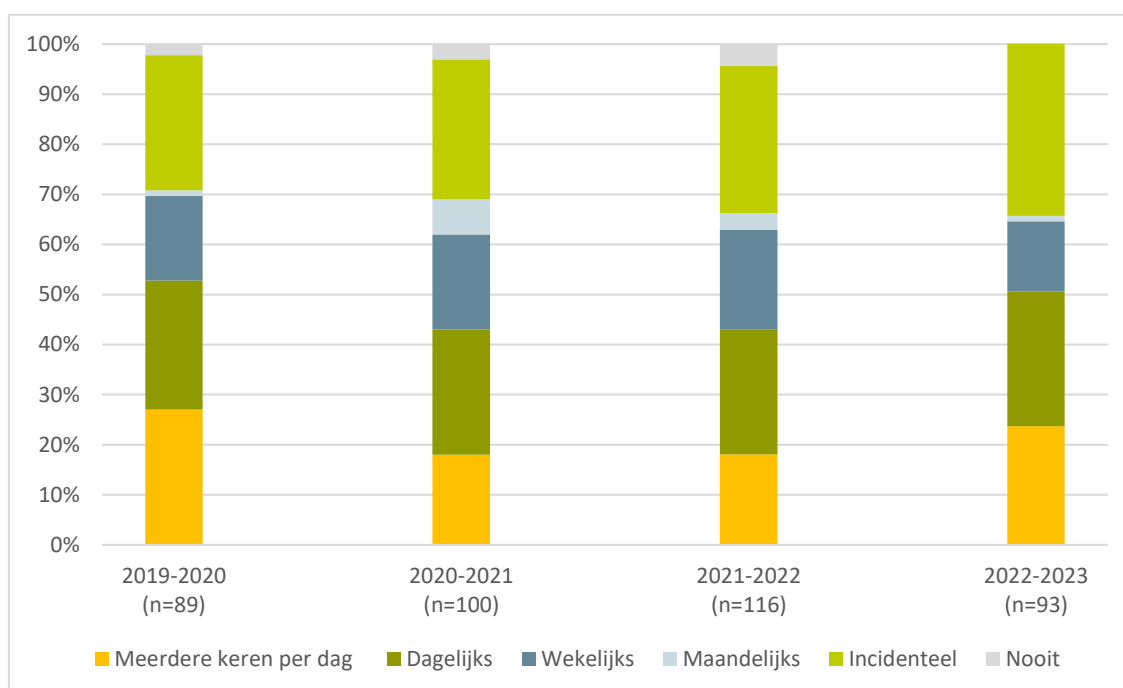


Figuur 14. Het aantal keer dat werkzaamheden van **intern begeleiders** worden verstoord door incidenten/calamiteiten met betrekking tot leerlingen, weergegeven in percentages per schooljaar.



Aan leerkrachten stelden we een vergelijkbare vraag in de vragenlijst, namelijk: Hoe vaak wordt je les verstoord door moeilijk te hanteren gedrag van een of meerdere leerlingen? In *Figuur 15* hebben we de antwoorden verwerkt. De positieve verschuiving die we constateerden bij directieleden en intern begeleiders in het aantal keer dat hun werkzaamheden wordt verstoord, zien we nog niet terug in de antwoorden die door leerkrachten worden gegeven. Het beeld uit het laatste schooljaar is vergelijkbaar met het eerste schooljaar.

Figuur 15. Het aantal keer dat leerkrachten ervaren dat hun lessen worden verstoord door moeilijk te hanteren gedrag van één of meerdere leerlingen, weergegeven in percentages per schooljaar.



4.3.5 Perceptie van handelingsbekwaamheid

Met de komst van de gedragswetenschapper en ONZE-assistenten is extra expertise en capaciteit toegevoegd aan de schoolteams. Uit de interviews blijkt dat deze expertise op verschillende manieren wordt ingezet op de scholen. Eén van die manieren betreft kennisdeling met leerkrachten. Om die reden gaat in de jaarlijkse vragenlijst ook aandacht uit naar de mate waarin leerkrachten zich handelingsbekwaam voelen.

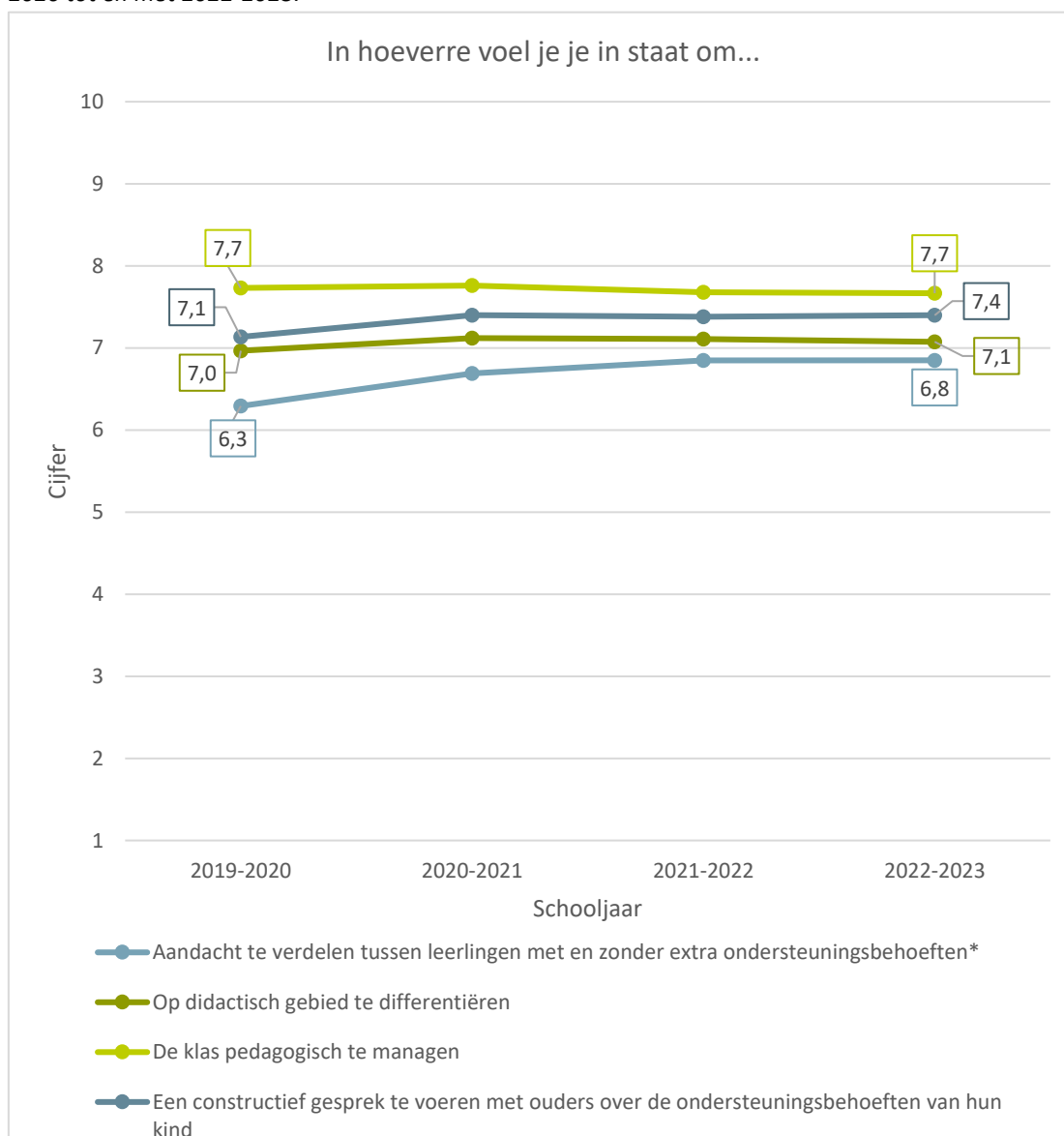
De antwoorden op de vraag in hoeverre leerkrachten zich in staat voelen om op didactisch gebied te differentiëren, de klas pedagogisch te managen en om een constructief gesprek met ouders te voeren laten geen significant verschil zien wanneer we de schooljaren met elkaar vergelijken. Wanneer we inzoomen op individuele scholen, zien we op één school overigens wel een significant verschil in de mate waarin leerkrachten aangeven dat zij in staat zijn om op didactisch gebied te differentiëren. In het vierde jaar is het cijfer significant lager dan in de jaren daarvoor.

Als we kijken naar de mate waarin leerkrachten naar eigen zeggen in staat zijn om de aandacht te verdelen tussen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften, zien we wel een significant verschil (Figuur 16). Het gemiddelde cijfer in schooljaar 2021-2022 en 2022-2023 waarmee leerkrachten hun bekwaamheid op dit gebied scoorden, was significant hoger dan het cijfer in schooljaar 2019-2020.³³ Deze uitkomst is in lijn met wat we in groepsinterviews hoorden.

In de groepsinterviews met leerkrachten kwam naar voren dat de ONZE-aanpak leerkrachten ontlast, omdat zij minder het gevoel hebben dat het verdelen van aandacht tussen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften alleen aan hen is. Een interviewfragment waaruit dit duidelijk blijkt: *“De ONZE-aanpak ontlast, er zijn korte lijnen in school en problemen kunnen compacter blijven waardoor je als leerkracht de lessen kan geven. Als leerkracht heb je niet altijd gelijk de tijd om je verder te verdiepen in bepaald gedrag, omdat je de aandacht moet verdelen over alle kinderen in de klas. Met de ONZE-aanpak krijgen kinderen met gedragsproblemen wel de juiste aandacht zonder dat de rest van de klas tekort wordt gedaan. Je pakt niet meer gedrag aan als individuele leerkracht, maar we pakken het gezamenlijk op in de school. [...] Ik ben zo gewend geraakt aan [de ONZE-assistenten], het zijn heel goede sparringpartners met expertise waarvan iedereen kan groeien”*.

³³ $F(1, 3) = 3,24; p = .02$

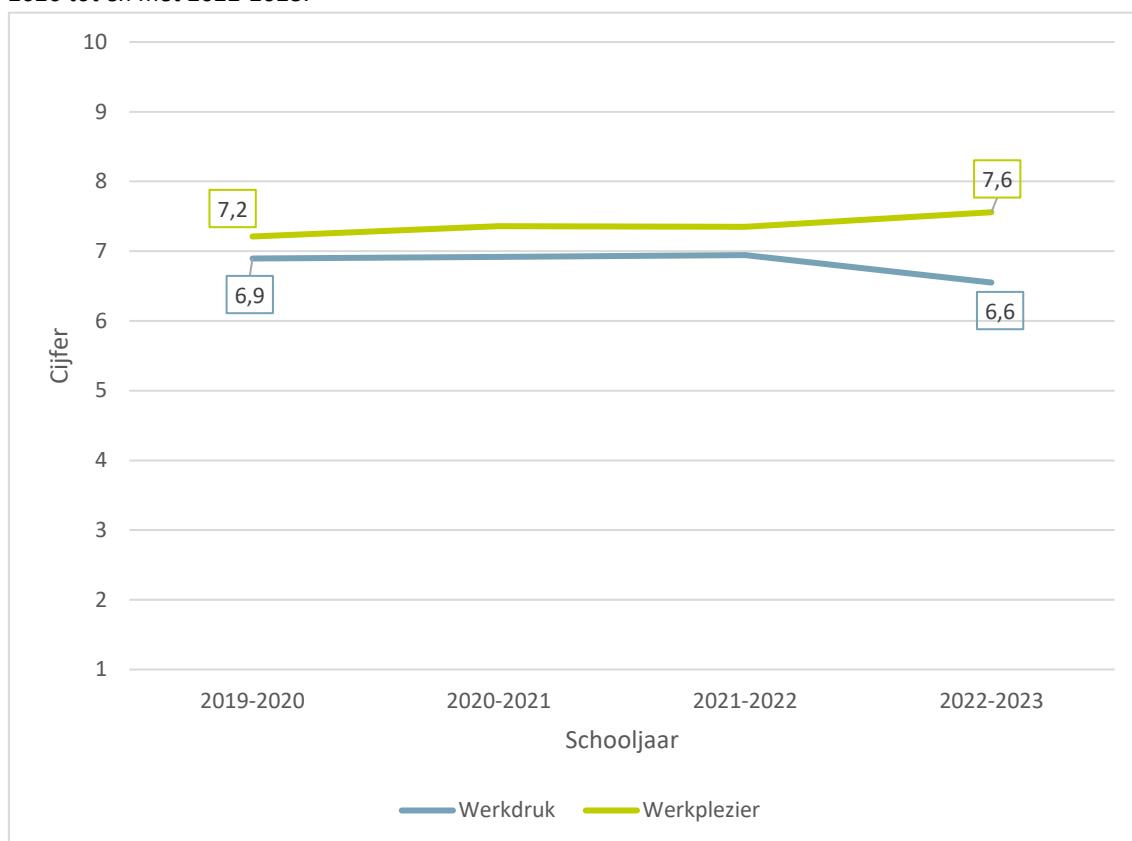
Figuur 16. Ervaren handelingsbekwaamheid onder leerkrachten, weergegeven voor schooljaren 2019-2020 tot en met 2022-2023.



4.3.6 Ervaren werkplezier en werkdruk

In de jaarlijkse vragenlijst is tot slot aandacht voor het ervaren werkplezier en de ervaren werkdruk. In *Figuur 17* zijn de gemiddelde cijfers die de teams op de scholen gaven aan het ervaren werkplezier en de ervaren werkdruk opgenomen. Overkoepelend zien we geen significante verandering gedurende de schooljaren met de ONZE-aanpak. Wanneer we inzoomen op de individuele scholen, zien we op één school wel een significante afname in werkdruk (van een 7,3 naar een 4,9).

Figuur 17. Ervaren werkdruk en werkplezier (1= geen, 10= veel), weergegeven voor schooljaren 2019-2020 tot en met 2022-2023.



Hoewel we overkoepelend geen significante verandering in ervaren werkdruk of werkplezier zien op basis van antwoorden in de vragenlijst, wijzen veel data erop dat leerkrachten zich met de ONZE-aanpak wel meer gesteund voelen. Een voorbeeld waar dit duidelijk uit valt op te maken, is de volgende slotopmerking die een leerkracht in de vragenlijst maakte: *“Ik vind dat ONZE zo ingebed is in ons schoolsysteem dat het niet meer weg te denken is. Dit is een onderdeel van school dat de kwaliteit van veiligheid, ondersteuning, het leren, handelen en vertrouwen zeer goed doet. Het is onderdeel van het leven van onze kinderen en hun ouders geworden en wij als professionals worden ontzorgd.”*

4.3.7 Kritische factoren

Aanvullend op de al genoemde kritische succesfactoren herkennen we wanneer we kijken naar het bouwen aan een sterke school met een sterk team nog een aantal kritische succesfactoren.

In de eerste jaren van de ONZE-aanpak had COVID-19 een negatieve invloed op het bouwen aan een sterke school met een sterk team. In die periode kon er weinig tot geen aandacht worden besteed aan de professionalisering van teamleden. De focus lag op het organiseren en verzorgen van online onderwijs, het opvangen van kwetsbare leerlingen en live-bijeenkomsten met het team waren vanwege de coronamaatregelen niet mogelijk.

Ook het aantal leerkrachten dat nog in opleiding is en het aantal startende leerkrachten (minder dan 5 jaar ervaring) heeft invloed op het bouwen aan een sterke school met een sterk team. Wanneer er relatief veel nog onervaren leerkrachten voor de klas staan op een school is het lastiger om te bouwen aan een sterke school. Een van de schoolleiders zegt hierover: *“Het is een uitdaging om de ONZE-aanpak goed in de klassen te krijgen, omdat er veel onervaren personeel werkt. Daardoor is het moeilijker om een verandering op te pakken en ontwikkelt de [ONZE-]aanpak zich soms trager dan de school zou willen”*.

Leerkrachten die nog weinig ervaring hebben, beschikken volgens betrokkenen nog niet over alle vaardigheden waarover meer ervaren leerkrachten vaak wel beschikken. Ze zijn nog niet altijd in staat om ondersteuningsbehoeften van kinderen vroegtijdig te signaleren, om de basisondersteuning in de klas te bieden en/of om handelingsadviezen van een intern begeleider, gedragswetenschapper en ONZE-assistent om te zetten in daadwerkelijke acties in de klas. Deze vaardigheden moeten ze nog (verder) ontwikkelen voordat hierop kan worden voortgebouwd. Een van de gedragswetenschappers constateerde dat er veel van de capaciteit van de intern begeleiders van de school werd ingezet op het coachen van startende leerkrachten en dat hierdoor minder capaciteit beschikbaar was om ondersteuningsbehoeften van leerlingen op onderwijs- en zorgvlak op te pakken. Hierdoor nam de gedragswetenschapper deze taken deels over, maar dat ging ten koste van de tijd van de gedragswetenschapper om andere vraagstukken in de school op te pakken op het gebied van onderwijszorg. Het bouwen aan een sterke school en sterk team kwam hierdoor onder druk te staan. Om die reden achtte de gedragswetenschapper het handig om een coach aan te stellen die startende leerkrachten kon begeleiden bij de ontwikkeling van hun leerkrachtvaardigheden. Hier is echter niet voor gekozen door de directie van de school.

In relatie tot het lerarentekort geeft een van de scholen aan dat de ONZE-aanpak een belangrijke pullfactor blijkt te zijn bij de werving en het behoud van leerkrachten. Solliciterende nieuwe leerkrachten benoemen het als een aantrekkelijke randvoorwaarde, zittende leerkrachten wegen het mee in hun beslissing om op de school te blijven werken.

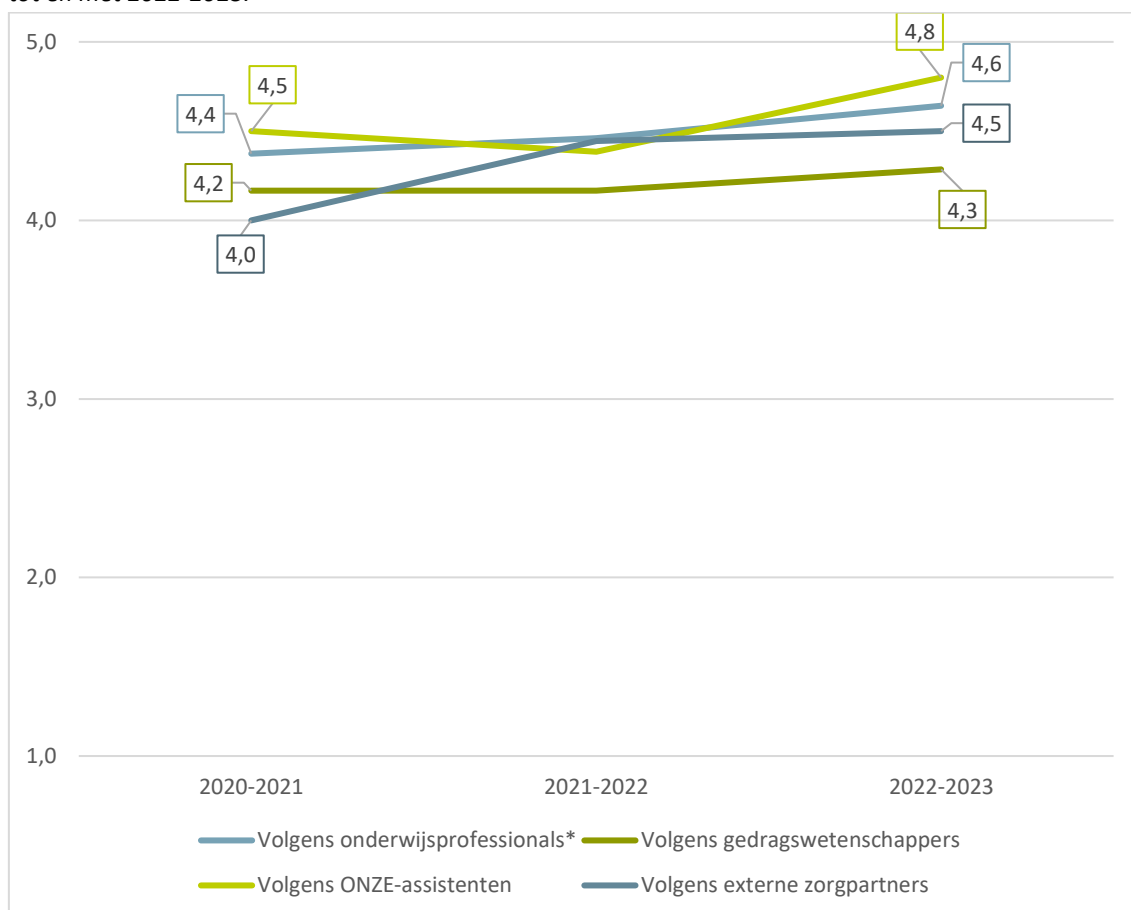
4.4 Optimale schoolloopbanen, gelukkige kinderen en tevreden ouders

Het doel dat op de hoogste trede van de effecttrap staat – het doel dat op de lange termijn wordt nagestreefd – is om kinderen optimale ontwikkelkansen te bieden. In de monitor wordt daar op meerdere manieren aandacht aan besteed: in de interviews gaat hier aandacht naar uit, in de vragenlijst wordt naar de meerwaarde van de ONZE-aanpak voor kinderen en hun ouders gevraagd en er wordt data verzameld bij PPO Rotterdam over de schoolloopbanen van kinderen op de ONZE-scholen.

4.4.1 Gepercipieerde meerwaarde van de ONZE-aanpak voor kinderen en hun ouders

In de vragenlijst stellen we betrokken professionals de vraag in hoeverre zij de meerwaarde van de ONZE-aanpak voor kinderen en hun ouders zien. In **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.** is te zien dat alle professionals meerwaarde zien van de ONZE-aanpak voor kinderen (scores boven de 4=meerwaarde). Bovendien zien we dat de meerwaarde over de tijd significant positiever wordt beoordeeld door de onderwijsprofessionals (directie, intern begeleiders en leerkrachten).

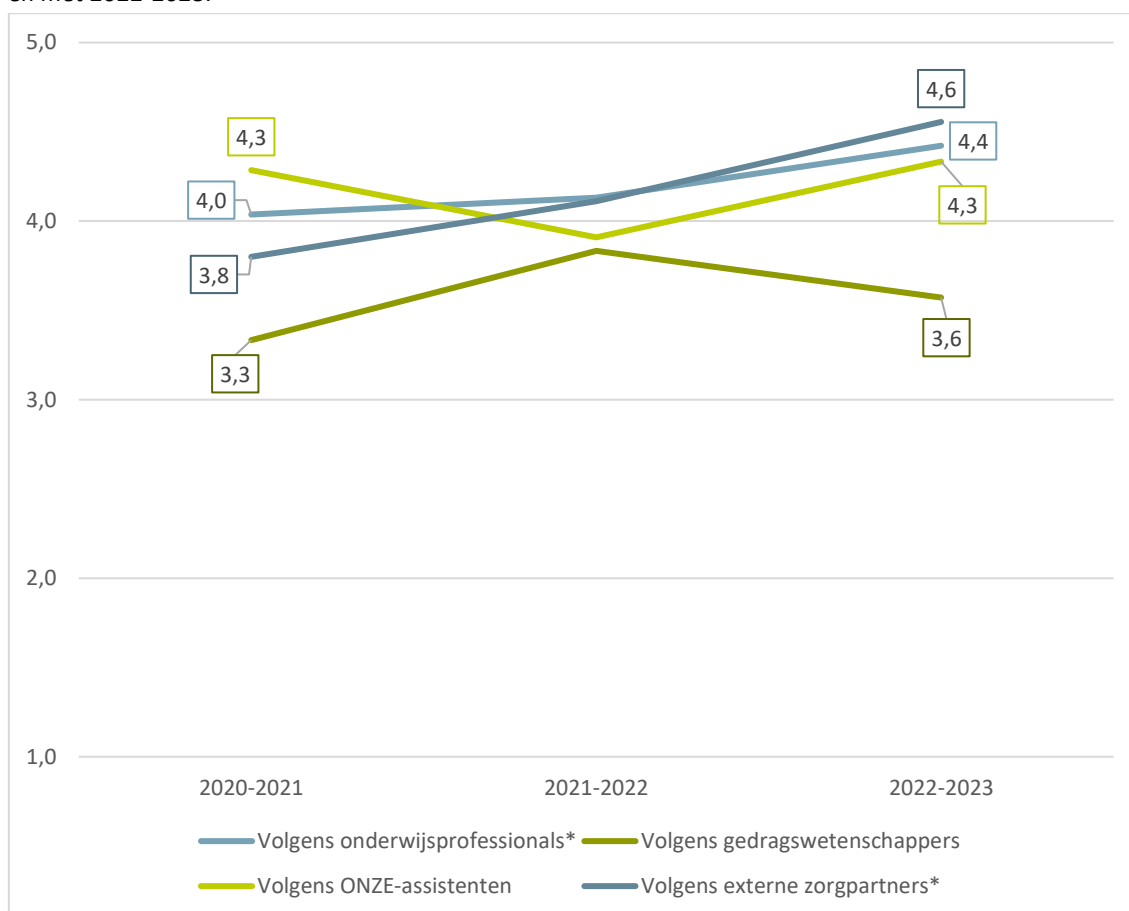
Figuur 18. Meerwaarde van de ONZE-aanpak voor leerlingen, weergegeven voor schooljaren 2020-2021 tot en met 2022-2023.



Noot. 1 = helemaal geen meerwaarde, 5 = heel veel meerwaarde

Ook de meerwaarde van de ONZE-aanpak voor ouders wordt door alle professionals gezien (scores boven de 3= neutraal), zie *Figuur 19*. De onderwijsprofessionals (directie, intern begeleiders en leerkrachten) en externe zorgpartners beoordelen de meerwaarde van de ONZE-aanpak voor ouders naarmate de tijd vordert steeds positiever.

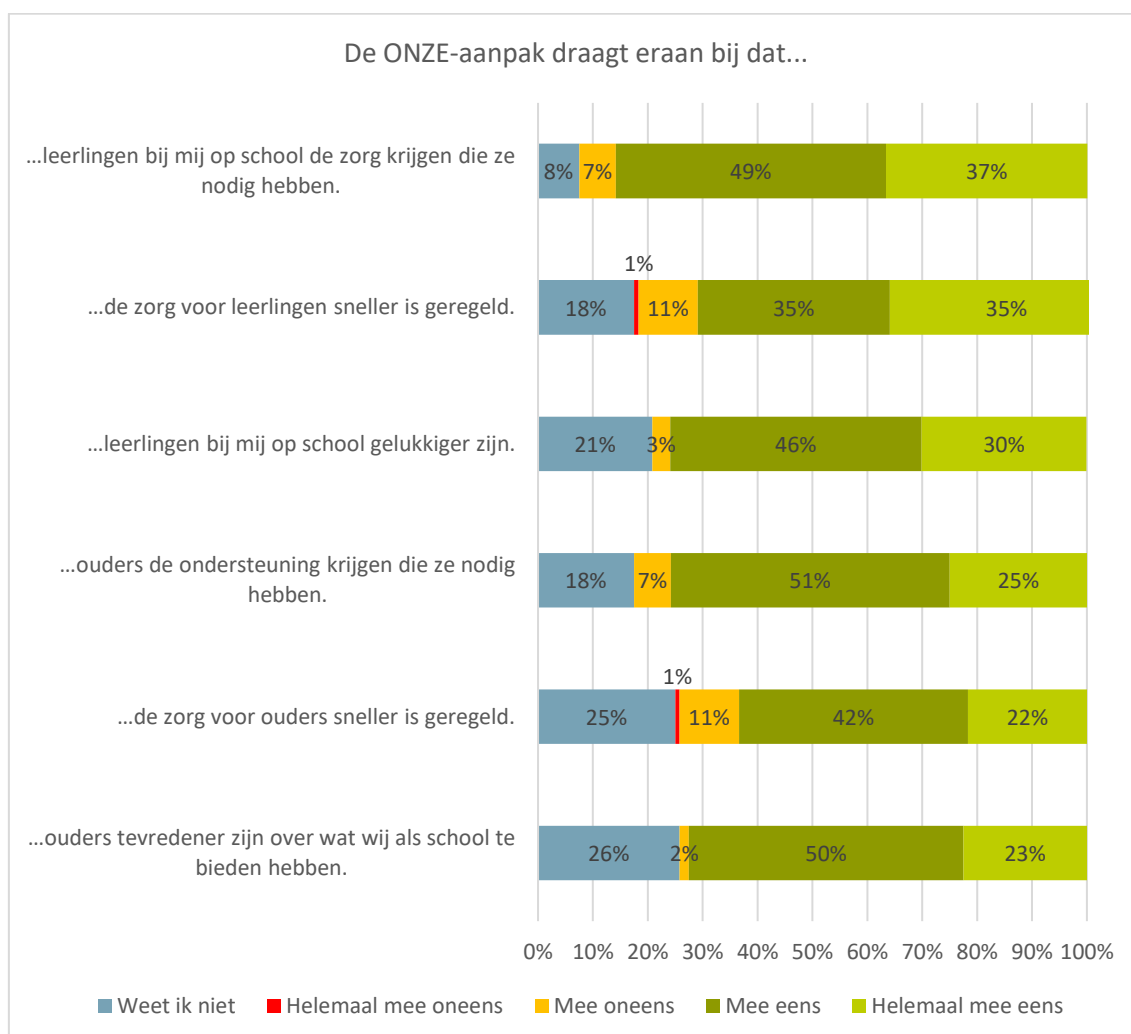
Figuur 19. Meerwaarde van de ONZE-aanpak voor ouders, weergegeven voor schooljaren 2020-2021 tot en met 2022-2023.



Noot. 1 = helemaal geen meerwaarde, 5 = heel veel meerwaarde

Ook op de vraag in hoeverre de ONZE-aanpak bijdraagt aan verschillende opbrengsten voor ouders en leerlingen, zijn de professionals op scholen (directie, intern begeleiders, leerkrachten) positief. In *Figuur 20* is te zien dat 76% van hen van mening is dat leerlingen op school gelukkiger zijn en 73% ervaart dat ouders tevredener zijn over wat de school kan bieden. Onder meer de ONZE-assistenten geven aan dat kinderen gedijen bij de extra aandacht en ondersteuning die zij kunnen bieden. Een vaker genoemd voorbeeld is dat van de leerling die 's ochtends vanuit een stressvolle thuissituatie gespannen de school binnenkomt en na een kort intermezzo de rest van de dag glimlachend door de school loopt en weer aan leren toekomt in plaats van 'er uit te knallen'.

Figuur 20. Meningen van professionals ten aanzien van stellingen over de bijdrage van de ONZE-aanpak, weergegeven in percentages.



4.4.2 Kwantitatieve gegevens over de schoolloopbanen van kinderen

Voor het onderzoek maken we naast de data die we verzamelen met de jaarlijkse vragenlijst en de interviews, gebruik van de data die samenwerkingsverband PPO Rotterdam verzamelt over de schoolloopbanen van leerlingen. We kijken onder andere naar het op de ONZE-scholen aantal afgegeven toelaatbaarheidsverklaringen en het aantal thuiszitters.

In *Tabel 1* staat een overzicht van het aantal afgegeven toelaatbaarheidsverklaringen over de schooljaren heen. Het gaat om kleine aantallen gedurende alle jaren met de ONZE-aanpak. We zien geen daling, maar merken daarbij op dat dit gezien de kleine aantallen ook niet kon worden verwacht. Ook valt op basis van deze gegevens niks te zeggen over het type en/of zwaarte van de ondersteuningsbehoeften van leerlingen waarvoor een tlv is afgegeven.

Tabel 1. Nieuw afgegeven toelaatbaarheidsverklaringen per schooljaar

School	2019-2020		2020-2021		2021-2022		2022-2023	
1	7	1%	6	1%	7	1%	7	1%
2	1	<1%	2	<1%	0	0%	0	0%
3	6	2%	13	3%	8	2%	5	2%
4	8	3%	14	5%	8	3%	7	4%
5	5	2%	4	2%	5	2%	2	1%
6	3	1%	5	2%	5	2%	5	2%
7	1	<1%	3	1%	2	<1%	2	<1%
Totaal	31		47		35		28	

In Tabel 2 is het aantal thuiszitters per school weergegeven in 2022 en 2023 met als peildatum 5 september. Zoals beschreven, baseren we ons op de gegevens uit het dashboard van samenwerkingsverband PPO Rotterdam. Van eerdere schooljaren zijn geen gegevens over het aantal thuiszitters beschikbaar.

Tabel 2. Aantal thuiszitters op 5 september volgens dashboard PPO Rotterdam

School	2022		2023	
1	0	0%	1	0%
2	3	1%	3	2%
3	1	0,4%	3	1%
4	1	0,4%	0	0%
5	0	0%	0	0%
6	0	0%	1	<1%
7	0	0%	1	<1%

Uit interviews en antwoorden in de vragenlijst komt naar voren dat betrokken professionals ervaren dat de extra ondersteuning die er met de ONZE-aanpak is, de schoolloopbanen van kinderen ten goede komt. De professionals die aan de teams op school zijn toegevoegd, zijn een belangrijke schakel geworden, zoals ook uit de volgende opmerking van een leerkracht in de vragenlijst blijkt: *“We hebben veel ondersteuning van onze collega die helpt met het begeleiden van kinderen. Vaak zijn het kinderen die overprikkeld raken en het overzicht kwijt zijn. Het is fijn dat er voor hen een begeleider in de buurt is om ze te leren hoe je hiermee om kunt gaan. Dit haalt druk weg van de groep én van de leerkracht. Daarnaast is het heel fijn dat ook voor deze kinderen tijd en aandacht wordt besteed.”*

5 Conclusies

In deze tussenrapportage maken we de balans op na vier schooljaren met de ONZE-aanpak. We beschrijven hoe de implementatie van de aanpak op de scholen vorm heeft gekregen en wat dat tot nu toe heeft opgeleverd. We starten met de beantwoording van de onderzoeksvragen. Daarna komen we op basis van onze bevindingen tot een aantal kritische factoren die (mede)bepalend lijken voor een succesvolle implementatie van de ONZE-aanpak. De bevindingen en inzichten spiegelen kort aan theorie. We sluiten het hoofdstuk af met een korte slotbeschouwing.

Vooraf is het goed om nog even terug te grijpen op de monitoropzet en onze *'grounded theory'* benadering. De ONZE-aanpak is opgezet als een meerjarige pilot waarin de zeven scholen en hun samenwerkingspartners hun eigen werkrouines voor de verbinding van onderwijs en zorg hebben opgebouwd. Door het wetenschapspanel is daar met wetenschappelijke kennis op gereflecteerd, via de adviesraad zijn de Rotterdamse bestuurders en beleidsmakers aangehaakt. De hoofddoelen zijn voor alle scholen dezelfde maar de uitwerking van de aanpak op locatie is door de scholen zelf verder ingevuld. Dat was en is ook nadrukkelijk de bedoeling zodat scholen de aanpak passend kunnen maken voor hun context. Dat heeft tot gevolg dat we met de monitor een behoorlijk brede variatie aan ontwikkelingen en ervaringen in beeld brengen. In de navolgende conclusies vangen we de hoofdlijnen daarvan. Dat doen we door de gegevens uit verschillende bronnen in samenhang te interpreteren. Daarbij maken we gebruik van de plannen van de scholen, uitkomsten van vragenlijsten, beschikbare cijfers van samenwerkingsverband PPO Rotterdam, intervisiesessies en groepsinterviews. Op deze manier doen we zoveel mogelijk recht aan de werkelijkheid op en rond de scholen en komen we tot een rijke beschrijving van de aanpak en een aantal inzichten en bevindingen.

5.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen

In deze paragraaf beantwoorden we de onderzoeksvragen. Daarbij volgen we de doelen zoals die in de effecttrap zijn weergegeven (zie *Figuur 2*). We formuleren onze conclusies op hoofdlijnen op basis van een overall analyse van de ontwikkelingen op de zeven scholen en de opbrengsten daarvan. Daar waar dat relevant is, gaan we nader in op verschillen tussen scholen.

5.1.1 *Hoe ontwikkelt de ONZE-aanpak zich?*

Hoofddoel 1: Een nieuwe werkrouine onderwijs-zorg

Op alle zeven scholen is een gedragswetenschapper aan het werk, over het algemeen voor twee dagen per week. Vijf van de zeven scholen hebben daarnaast (meerdere) ONZE-assistenten aangesteld. Een deel van de assistenten heeft een onderwijsachtergrond, anderen hebben ervaring in de zorg. Dat laatste blijkt met name van meerwaarde te zijn voor de hulp aan kinderen maar ook bij de ondersteuning van leerkrachten. Eén school heeft in plaats van ONZE-assistenten een schoolpedagoog aangesteld en een andere school heeft een fulltime combinatiefunctie wijkteam/schoolmaatschappelijk werk ingericht.

Met de extra zorgexpertise is op alle scholen een nieuwe werkroutine onderwijs-zorg ontwikkeld en/of nog in ontwikkeling. De invulling daarvan varieert per school en de verschillen tussen de scholen zijn in de loop der jaren groter geworden. De belangrijkste resultaten zijn:

- De nieuwe werkroutine ontwikkelt zich als een groeiemodel waarin enkele trends zichtbaar zijn:
 - Een verbreding van de focus op leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek naar leerlingen met internaliserende problematiek;
 - Van een curatieve naar een preventieve aanpak. Van ad hoc reageren op escalerend gedrag van leerlingen naar vaste zorgroutes;
 - Van individuele 1-op-1 ondersteuning van leerlingen buiten de klas naar een individuele én groepsgerichte aanpak in de klas;
- Voortbouwend op bovenstaande trends, zien we na 4 jaar met de ONZE-aanpak verschillen tussen de scholen. Op een aantal scholen is de ONZE-aanpak verankerd in de zorgstructuur van de school. Op deze scholen zijn de gedragswetenschapper en ONZE-assistenten met handelingsruimte in het team gepositioneerd. Dat betekent dat zij niet alleen 'de ontvanger' van vraagstukken zijn (worden ingezet voor opvang, verwijzing of vragen als leerkrachten er niet uitkomen), maar dat zij ook 'zender' zijn. Dat wil zeggen dat zij ruimte krijgen om veranderingen aan te dragen en in gang te zetten. Zo kan de gedragswetenschapper bijdragen aan schoolbeleid en intern begeleiders en directie hierin vanuit een andere invalshoek ondersteunen. De ONZE-assistenten kunnen leerkrachten adviseren en instrueren ten aanzien van hun leerlingenaanpak en groepsaanpak en bij te dragen aan oudergesprekken. Op die manier zijn bovenstaande trends in gang gezet.
- Op een deel van de scholen is een aparte ruimte ingericht die wordt gebruikt voor de ONZE-aanpak. Die ruimten worden per school op verschillende manieren gebruikt. Op de ene school krijgen individuele kinderen er ondersteuning of begeleiding. Op een andere school wordt er groepsaanbod aan leerlingen gegeven, zoals trainingen gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling en op weer een andere school worden leerlingen die escalerend gedrag vertonen, in deze ruimte opgevangen.

Hoofddoel 2: Goede verbinding met zorgpartners

We zien dat de samenwerking tussen school en zorgpartners in de loop der jaren deels positiever wordt beoordeeld. De werkrelatie met de zorgpartners vraagt op de meeste scholen echter ook nog aandacht. Scholen geven aan dat zij met de ONZE-aanpak problematiek kunnen voorkomen of kunnen oplossen door er eerder bij te zijn. En als ze wel doorverwijzen, bijvoorbeeld naar een wijkteam, kan de aanmelding beter worden onderbouwd. De opvolging van die hulpvragen blijft echter nog achter.

Als we nader inzoomen gaat het daarbij per partner om de volgende ontwikkelingen:

- In de meeste gevallen is de gedragswetenschapper ook de *schoolcontactpersoon* voor het samenwerkingsverband PPO. Groot voordeel daarvan is dat de ondersteuning op school, dossieropbouw en inzet van arrangementen (bv. ambulante begeleiding of een toelaatbaarheidsverklaring voor speciaal (basis)onderwijs) beter op elkaar kunnen worden afgestemd en dubbelingen in procedures kunnen worden vermeden.
- Het *schoolmaatschappelijk werk* was al eerder een vast onderdeel van de zorgstructuur op school en is goed aangehaakt op de ONZE-aanpak. Het SMW vormt een belangrijke schakel in de verbinding met ouders en de thuissituatie waarin kinderen opgroeien.

- De verbinding met de *wijkteams* blijft kwetsbaar. De contactpersoon van het wijkteam is in principe bereikbaar voor scholen maar de opvolging van hulpvragen blijft volgens de scholen mede door personele tekorten en wachtlijsten nog achter. Binnen de ONZE-aanpak is op twee scholen ingezet op het in de school halen van het wijkteam³⁴, door een spreekuur op school te organiseren of door een gecombineerde functie wijkteammedewerker/schoolmaatschappelijk werker in één persoon te verenigen. De spreekuurvariant pakte minder goed uit, onder meer omdat de wijkteammedewerkers op wisselende momenten aanwezig waren. De variant met de combinatiefunctie pakt wel goed uit: het vertrouwen van ouders is sneller gewonnen, de lijnen zijn korter en er kan sneller worden gehandeld in gevallen dat er een verwijzing en/of jeugdhulpindicatie nodig is. Dat neemt overigens niet weg dat de wachtlijsten vervolgens nog steeds een bottleneck vormen.
- De aansluiting met *het CJG* is nog in opbouw. Op enkele scholen is de jeugdverpleegkundige goed aangehaakt op de ONZE-aanpak, op andere scholen laat het contact nog te wensen over.
- Bij *Veilig Thuis* is een vast aanspreekpunt voor de ONZE-scholen ingericht. Deze contactfunctionaris is goed bereikbaar en kan al in een vroeg stadium geconsulteerd worden om advies in te winnen, bijvoorbeeld over het al dan niet inzetten van een meldcodetraject. Uit de interviews blijkt wel dat het bestaan van de contactfunctionaris bij personele wisselingen op leidinggevende posities in de school gemakkelijk uit beeld verdwijnt.

5.1.2 Wat levert de ONZE-aanpak op?

Hoofddoel 3: Sterke school & sterk team

De ONZE-aanpak moet bijdragen aan een sterke school en een sterk team. Vooraf hebben we daarvoor een aantal indicatoren geformuleerd. Die geven na 4 jaar het volgende beeld:

- *Scholen voelen zich beter toegerust* om hun leerlingen de zorg te bieden die ze nodig hebben. Leerkrachten, ONZE-assistenten, gedragswetenschapper, intern begeleiders en schoolleider voelen zich in deze samenstelling goed geëquipeerd om leerlingen en ouders datgene te bieden wat nodig is. Schoolleiders en intern begeleiders zijn daar het meest positief over maar ook leerkrachten geven aan dat zij leerlingen en ouders beter kunnen ondersteunen dankzij de ONZE-aanpak.
- *Rust en veiligheid*: Dit is de indicator waarop de ONZE-aanpak het meest direct resultaat laat zien. Alle professionals in de school maar ook externen (waaronder de onderwijsinspectie) signaleren dat de rust en veiligheid op de scholen zichtbaar zijn verbeterd. Het pedagogisch klimaat op de scholen is significant verbeterd. Er valt nog winst te behalen in de transfer van de aanpak naar alle klassensettings. Hierop worden activiteiten ingezet.
- *Tijd voor kerntaken*: De onderwijsprofessionals op de ONZE-scholen geven aan dat zij in de loop van de pilot weer meer toekomen aan hun kerntaken. Leerkrachten geven aan dat de inzet van de ONZE-assistenten helpt in het opvangen van escalerend gedrag van dat zij gedragsproblematiek van leerlingen beter leren voorzien en voorkomen. Schoolleiders en intern begeleiders ervaren meer ruimte omdat zij veel minder in beslag worden genomen door escalaties enerzijds en het regelen van zorg anderzijds.

³⁴ Inmiddels is die lijn met de SchoolZorgteams op grote schaal in het Rotterdamse basisonderwijs ingezet. Zie [Extra zorg in de school](#).

- *Handelingsbekwaam*: Uit interviews komt naar voren dat schoolteams overwegend constateren dat het weer in control is, 'wij kunnen dit'. Als we inzoomen op hoe leerkrachten dit ervaren, zien we dat ze geen verandering ervaren in de mate waarin ze pedagogisch gezien de klas managen of didactisch gezien differentiëren. Wel geven leerkrachten aan dat zij zich beter in staat achten om hun aandacht te verdelen over leerlingen mét en leerlingen zonder ondersteuningsbehoeften.
- *Meer werkplezier*: Er is geen sprake van een significante stijging van het werkplezier of afname van de werkdruk op de ONZE-scholen. Opvallend genoeg is de perceptie van de scholen overigens wel dat de ONZE-aanpak de werkdruk kan verlichten, het werkplezier kan doen toenemen en dat er een aantrekkelijker werkklimaat ontstaat. Een van de scholen geeft in dat verband aan dat de ONZE-aanpak bij de werving en het behoud van leerkrachten een belangrijke pullfactor blijkt te zijn.

Hoofddoel 4: Optimale schoolloopbanen, gelukkige kinderen en tevreden ouders

De beoogde outcome op de lange termijn is kortgezegd dat de ONZE-aanpak bijdraagt aan ontwikkelingskansen van kinderen en tevredenheid van ouders. Daarover kunnen we het volgende zeggen:

- Driekwart van de onderwijsprofessionals (directie, intern begeleiders en leerkrachten) signaleert dat de ONZE-aanpak er aan bijdraagt dat leerlingen en ouders de zorg krijgen die ze nodig hebben, dat leerlingen gelukkiger zijn en dat ouders tevredener zijn over wat de school te bieden heeft.
- Daarnaast geven scholen aan dat zij met de aanpak meer kinderen binnen boord weten te houden. De beschikbare cijfers geven daarover geen uitsluitsel. Het totaal aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs lijkt na een toename in het 2^e pilotjaar in de jaren daarna licht af te nemen. De afname is echter niet significant en het gaat bovendien om zeer kleine aantallen. Het aantal thuiszitters is vanwege een wijziging in de registratie alleen bekend voor 2022 en 2023 (respectievelijk 5 en 9 thuiszitters).
- Hoe ouders de ONZE-aanpak ervaren is niet bekend. Volgens de bevraagde professionals zullen ouders vooral merken dat zorgprofessionals aanschuiven bij oudergesprekken en dat er kortere lijnen zijn met externe zorgpartners. Maar we weten niet of dat ook resulteert in een hogere mate van oudertevredenheid.

5.1.3 Wat zijn kritische succesfactoren?

Uit de monitor komt naar voren dat er een aantal factoren is dat die (mede)bepalend zijn voor een succesvolle implementatie van de ONZE-aanpak op de scholen. Deze factoren staan overigens niet altijd los van elkaar maar werken ook op elkaar in. Op basis van onze analyses en bevindingen tot nu toe komen we tot de volgende kritische succesfactoren:

- *Scholen in de regie*
De regie bij de scholen leggen lijkt een van de belangrijkste succesfactoren. Het geeft scholen de ruimte om met de ONZE-aanpak aan te sluiten bij de eigen context en visie en bij de ondersteuningsbehoeften van hun leerlingen, de juiste mensen aan te stellen en die tot een team te smeden. Het is ook zaak om de ONZE-aanpak goed te verbinden met andere ontwikkelingen in de school. Dat impliceert ook dat de ONZE-aanpak na verloop van tijd niet meer als losstaand element herkenbaar is maar volledig wordt geïntegreerd in structureel schoolbeleid.

- *Een breed gedragen visie*
Een innovatie als de ONZE-aanpak heeft alleen kans van slagen als het voor de betrokken professionals helder is waarom de aanpak in het leven is geroepen en welke doelen daarmee worden nagestreefd. Elke ONZE-school heeft dat in een kort plan van aanpak beschreven. Maar vervolgens is het ook zaak om dat verhaal in het denken en handelen van de professionals actueel en levend te houden en een stevig draagvlak voor de aanpak in alle geledingen van de schoolorganisatie en bij de zorgpartners te realiseren en te behouden.
- *Een goede positionering van de nieuwe professionals*
Met de invoering van de ONZE-aanpak worden nieuwe mensen met zorgexpertise aan het schoolteam toegevoegd en aangehaakt op de bestaande zorgstructuur en werkrouines. De schoolleider is degene die daar sturing aan geeft en de nieuwe mensen goed in het team moet introduceren en positioneren. Onder meer door duidelijk te communiceren wat de toegevoegde waarde en rol is van de nieuwe experts, toe te zien op het nakomen van afspraken en teamleden aan te spreken wanneer zij terugvallen in oude routines.
- *Vaste, vertrouwde gezichten*
Hoe minder personele wisselingen hoe beter. Met een vast team dat op vaste momenten op school aanwezig is, kun je korte lijnen onderhouden en is het makkelijker doorbouwen op wat er in voorgaande jaren al is neergezet. Onderwijs- en zorgprofessionals moeten elkaar kunnen vertrouwen en kunnen vinden om van en met elkaar te leren. Voor kinderen en ouders die hulp en ondersteuning zoeken, zijn bekende gezichten die onderdeel uitmaken van de vertrouwde schoolomgeving essentieel.
- *Een stevig fundament*
Met de ONZE-aanpak wordt de zorgstructuur van de school uitgebouwd. Dat lukt beter als de basis op orde is, als de zorgstructuur helder is en goed functioneert. De schoolleider en intern begeleiders bepalen dan in samenspraak met de gedragswetenschapper hoe ze de ONZE-aanpak daar op aanhaken en in integreren. We hebben in de praktijk overigens gezien dat het mogelijk is om tegelijk met de opbouw van de ONZE-aanpak ook aan het fundament te werken, dat wil zeggen de didactische kwaliteit en de zorgstructuur te versterken. Maar dat vergt wel extra inzet en inspanningen en een goed doordachte strategie, met name op scholen waar veel nieuwe leerkrachten starten.
- *Sterke en stabiele zorgpartners*
De school moet kunnen rekenen op vaste zorgpartners, contactpersonen en hulpverleners die rondom en waar het kan ook in de school samenwerken met onderwijsprofessionals. Ook hier zijn vaste gezichten van belang. Door langduriger met elkaar samen te werken, kan er sneller worden geschakeld en lukt het beter om elkaars expertise te benutten. Ook helpt het als zorgpartners op vaste momenten in de school aanwezig zijn. Daarnaast is het van belang dat zowel zorgprofessionals als onderwijsprofessionals flexibel kunnen opereren en van hun moederorganisaties en schoolbesturen voldoende speelruimte krijgen om buiten de gebaande paden te mogen treden en nieuwe werkrouines op te bouwen.

5.2 Theoretische spiegeling

Op basis van een iteratief proces van dataverzameling en data-analyse deden we verschillende bevindingen en identificeerden we bovenstaande kritische factoren. Wanneer we deze bevindingen in breder perspectief zien – spiegelen aan theoretische inzichten in de verbinding van onderwijs en zorg –, zien we verschillende raakvlakken en manieren waarop de inzichten in de ONZE-aanpak aan andere inzichten relateren. Het wetenschapspanel droeg hier ideeën voor aan.

Bert Wiene³⁵ veronderstelt bijvoorbeeld dat met het oog op inclusief onderwijs een verschuiving van een individuele blik op kinderen en hun ondersteuningsbehoefte(n) naar een meer context-georiënteerde blik op het gedrag van kinderen nodig is. Bij een context-georiënteerde blik is het uitgangspunt dat het verschil in onderwijsbehoeften voortkomt uit de context en de mate waarin deze toegerust is om tegemoet te komen aan de verschillen in onderwijsbehoefte. Uit de monitor komt naar voren dat op verschillende scholen die werken met de ONZE-aanpak een omslag te zien is van een meer individueel-gerichte aanpak naar een groepsgerichte aanpak. Hoewel de ONZE-aanpak voorafgaand aan de implementatie niet gericht was op het organiseren van inclusief onderwijs, biedt de aanpak mogelijk wel handvatten om het onderwijs inclusiever te maken. Ook wijst Bert Wiene erop dat wanneer een leraar terecht komt in een negatieve spiraal in de klas, de kans bestaat dat hij of zij meer en meer kinderen als problematisch of afwijkend gaat beschouwen en dat bijvoorbeeld een ADHD-classificatie voor een leraar dan de functie kan hebben om ‘mentaal te ontsnappen’ aan een overbelast onderwijssysteem. In het kader van de ONZE-aanpak roept dit de vraag op of de scholen er met de ONZE-aanpak in slagen om die negatieve spiraal om te buigen naar een positieve.

Uit onderzoek van Pieterjan van Delden³⁶ naar samenwerking in de publieke dienstverlening blijkt dat het maatschappelijke resultaat vooral afhankelijk is van de inzet en energie van professionals op de werkvloer en dat de durf om te pionieren hierbij van essentieel belang is. Samenwerkingsresultaat wordt volgens van Delden bepaald door groepsbinding en die wordt opgebouwd via gezamenlijke actie. Het gezamenlijk handelen maakt bovendien energie los en geeft werkplezier. Succesvolle interventies op de korte termijn zijn onder meer het creëren van consensus over concrete resultaten en de vorming van een uitvoerend team met een praktische taakopdracht. Wanneer we deze inzichten naast de kritische succesfactoren van de ONZE-aanpak plaatsen, bevestigt dit ons beeld van het belang van verschillende factoren. We zien een duidelijke link met de factoren *scholen in de regio* – inspanningen op de werkvloer maken het verschil –, *vaste en vertrouwde gezichten* – ten behoeve van groepsbinding – en *sterke en stabiele zorgpartners* – flexibiliteit om te pionieren – zijn van invloed op de ruimte die partijen en professionals die samenwerken hebben om te pionieren. Wanneer een positieve invulling van deze factoren zichtbaar is, hebben professionals op de werkvloer flexibiliteit en ruimte om de samenwerking zo vorm te geven dat maatschappelijk resultaat haalbaar is.

³⁵ Wiene, B. (2019). *Inclusive education: from individual to context*. Rijksuniversiteit Groningen.

³⁶ van Delden, P. (2009). *Samenwerking in de publieke dienstverlening*. Eburon Uitgeverij BV.

Anke de Boer doet onder andere onderzoek³⁷ naar de samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs en naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat om inclusief onderwijs te realiseren, het hebben van een eenduidige visie op experimenten van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en op de onderlinge samenwerking op managementniveau bevorderend werkt. Dit sluit aan bij het beeld dat uit de monitor van de ONZE-aanpak naar voren komt: *een breed gedragen visie* op onderwijs en zorg op school en de samenwerking tussen professionals op school is van belang.

Verder komt uit het onderzoek naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen naar voren dat personeelwisseling bevorderend kan werken om een gezamenlijke schoolcultuur te creëren als hierdoor een team van leraren ontstaat die bewust kiezen voor een geïntegreerde onderwijssetting. Deze bevinding lijkt haaks te staan op de door ons geïdentificeerde kritische succesfactor *vaste, vertrouwde gezichten*. Daar stellen we dat hoe minder personeelwisselingen plaatsvinden, hoe beter omdat dit de samenwerking tussen professionals ten goede komt en voor kinderen en ouders bekende gezichten oplevert. We kunnen deze bevinding echter ook zien als een bevestiging van het complexe samenspel van de kritische succesfactoren. De factoren vormen geen simpel 'afvinklijstje'. Het roept de vraag op of personeelwisseling ook bij de ONZE-aanpak mogelijk ook wenselijk kan zijn wanneer dit in het licht van *een breed gedragen visie* gebeurt.

Op de samenhang tussen factoren die van invloed zijn op de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp werd ook gewezen in literatuuronderzoek naar de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp³⁸. Dat onderzoek werd recent gedaan in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en het ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. In dit onderzoek onderscheiden onderzoekers meerdere bestuurlijke factoren, relationele factoren en professionele factoren die elkaar wederzijds beïnvloeden en nauw met elkaar samenhangen. Wanneer het gaat om de bestuurlijke factoren zien we duidelijke parallellen tussen de invulling die wordt gegeven bij de bestuurlijke factor *een gedeeld pedagogisch kader* en de door ons geïdentificeerde kritische succesfactor *een breed gedragen visie*, bestuurlijke factor *betrokken leiderschap* en kritische succesfactor *een goede positionering van de nieuwe professionals*. Als we de ONZE-aanpak bezien in het licht van de relationele factoren die worden genoemd, zien we dat de aanwezigheid van de gedragswetenschapper op school een geschikte zet is in het licht van de factor *nabijheid en ontmoeting*. Uit het literatuuronderzoek blijkt dat nabijheid en ontmoeting de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp bevordert. Onder de professionele factoren wordt tot slot onder andere gewezen op een aantal kerneigenschappen van de 'ideale' integrale pedagogisch medewerker. Deze is ontwikkelingsgericht, samenwerkingsgericht, omgevings sensitief, flexibel, creatief, heeft een ondernemende en onderzoekende houding en handelt moreel-ethisch. Hoewel we dit niet identificeerden als kritische succesfactoren, omdat we ons meer op het collectief handelen op de scholen richtten, kunnen we ons goed voorstellen dat ook deze factoren die gekoppeld zijn aan individuen van invloed zijn geweest op de mate van succes van de ONZE-aanpak. Wellicht zou hier in toekomstige onderzoek nader inzicht in worden verkregen.

³⁷ De Boer, A. (2020). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tussenrapportage beleidsonderzoek, eerste meting*. Rijksuniversiteit Groningen. En De Boer, A., & Tenback, C. (2021). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tweede tussenrapportage over het beleids- en praktijkonderzoek*. Rijksuniversiteit Groningen.

³⁸ Jonkman, H., Brock, A., Britt, A., & de Winter-Koçak, S. (2021). *Kennis versterken over de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp. Naar een nieuwe onderzoeksprogrammering*. Utrecht: NRO, ZonMw, Verwey-Jonker Instituut.

5.3 Slotbeschouwing

De pilot met de ONZE-aanpak loopt in deze vorm nog door tot einde schooljaar 2023-2024. In het laatste schooljaar worden de mogelijkheden voor borging en structurele financiering van de aanpak verder verkend. In de eindrapportage in 2024 zullen we daar nader op in gaan.

De scholen die aan de pilot deelnemen, geven aan dat de ONZE-aanpak werkt en opbrengsten oplevert voor kinderen, ouders en professionals. Scholen, onderwijs- en zorgprofessionals voelen zich met de ONZE-aanpak goed geëquipeerd om leerlingen op het juiste moment de juiste zorg en ondersteuning te bieden. Daarmee lijkt de ONZE-aanpak bij te dragen aan een gevoel van zelfeffectiviteit op individueel niveau en aan een collectief gevoel van bekwaamheid op organisatieniveau. Dat kan een goede eerste stap zijn in het vinden van een passend antwoord op de *wicked problems* die binnen en tussen onderwijs en zorg worden ervaren, waaronder werkdruk, personele tekorten, haperende zorgketens en oplopende wachtlijsten. Zeker voor basisscholen met een hoge schoolweging die dagelijks moeten inspelen op hulp en ondersteuningsvragen van leerlingen en hun ouders biedt de aanpak daarmee een concreet en werkbaar perspectief.

De meerjarige monitor waar deze rapportage deel van uitmaakt, heeft in dat verband een signalerende functie. De uitkomsten van de opeenvolgende metingen geven de eerste aanwijzingen voor de effectiviteit van de ONZE-aanpak. Om meer inzicht te krijgen in de impact van de aanpak op de ontwikkeling en schoolloopbanen van leerlingen en om te kunnen vaststellen waarom en onder welke condities de aanpak werkt, is vervolgonderzoek nodig. Dergelijk onderzoek kan ook uitwijzen hoe de aanpak op andere scholen gestalte kan krijgen en wat er nodig is voor een succesvolle implementatie.

Bijlage 1 – Onderzoeksverantwoording

Data-analyse

De kwantitatieve data uit de digitale vragenlijsten zijn geanalyseerd met behulp van het programma SPSS. Om de verschillen in scores op de vragen over de schooljaren te vergelijken, zijn t-toetsen uitgevoerd. De vragenlijsten die zijn afgenomen bij de scholen, zijn verwerkt in een schoolrapport dat is teruggekoppeld aan de betreffende scholen. Om het verschil in percentage te toetsen bij de vraag hoe vaak werkzaamheden verstoord worden, is de betrouwbaarheidsmarge berekend. Hiervoor is de volgende formule gebruikt:

$$\text{Betrouwbaarheidsmarge} = \pm 1,96 * (p_1(100-p_1)/(n_1-1) + p_2(100-p_2)/(n_2-1))^{0,5}$$

Hierin staan p_1 en p_2 voor de percentages uit schooljaar 1 en schooljaar 2. n_1 en n_2 staan voor de steekproefgroottes uit schooljaar 1 en schooljaar 2. Wanneer het verschil in percentage tussen de schooljaren groter/kleiner was dan het betrouwbaarheidsmarge, was dit verschil significant.

Anonimisering

Om anonimiteit te waarborgen werken we in deze tussenrapportage met *willekeurig toegewezen* letters A t/m E in plaats van de schoolnamen. A verwijst in de verschillende tabellen **niet** naar dezelfde school, om te voorkomen dat de informatie aan elkaar te koppelen is en zo toch te herleiden naar een school.

Respons digitale vragenlijsten voor scholen

De vragenlijst voor de scholen is ingevuld door leerkrachten, intern begeleiders en (adjunct-)directeuren van de zeven ONZE-scholen ($n=120$). Tabel A geeft de verdeling van de respondenten over de functies weer. Tabel B geeft het responsaantal, responspercentage en responsaandeel per school binnen het totaal weer.

Tabel A. Verdeling respondenten van de digitale vragenlijst voor de scholen, weergegeven per functie.

Functie	Aantal	Responspercentage ³⁹
Leerkracht	93	48,7%
Intern begeleider	16	84,2%
(Adjunct-)directeur	11	84,6%

³⁹ Responspercentage is het aantal personen dat de vragenlijst heeft ingevuld, gedeeld door het aantal personen dat een uitnodiging heeft ontvangen voor deze vragenlijst.

Tabel B. Responspercentage per school & responsaandeel van totaal op de digitale vragenlijsten.

School	Responsaantal per school	Responspercentage ⁴⁰ per school	Responsaandeel ⁴¹ school van de totale respons
A	37	71,2%	26,1%
B	11	44,0%	7,7%
C	15	62,5%	10,6%
D	29	69,0%	20,4%
E	14	63,6%	9,9%
F	16	64,0%	11,3%
G	20	60,6%	14,1%
Totaal	142	<i>n.v.t.</i>	100,0%

Respons digitale vragenlijsten voor ONZE-assistenten en gedragswetenschappers

Ook de ONZE-assistenten (n=15) en gedragswetenschappers (n=7) hebben een korte digitale vragenlijst ingevuld. Tabel C geeft de verdeling van de respondenten over de scholen weer.

Tabel C. Verdeling respondenten van de digitale vragenlijst voor ONZE-assistenten en gedragswetenschappers, weergegeven per school.

School ⁴²	ONZE-assistenten	Gedragswetenschappers
A	3	1
B	0	1
C	1	1
D	3	1
E	2	1
F	2	1
G	4	1
Totaal	15	7

Respons digitale vragenlijsten voor externe zorgpartners

Naast de scholen hebben een aantal externe zorgpartners een digitale vragenlijst ingevuld (n=15). Dit waren jeugdverpleegkundigen, schoolmaatschappelijk werkers en vaste contactpersonen uit het Wijkteam van de zeven ONZE-scholen. Tabel D geeft de verdeling over de functies weer. Tabel E laat de verdeling van de respondenten over de scholen zien.

Tabel D. Verdeling respondenten van de digitale vragenlijst voor externe zorgpartners, weergegeven per functie.

Functie	Aantal	Responspercentage
Jeugdverpleegkundige	5	71,4%
Schoolmaatschappelijk werker	5	71,4%
Wijkteammedewerker	5	62,5%

⁴⁰ Responspercentage is het aantal personen dat de vragenlijst heeft ingevuld, gedeeld door het aantal personen dat een uitnodiging heeft ontvangen.

⁴¹ Responsaandeel is het aantal personen per school dat de vragenlijst heeft ingevuld gedeeld door het totale respons op de vragenlijst over alle scholen.

⁴² Om anonimiteit te waarborgen werken we in de met random toegewezen letters A t/m E in plaats van de schoolnamen. A verwijst in de verschillende tabellen niet naar dezelfde school, om te voorkomen dat de informatie aan elkaar te koppelen is en zo toch te herleiden naar een school.

Tabel E. Verdeling respondenten van de digitale vragenlijst voor externe zorgpartners, weergegeven per school.

School ¹⁵	Jeugdverpleegkundige	Schoolmaatschappelijk werker	Wijkteammedewerker
A	1	1	1
B	1	1	1
C	1	1	1
D	0	0	1
E	1	0	0
F	1	1	0
G	0	1	1
Totaal	5	5	5

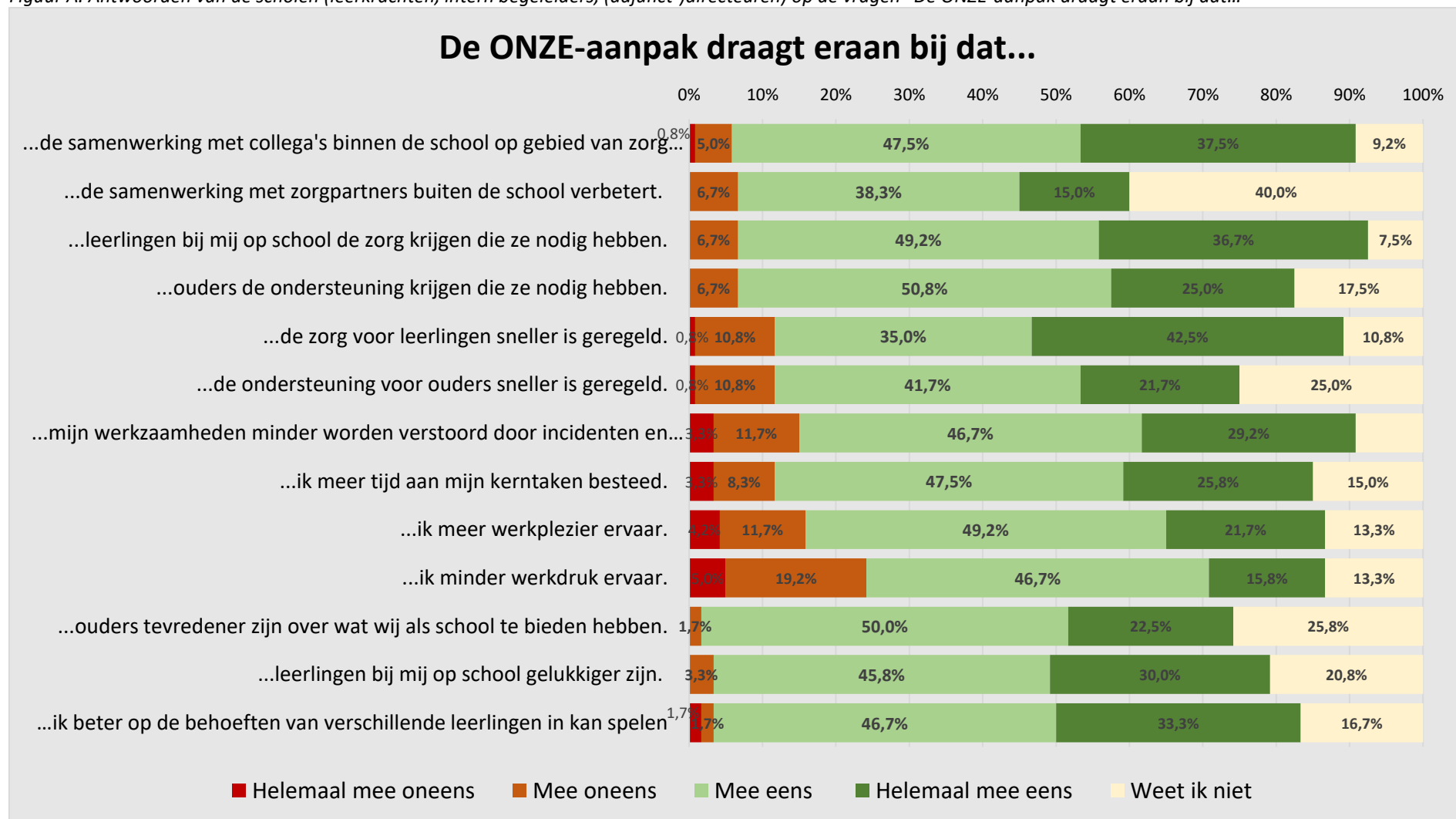
Bijlage 2 – Tabellenrapport

Tabel F. Gemiddelden, standaarddeviaties, en spreiding van scores op vragen uit de vragenlijst voor scholen.

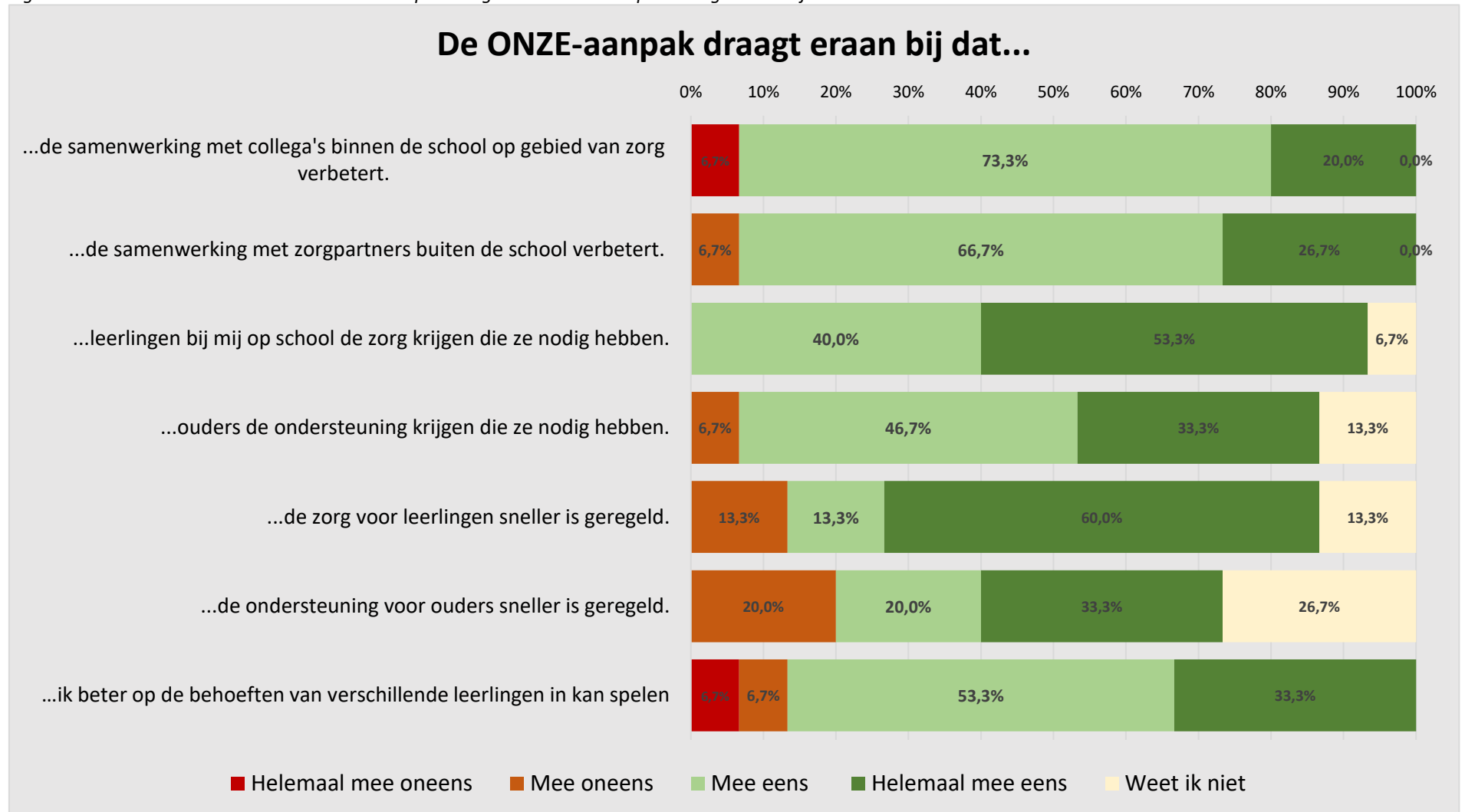
Indicator	2019-2020			2020-2021			2021-2022			2022-2023		
	M (SD)	Hoogste en laagste cijfer (verschil scholen)	n	M (SD)	Hoogste en laagste cijfer (verschil scholen)	n	M (SD)	Hoogste en laagste cijfer (verschil scholen)	n	M (SD)	Hoogste en laagste cijfer (verschil scholen)	n
Kerntaken												
Tijd voor kerntaken	6,9 (1,26)	6,4 – 7,6	114	7,2 (0,97)	6,9 – 7,6	123	7,3 (1,37)	6,4 – 8,0	143	7,6 (1,46)	6,8 – 8,4	120
Handelingsbekwaam												
<i>De aandacht te verdelen tussen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften</i>	6,3 (1,28)	5,6 – 6,7	89	6,7 (1,18)	6,4 – 6,9	100	6,8 (1,58)	5,8 – 7,2	118	6,8 (1,53)	5,5 – 7,6	93
<i>Op didactisch gebied te differentiëren</i>	7,0 (1,12)	6,3 – 7,7	89	7,1 (1,08)	6,6 – 7,6	100	7,1 (1,31)	6,6 – 7,9	118	7,1 (1,36)	5,7 – 7,8	93
<i>De klas pedagogisch te managen</i>	7,7 (1,20)	7,2 – 8,1	89	7,8 (1,18)	7,6 – 8,2	100	7,7 (1,36)	7,1 – 8,2	118	7,7 (1,43)	7,3 – 8,2	93
<i>Een constructief gesprek te voeren met ouders over de ondersteuningsbehoeften van hun kind</i>	7,1 (1,26)	6,4 – 7,7	89	7,4 (1,17)	7,1 – 7,9	100	7,4 (1,38)	7,1 – 8,4	118	7,4 (1,49)	7,1 – 7,9	93
Multidisciplinaire samenwerking												
Samenwerking binnen de school	7,3 (1,15)	6,4 – 7,7	114	7,6 (0,93)	7,1 – 8,3	139	7,6 (1,10)	6,7 – 8,2	162	8,0 (1,02)	7,5 – 8,4	142

Samenwerking externe zorgpartners door school	6,4 (1,24)	5,9 – 6,9	114	6,8 (0,98)	6,6 – 7,0	129	6,9 (1,04)	6,6 – 7,5	149	7,1 (1,17)	6,8 – 7,8	127
<i>De Schoolcontactpersoon van PPO</i>	7,3 (1,51)	6,2 – 8,2	89	7,8 (1,11)	6,9 – 8,6	96	7,6 (1,30)	6,6 – 8,3	113	8,0 (1,25)	7,1 – 8,6	90
<i>De Schoolmaatschappelijk Werker</i>	7,3 (1,22)	6,1 – 7,9	98	7,4 (1,33)	6,4 – 8,1	125	7,5 (1,06)	7,2 – 7,8	150	7,8 (1,07)	6,9 – 8,3	131
<i>Het CJG/de schoolverpleegkundige</i>	6,2 (1,47)	5,3 – 7,0	53	6,7 (1,09)	6,5 – 7,6	59	6,4 (1,43)	5,7 – 7,0	67	7,0 (1,40)	5,2 – 8,0	54
<i>De Wijkteams</i>	5,7 (1,34)	5,1 – 6,6	69	6,2 (1,27)	5,2 – 7,0	67	6,2 (1,41)	5,5 – 6,7	88	6,4 (1,32)	5,0 – 7,3	66
<i>Veilig Thuis</i>	5,8 (1,34)	5,1 – 6,8	55	6,4 (1,13)	5,0 – 6,7	53	6,2 (1,40)	4,7 – 7,0	73	6,7 (1,22)	5,8 – 7,8	51
Onderwijs en zorg op maat												
Zorg op school bieden die nodig is	6,4 (1,14)	5,2 – 7,2	114	7,1 (1,1)	6,5 – 7,9	123	7,0 (1,42)	6,4 – 7,9	143	7,4 (1,07)	6,8 – 8,1	120
Rust en veiligheid												
Pedagogisch klimaat	7,3 (1,04)	6,1 – 7,8	114	7,4 (0,88)	6,8 – 7,8	123	7,4 (1,20)	6,8 – 8,2	143	7,8 (0,91)	7,2 – 8,4	120
Klassenklimaat in eigen groep	7,2 (1,12)	6,8 – 7,6	89	7,5 (1,11)	7,1 – 7,8	100	7,4 (1,34)	7,2 – 7,9	118	7,5 (1,27)	6,7 – 7,7	93
Werkplezier/werkdruk												
Werkplezier	7,2 (1,37)	6,1 – 7,3	114	7,4 (1,40)	5,8 – 8,3	123	7,3 (1,47)	6,8 – 8,3	143	7,6 (1,21)	6,9 – 8,3	120
Werkdruk	6,9 (1,75)	5,7 – 7,8	114	6,9 (1,91)	6,7 – 8,1	123	6,9 (1,94)	6,2 – 7,8	143	6,6 (2,10)	4,9 – 7,4	120

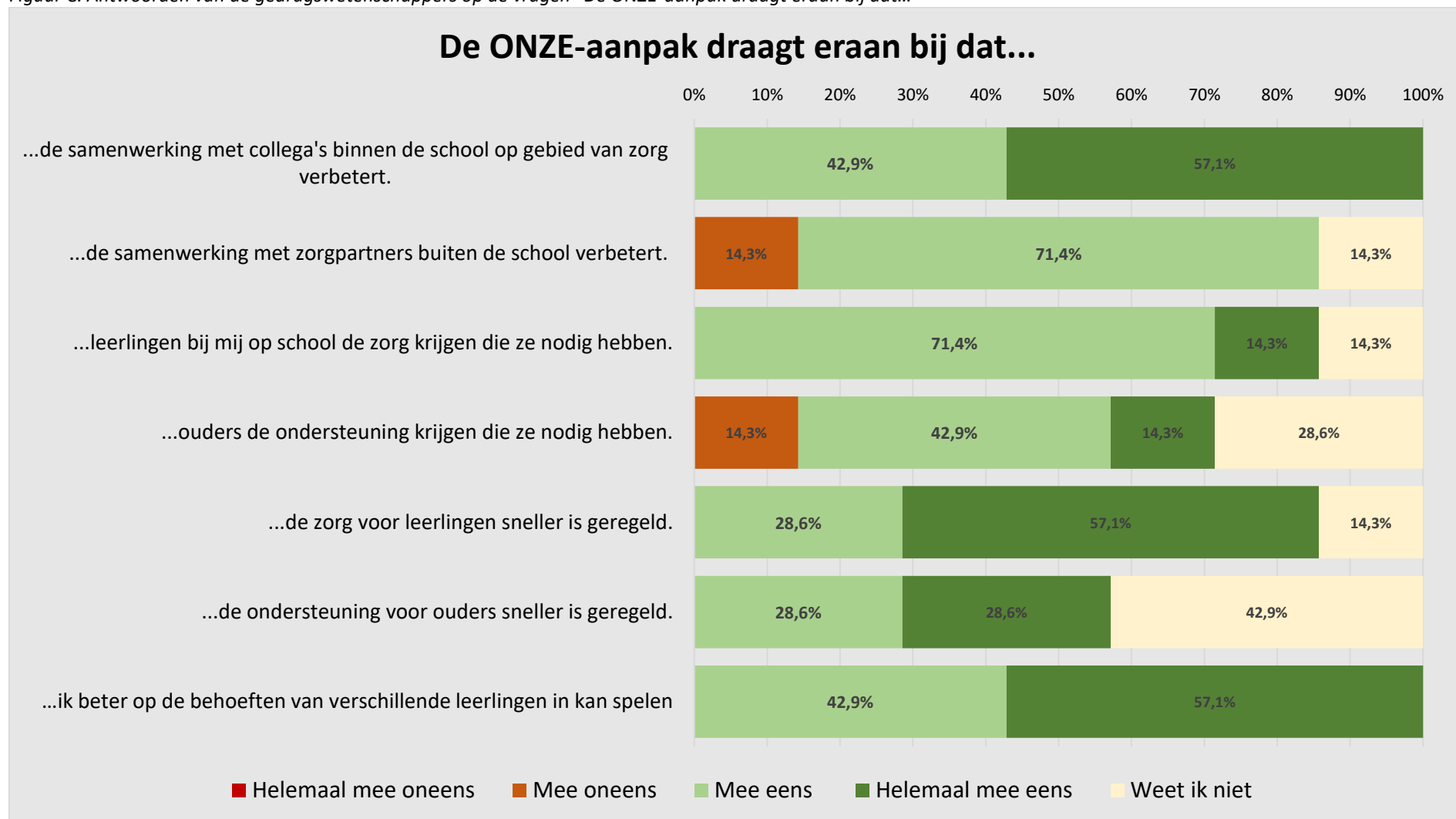
Figuur A. Antwoorden van de scholen (leerkrachten, intern begeleiders, (adjunct-)directeuren) op de vragen “De ONZE-aanpak draagt eraan bij dat...”



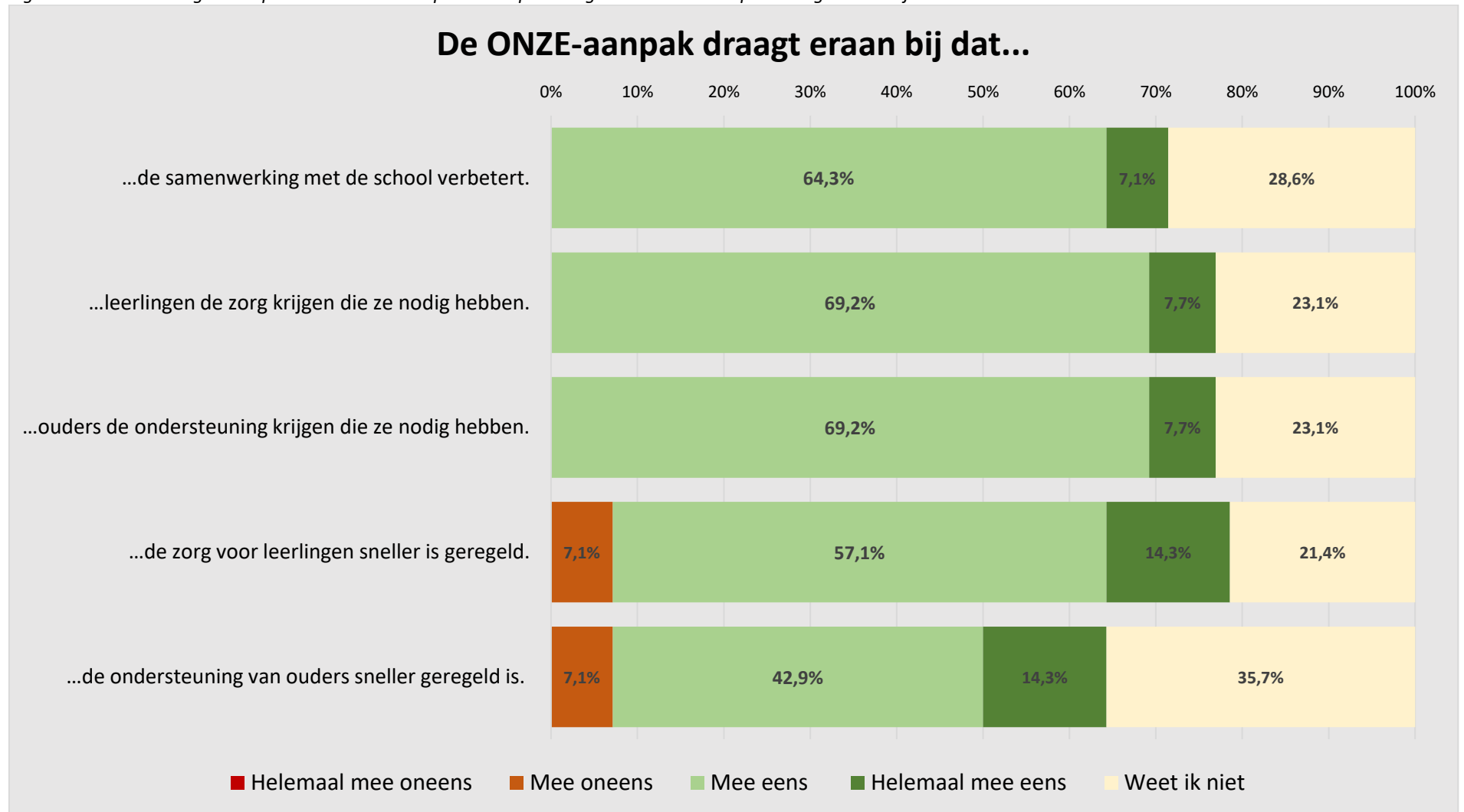
Figuur B. Antwoorden van de ONZE-assistenten op de vragen "De ONZE-aanpak draagt eraan bij dat..."



Figuur C. Antwoorden van de gedragswetenschappers op de vragen "De ONZE-aanpak draagt eraan bij dat..."



Figuur D. Visuele weergave respons van de externe partners op de vragen "De ONZE-aanpak draagt eraan bij dat..."



Oberon

Postbus 1423, 3500 BK Utrecht
t 030 230 60 90 | f 030 230 60 80
info@oberon.eu | www.oberon.eu

Utrecht, maart 2024
In opdracht van PPO Rotterdam

