

## **Effectief communiceren in zorgteams**

*Een gespreksprotocol voor interdisciplinair overleg op basisscholen in  
Amsterdam Nieuw West*

Friedje Swart

Mei 2013

## Samenvatting

Voor u ligt het verslag van een onderzoek naar de versterking van de inhoudelijke kwaliteit van zorgbreedteoverleggen op vier basisscholen in stadsdeel Amsterdam Nieuw West. Een zorgbreedteoverleg is een interdisciplinair overleg over leerlingen die extra zorg en aandacht nodig hebben. Elders wordt ook wel het begrip zorgadviesteam gebruikt (zie bijvoorbeeld website van de Rijksoverheid).

Als voorbereiding op het onderzoek heb ik een gespreksprotocol ontwikkeld dat deelnemers aan het zorgbreedteoverleg stimuleert om hun beroepsspecifieke kennis en ervaringskennis met elkaar te delen, zodat ze meer diepgang gaan geven aan probleemanalyse en aanpak van de situatie van de leerling. Een inhoudelijk gespreksleider heeft in dit proces de taak de structuur van het gesprek te bewaken en deelnemers uit te nodigen hun standpunten in te brengen en te onderbouwen. Dit ter vergroting van de inhoudelijke kwaliteit van het overleg. Aandachtspunt hierbij is de verbinding tussen werken en leren, in andere woorden het benutten van de werksituatie - in dit geval van een interdisciplinair team - als leersituatie.

Centrale vraag in het onderzoek is wat dit gespreksprotocol bijdraagt aan het versterken van de inhoudelijke kwaliteit van het zorgbreedteoverleg op de vier basisscholen. Anders geformuleerd luidt de vraag: werkt het gespreksprotocol en wat zijn de effecten voor de inhoudelijke kwaliteit van het overleg?

In hoofdstuk 1 leest u over de aanleiding voor dit onderzoek. Eerder heb ik geschreven (Swart, 2008, 2009a, 2009b) dat deelnemers tijdens een zorgbreedteoverleg hun eigen voor(onder)stellingen over de situatie van een leerling nauwelijks onder woorden brengen en daardoor hun eigen standpunt weinig onderbouwen. Meestal inventariseren zij de relevante feiten om vervolgens over te gaan tot een plan van aanpak. Een probleemformulering wordt vaak overgeslagen. Literatuurstudie (Bolhuis, 2009; Hendrix, 2001; Nonaka & Takeuchi, 1995; Senge, 1990/1992) toont juist aan dat het leren onderbouwen van standpunten – in dit geval over een probleemformulering, over aanpak - de kwaliteit kan vergroten van interdisciplinaire overlegsituaties zoals een zorgbreedteoverleg. Bovendien biedt dit professionals de mogelijkheid om ter plekke van elkaar te leren. Zij maken anderen deelgenoot van hun expertise.

Ik ga in dit hoofdstuk kort in op de gelijktijdigheid van de ontwikkeling van het gespreksprotocol en de start van het project *Learning by doing* waarin sprake is van een vorm van leren op de werkplek. Dit project in stadsdeel Nieuw West is gericht op een sluitende aanpak rond zorgleerlingen in het Amsterdamse basisonderwijs. Het project heeft mij de mogelijkheid geboden het gespreksprotocol te testen op een aantal basisscholen.

Hoofdstuk 2 bevat een aantal theoretische verkenningen als voorbereiding op de ontwikkeling en het gebruik van het gespreksprotocol. Ik schrijf eerst over leerprocessen op de werkplek en hoe mensen impliciete kennis ontwikkelen die het hun moeilijk maakt om te onderbouwen waarom ze doen wat ze doen. Ik leg de focus vooral op sociale leerprocessen die gericht zijn op kennisontwikkeling (2.1). Vervolgens gaat het over werkplekleren in interdisciplinaire teams (2.2) waarin de dialoog voor mensen een uitnodiging is om hun impliciete kennis onder woorden te brengen (2.3). Daarna bespreek ik een model voor een gestructureerde aanpak van praktijkproblemen, wat bruikbaar is voor overleg over complexe problematiek (2.4). Om te voorkomen dat in het overleg probleemfactoren over het hoofd worden gezien ga ik in op het onderscheid tussen de subjectieve en objectieve component van meervoudige problematiek (2.5). Ik eindig dit hoofdstuk met een aantal richtlijnen voor het gespreksprotocol (2.6). Hierin leg ik verbinding met de eerder uitgewerkte theorie.

In hoofdstuk 3 beschrijf ik de opzet en uitvoering van mijn onderzoek naar de effectiviteit van het gespreksprotocol dat de inhoudelijke kwaliteit van zorgbreedteoverleggen op basisscholen in

Amsterdam Nieuw West moet versterken. Na een situatieschets (3.1) en de doelstelling van het onderzoek (3.2) formuleer ik de vraagstelling (3.3). Ik werk de centrale vraagstelling uit in drie deelvragen:

1. Wat is de bijdrage van het gespreksprotocol aan een gestructureerd verloop van het zorgbreedteoverleg? Wat is de rol van de gespreksleider en welke rol hebben de deelnemers?
2. In hoeverre is het gespreksprotocol een middel om gespreksleider en deelnemers aan het zorgbreedteoverleg meer inhoud te laten geven aan feiten, probleemformulering en aanpak?
3. In hoeverre helpt het gespreksprotocol de kwaliteit van de relaties in het zorgbreedteoverleg zo te versterken dat sprake is van sociale leerprocessen gericht op kennisproductiviteit?

Ik licht de methode van onderzoek toe en de dataverzameling (3.4). Het gaat om een ontwerpgericht onderzoek waarin ik een gespreksprotocol wil testen dat ik ontwikkeld heb als mogelijke oplossing voor een eerder geconstateerd probleem: in zorgbreedteoverleggen is weinig sprake van verantwoording van eigen handelen, onderliggende beroepsspecifieke kennis en ervaringskennis is onvoldoende onderwerp van gesprek. Bij het testen van het protocol maak ik gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden in vier casestudies: participerende observatie, casusanalyse en mondelinge interviews.

In hoofdstuk 4 presenteer ik de resultaten van mijn onderzoek. Na een korte beschrijving van de betrokken scholen (4.1) ga ik eerst in op de bijdrage van het gespreksprotocol aan een gestructureerd verloop van het zorgbreedteoverleg (4.2). Ik geef weer welke rol de gespreksleider heeft in het aanhouden van de structuur en welke rol de deelnemers hebben. Ik maak gebruik van casuïstiek om de resultaten toe te lichten. Daarna bespreek ik in hoeverre het werken met het gespreksprotocol ook een middel is om gespreksleider en deelnemers aan een zorgbreedteoverleg meer nuance en diepgang te laten geven aan de bespreking van casuïstiek van leerlingen (4.3). Structureren van het proces en inhoudelijke verdieping grijpen hier in elkaar. Een gespreksleider die de structuur bewaakt blijkt een noodzakelijke voorwaarde te zijn om meer diepgang te geven aan de probleemformulering en het plan van aanpak. Ook hier gebruik ik casuïstiek ter illustratie. Tot slot ga ik in op de vraag in hoeverre het gebruik van het gespreksprotocol sociale leerprocessen bevordert die leiden tot kennisontwikkeling op teamniveau en in hoeverre hier sprake is van een duurzaam proces (4.4). Ik ga kort in op individuele leerprocessen van beroepskrachten.

In hoofdstuk 5 werk ik mijn conclusies (5.1) en aanbevelingen (5.2) uit. In de conclusies presenteer ik nog eens kort de belangrijkste resultaten uit hoofdstuk 4.

In de aanbevelingen doe ik suggesties voor gespreksleider en deelnemers om een aantal kernpunten van het gespreksprotocol in de toekomst verder te ontwikkelen en te versterken. Het gaat allereerst om aandacht voor het onderscheid tussen kind- en omgevingsfactoren en het systematisch bespreken van deze factoren tijdens het overleg. Als tweede gaat het om aandacht voor de probleemformulering, zodat voorkomen wordt dat deze fase niet of weinig aan bod komt. Als derde ga ik in op het iteratieve karakter van het zoekproces tijdens het overleg. Als vierde wordt een versterking van de dialoog uitgewerkt waardoor deelnemers zich uitgenodigd voelen om hun standpunten verder te onderbouwen. Als vijfde is er aandacht voor de vraag hoe deelnemers hun reflectieve vaardigheden kunnen versterken. Als zesde wordt gewezen op het belang van een besluitenlijst met concrete afspraken over *wie wat wanneer en waartoe* gaat doen. Als laatste ga ik in op voorwaarden om van een werkomgeving ook een leeromgeving te maken.

| <b>Inhoudsopgave</b>                                                | <b>blz.</b> |
|---------------------------------------------------------------------|-------------|
| Samenvatting                                                        | 2           |
| Woord vooraf                                                        | 5           |
| 1. Inleiding                                                        | 6           |
| 2. Theoretische verkenningen                                        | 9           |
| 2.1 Werken en leren                                                 | 9           |
| 2.2 Werkleren in interdisciplinaire teams                           | 11          |
| 2.3 Dialoog als een voorwaarde voor kennisproductiviteit            | 12          |
| 2.4 Een model voor een gestructureerde aanpak van praktijkproblemen | 14          |
| 2.5 Meervoudige problematiek van leerlingen in het basisonderwijs   | 15          |
| 2.6 Een gespreksprotocol om kennisproductiviteit te bevorderen      | 16          |
| 3. Opzet en uitvoering van het onderzoek                            | 19          |
| 3.1 Situatieschets                                                  | 19          |
| 3.2 Doelstelling                                                    | 19          |
| 3.3 Vraagstelling                                                   | 19          |
| 3.4 Onderzoeksmethode en dataverzameling                            | 21          |
| 4. Resultaten                                                       | 24          |
| 4.1 Korte schets van de scholen                                     | 24          |
| 4.2 Resultaten: Gestructureerd werken                               | 26          |
| 4.2.1 Cijfermatig overzicht                                         | 26          |
| 4.2.2 Toelichting op de cijfers                                     | 28          |
| 4.3 Resultaten: Inhoudelijke verdieping                             | 38          |
| 4.3.1 Cijfermatig overzicht                                         | 39          |
| 4.3.2 Casuïstiek ter illustratie van de cijfers                     | 41          |
| 4.3.3 Effectiviteit van het gespreksprotocol                        | 49          |
| 4.4 Resultaten: Kennisproductiviteit en kwaliteit van de relaties   | 50          |
| 4.4.1 Kennisontwikkeling op teamniveau                              | 51          |
| 4.4.2 Duurzaam vermogen tot kennisontwikkeling                      | 54          |
| 4.4.3 Terugblik                                                     | 55          |
| 4.4.4 Professionele ontwikkeling van individuele beroepskrachten    | 56          |
| 5. Conclusies en aanbevelingen                                      | 58          |
| 5.1 Conclusies                                                      | 58          |
| 5.2 Aanbevelingen                                                   | 61          |
| Literatuur en overige bronnen                                       | 65          |
| Bijlage 1: Gespreksprotocol                                         | 67          |
| Bijlage 2: Gespreksstructuur ZBO                                    | 71          |
| Bijlage 3A: Vragenlijst gespreksleider                              | 72          |
| Bijlage 3B: Vragenlijst deelnemers ZBO                              | 73          |
| Bijlage 4: Toelichting op score/beoordeling per rubriek             | 75          |

## Woord vooraf

In dit onderzoek komen twee thema's samen die voor mij al jaren een bron van inspiratie vormen: een inhoudelijke verdieping van werkoverleg door professionals hun onderliggende opvattingen meer te laten expliciteren en het benutten van de werksituatie als leersituatie. Als docent bij het hoger beroepsonderwijs en daarmee vertegenwoordiger van het schoolse leren heb ik tijdens mijn loopbaan steeds meer de kracht ervaren van het bijna terloopse leren in de werksituatie zelf, zowel van mijzelf als van de studenten die ik heb opgeleid. Zelf heb ik als het ware aan den lijve ondervonden hoe veel van mijn kennis en kunde als professional zich in de praktijk ontwikkeld heeft. Door woorden te geven aan mijn ervaringen – positieve en negatieve – ben ik me steeds bewuster geworden van mijn eigen voor(onder)stellingen en ben ik gaan zien hoe deze vooral geworteld zijn in sociaalwetenschappelijke en filosofische theorieën. Reflectie op concrete, betekenisvolle situaties speelt hierin een sleutelrol. Op basis hiervan ben ik benieuwd geraakt naar parallelprocessen bij studenten en beroepskrachten.

Het gespreksprotocol dat ik voor dit onderzoek ontworpen heb, heeft als doel beide aspecten verder te ontwikkelen: inhoudelijke verdieping van werkoverleg door impliciete kennis meer expliciet te maken en het leren op en tijdens het werk.

In de periode september 2009 tot en met september 2011 hebben vier basisscholen in Amsterdam Nieuw West mij de gelegenheid geboden om dit gespreksprotocol te testen tijdens hun zorgbreedteoverleggen: 't Koggeschip, de Noordmanschool, de Immanuelschool en de Burgemeester de Vlugschool. Iedere directeur - in een geval de directeur en de zorgcoördinator – wilde graag gebruik maken van de mogelijkheid om de kwaliteit van het zorgbreedteoverleg te versterken. Een belangrijk voordeel was dat het stadsdeel Nieuw West het project met financiële middelen ondersteunde. Scholen hoefden niet hun eigen budget aan te spreken.

Net als bij eerder onderzoek op scholen heb ik een grote bereidheid ervaren om mij te laten delen in de complexe situaties van leerlingen waar scholen mee te maken krijgen. Dit geldt zowel voor de beroepskrachten van de vier scholen als voor de beroepskrachten van andere organisaties uit de jeugdzorg. Ik vind dat bijzonder, omdat zij mij als buitenstaander het vertrouwen hebben gegeven, dat ik zorgvuldig met hun informatie om zal gaan. Dit zegt iets over de cultuur van deze scholen, omdat er een open houding is naar mensen 'van buiten' en interne en externe beroepskrachten zich willen inzetten om hun manier van werken en overleggen te verbeteren. Tegelijkertijd zijn er ook verschillen tussen scholen vooral in de mate waarin zij al eerder ervaring hebben opgedaan in de samenwerking met externe beroepskrachten. Dit werkt door in de zorgbreedteoverleggen.

Om de privacy van kinderen te waarborgen hebben directeuren en deelnemers aan het zorgbreedteoverleg hun manier van casuïstiekbespreking beperkt moeten bijstellen. In verband met de opname van het overleg op voicerecorder mochten zij alleen de initialen van de leerling noemen in plaats van de volledige naam. Gespreksleider en deelnemers raakten al snel gewend aan deze manier van werken.

Ik ben me ervan bewust dat het in dit onderzoek om langdurige processen gaat waar de vier scholen een begin mee hebben gemaakt. Alleen al het werken met een vaste structuur is voor veel deelnemers een belangrijk leerpunt. In hun praktische gerichtheid hebben ze een routine ontwikkeld die ertoe leidt dat het overleg al gauw over aanpak gaat waardoor er weinig aandacht is voor een zorgvuldige probleemformulering. Deze houding vereist bijstelling, maar iets afleren kost vaak meer tijd dan iets aanleren. Het expliciteren van onderliggende opvattingen dient vanzelfsprekender te worden en juist dat vraagt tijd en ruimte voor reflectie. Dit kan leerprocessen tijdens het werk versterken. Als professionals zich hier meer bewust van worden, kunnen ze hun handelingsbekwaamheid verder vergroten. Uiteindelijk heeft niet alleen de professional hier baat bij, maar vooral ook – in dit geval - de leerling.

## 1. Inleiding

Wat kan de inhoudelijke kwaliteit van een zorgbreedteoverleg (een interdisciplinair overleg over leerlingen die extra zorg nodig hebben) op basisscholen in Amsterdam Nieuw West versterken? Die vraag staat hier centraal na eerder onderzoek naar interdisciplinaire samenwerking in het basisonderwijs in 2007 (Swart, 2008, 2009a, 2009b). Een van de conclusies in dit onderzoek is dat deelnemers aan een zorgbreedteoverleg veel feitelijke informatie uitwisselen over de situatie van een leerling die extra zorg nodig heeft, hier vervolgens een aanpak op baseren, maar dat zij in dit proces hun eigen voor(onder)stellingen nauwelijks onder woorden brengen. Ook ontbreekt vaak een heldere gespreksstructuur waardoor het overleg 'heen en weer gaat' tussen feiten en aanpak. Er is weinig aandacht voor een probleemformulering die ordening aanbrengt in de gepresenteerde feiten en richting geeft aan een plan van aanpak.

Literatuurstudie (Bolhuis, 2009; Hendrix, 2001; Nonaka & Takeuchi, 1995; Senge, 1990/1992) ondersteunt mijn uitgangspunt dat het expliciteren van eigen onderliggende opvattingen door de deelnemers de kwaliteit van het zorgbreedteoverleg versterkt. In dit overleg worden complexe probleemsituaties van leerlingen besproken, waar iedere deelnemer vanuit zijn eigen specifieke deskundigheid ideeën over heeft. Door dit denk- en kijkkader meer expliciet te maken kan het gesprek over een leerling meer nuance en diepgang krijgen. Daarbij kan een heldere structuur met aandacht voor feiten, probleemformulering en aanpak de efficiëntie en effectiviteit van het overleg verder verhogen.

Een andere conclusie in mijn eerdere onderzoek is dat betrokken professionals tijdens en naar aanleiding van een zorgbreedteoverleg veel van elkaar leren. Deze leerprocessen op de werkplek zijn meestal impliciet en beperken zich tot de individuele professional. Er is nauwelijks sprake van een uitwisseling van verkregen inzichten, terwijl dit een van de voorwaarden is om met elkaar meer genuanceerde en diepgaande kennis te ontwikkelen over de situatie van een kind.

In mijn eerdere aanbevelingen geef ik aan, dat voor effectieve samenwerking inhoudelijke afstemming tussen professionals van belang is. Zij kunnen tijdens overlegsituaties hun eigen vooronderstellingen meer expliciet maken, als ze in gesprek zijn over probleemformulering, doelen en aanpak. Beroepskrachten verantwoorden op deze manier hun denken en handelen naar elkaar. Vanuit hun expertise maken zij elkaar deelgenoot van hun perspectief op een ingebrachte probleemsituatie.

Een dergelijke manier van met elkaar overleggen stelt eisen aan de vergaderdiscipline van een samenwerkingsverband. Naast een technisch gespreksleider die de structuur bewaakt, is ook de aanwezigheid van een inhoudelijk gespreksleider van belang. Deze persoon kan de betrokken beroepskrachten uitnodigen hun opvattingen te motiveren en te beargumenteren. Hij zorgt ervoor dat zij bij het bespreken van casuïstiek meer hardop gaan denken en hun onderliggende opvattingen meer onder woorden brengen. In literatuur (zie hiervoor hoofdstuk 2) komt naar voren dat het voeren van een dialoog hier een belangrijke bijdrage aan levert. Voordeel van deze manier van werken is dat deelnemers aan een dergelijk werkverband hun werkplek ook benutten als leersituatie en dat er een stimulans van uitgaat om van en met elkaar te leren.

Na de afronding van het hierboven genoemde onderzoek voelde ik de uitdaging om een gespreksprotocol te ontwikkelen dat inhoudelijk gespreksleider en deelnemers ieder op eigen wijze ondersteunt in het bespreekbaar maken van hun vooronderstellingen waardoor het zorgbreedteoverleg inhoudelijk versterkt wordt. Door gebruik te maken van elkaars expertise ontstaat een situatie waarin werken ook leren is. Het ontwikkelen van zo'n gespreksprotocol moet aansluiten bij opvattingen over:

- hoe op de werkplek geleerd wordt namelijk vaak informeel, onbewust, impliciet;

- wat dit informele en onbewuste leren meer expliciet maakt;
- het versterken van de vergaderdiscipline via dialoog;
- op systematische wijze onderzoek doen naar casuïstiek.

Tijdens de ontwikkeling van het gespreksprotocol gaat in het schooljaar 2009-2010 in stadsdeel Amsterdam Nieuw West het project Learning by doing van start. Betrokken partijen zijn het stadsdeel, expertisecentrum OOG (Over Onderwijs Gesproken), basisscholen en organisaties in de jeugdhulpverlening. Hoofddoel van het project is om in de onderwijspraktijk te leren hoe je tot een sluitende aanpak kunt komen rondom leerlingen die extra zorg en aandacht nodig hebben. De deelnemers kiezen voor een vorm van werkplekieren. Via mijn contact met een leidinggevende van Altra Jeugdzorg raak ik bij het project betrokken, omdat hij het gespreksprotocol vindt aansluiten bij de wens van een aantal basisscholen om de kwaliteit van het zorgbreedteoverleg te versterken. De scholen willen dit overleg meer diepgang geven om zo tot een zorgvuldige analyse van de complexe en vaak meervoudige problematiek van een leerling te komen en vervolgens de begeleiding van school, zorg- en hulpverlening meer op elkaar af te stemmen. Een aantal 'trekkers' binnen deze scholen voelt een sterke wens tot verbetering van het overleg (werkproces) en de zorg- en hulpverlening aan leerlingen (dienst) die hieruit voortvloeien. Tijdens het schooljaar test ik het gespreksprotocol op twee scholen die van het aanbod gebruik willen maken. Na de afronding van het project Learning by doing benadert het stadsdeel mij met de vraag of ik in het schooljaar 2010-2011 ook op andere scholen het gespreksprotocol wil inzetten. Ook nu nemen twee scholen deel.

Ik voer het onderzoek uit in het kader van het lectoraat Geïntegreerd Pedagogisch Handelen. De thematiek van de pedagogische rol van het onderwijs staat hierin centraal. Samenwerking van scholen met andere partijen is een van de terreinen waarop het lectoraat onderzoek doet. Het gaat om een vorm van 'ontwerpgericht' onderzoek. Ik heb in eerder onderzoek op basisscholen vastgesteld wat problemen zijn bij interdisciplinair samenwerken in een zorgbreedteoverleg. Ik steek nu in op één probleem: in overleg is te weinig sprake van verantwoording van eigen handelen, onderliggende kennis en ervaring is onvoldoende onderwerp van gesprek. Daardoor krijgen probleemformulering en aanpak minder diepgang en nuance. Het gespreksprotocol dat ik ontwikkeld heb, kan beschouwd worden als mogelijke oplossing voor de geconstateerde problematiek. Bij het testen van het protocol maak ik gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden in vier casestudies: participerende observatie, casusanalyse en mondelinge interviews.

### *Opbouw onderzoeksrapport*

Het onderzoeksrapport dat voor u ligt is als volgt opgebouwd.

Hoofdstuk 2 bevat een aantal theoretische verkenningen als voorbereiding op de ontwikkeling van het gespreksprotocol. Ik schrijf eerst over leerprocessen op de werkplek en hoe mensen impliciete kennis ontwikkelen die het hun moeilijk maakt om te onderbouwen waarom ze doen wat ze doen en ik ga in op sociale leerprocessen die gericht zijn op kennisproductiviteit (2.1). Vervolgens gaat het over werkplekieren in interdisciplinaire teams (2.2) en over de dialoog als mogelijkheid voor mensen om hun impliciete kennis onder woorden te brengen (2.3). Daarna bespreek ik een model voor een gestructureerde aanpak van praktijkproblemen, wat bruikbaar is voor overleg over complexe problematiek (2.4) en ik ga in op de subjectieve en objectieve component van meervoudige problemen (2.5). Ik eindig dit hoofdstuk met een aantal richtlijnen voor het gespreksprotocol (2.6). Hierin leg ik verbinding met de eerder uitgewerkte theorie.

In hoofdstuk 3 beschrijf ik de opzet en uitvoering van mijn onderzoek naar de effectiviteit van het gespreksprotocol dat de inhoudelijke kwaliteit van zorgbreedteoverleggen op basisscholen in Amsterdam Nieuw West moet versterken. Na situatieschets (3.1) en doelstelling (3.2) werk ik de vraagstelling uit (3.3) en ga ik in op onderzoeksmethode en dataverzameling (3.4).

In hoofdstuk 4 presenteer ik de resultaten van mijn onderzoek. Na een korte beschrijving van de betrokken scholen (4.1) ga ik eerst in op de bijdrage van het gespreksprotocol aan een gestructureerd verloop van het zorgbreedteoverleg (4.2). Ik geef weer welke rol de gespreksleider

heeft in het aanhouden van de structuur en welke rol de deelnemers hebben. Daarna bespreek ik in hoeverre het werken met het gespreksprotocol ook een middel is om gespreksleider en deelnemers aan een zorgbreedteoverleg meer nuance en diepgang te laten geven aan de bespreking van casuïstiek van leerlingen (4.3). Tot slot ga ik in op de vraag in hoeverre het gebruik van het gespreksprotocol sociale leerprocessen bevordert die leiden tot kennisontwikkeling op teamniveau en in hoeverre hier sprake is van een duurzaam proces (4.4). Ik besteed kort aandacht aan individuele leerprocessen van beroepskrachten.

In hoofdstuk 5 werk ik mijn conclusies (5.1) en aanbevelingen (5.2) uit.

## 2. Theoretische verkenningen

Dit hoofdstuk is een oriëntatie op theorieën over leren op de werkplek, ook wel werkplekleren of werkleren (Bolhuis, 1999, 2009; Onstenk, 1997, 2010) genoemd. Na een korte introductie op werkplekleren valt de focus op condities waaronder sociale leerprocessen zich ontwikkelen (2.1). Dit omdat het onderzoek zich richt op leren in een interdisciplinair werkverband (2.2). De dialoog is een van de middelen waardoor sociale leerprocessen zich voltrekken (2.3). Als mensen op een dialogische wijze met elkaar in gesprek zijn, maken zij elkaar deelgenoot van hun onderliggend denk- en kijkkader dat in veel overlegsituaties meestal impliciet blijft. Dit draagt bij aan het ontwikkelen van gedeelde kennis over de kwestie die aan de orde is. Omdat het in een interdisciplinair werkverband vaak gaat over complexe probleemsituaties, wordt vervolgens een model beschreven voor een gestructureerde aanpak van praktijkproblemen (2.4). Er is aandacht voor het systematisch ingaan op kind- en omgevingsfactoren om te voorkomen dat mensen probleemfactoren over het hoofd zien (2.5). Tot slot volgt de uitwerking van een gespreksprotocol dat ondersteunend is bij werkplekleren in een interdisciplinair kader (2.6).

### 2.1 Werken en leren

Bolhuis (1999, 2009) wijst erop dat mensen naast het formele leren in onderwijs en opleiding ook heel veel spontaan en informeel leren op de werkplek. Ook Onstenk (1997, 2010) zegt dat leren op de werkplek voortdurend plaatsvindt. Het gaat om veelvormig leren, dat soms moeilijk te identificeren is. Mensen zijn zich vaak niet bewust van dit in het werk geïntegreerde leren, omdat *'werkplekleren in zekere zin een bijproduct is van het werken zelf en niet zozeer een als leren benoemde afzonderlijke activiteit zoals in het onderwijs'* (Onstenk, 2010, 19).

In *Leren en veranderen* schrijft Bolhuis (2009) dat de kern van leren betekenisgeving is. We kennen betekenis toe aan de wereld om ons heen en aan onszelf. *'Die betekenisgeving komt tot stand door en in een sociaal-culturele wereld. Betekenisgeving komt tot uitdrukking en wordt gedeeld in gedrag en handelen, alsook in de inrichting en vormgeving van de omgeving'* (Bolhuis, 2009, 12). Haar definitie van werkleren sluit hierbij aan. Ook de kern van werkleren is betekenisgeving, in dit geval betekenisgeving aan *'eigen werk en dat van anderen, en aan de praktijken waarin dit plaatsvindt'* (o.c., 178). Bij *'de inrichting en vormgeving van de omgeving'* gaat het in dit geval om *'de inrichting en vormgeving van het werk'*. Bolhuis schrijft: *'Veel wordt geleerd door en in sociale situaties. Andere mensen vormen de belangrijkste bronnen van informatie en beïnvloeden het leerproces in hoge mate'* (o.c., 58). Mensen ontwikkelen in een sociale omgeving - in dit geval de werkplek - gemeenschappelijke referentiekaders die van invloed zijn op hun denken over en handelen in de werksituatie. Deze sociale werkomgeving is een van de drie categorieën factoren die Onstenk (1997, 2010) onderscheidt in het leeraanbod van de werkplek. De andere twee categorieën zijn de kenmerken van de functie en de informatieomgeving.

Bij werkplekleren of werkleren gaat het vaak om onbewuste, impliciete leerprocessen waar directe ervaring een rol van betekenis speelt. Schön (1983/2005, 1987) wijst al op het belang van leren door ervaring. Hij vindt dit een leerwijze die onderschat is. Mensen ontwikkelen naast alledaagse kennis en vaardigheden ook hun professionele bekwaamheid door ervaring en handelen. Hij spreekt van *'tacit knowledge'*, een term die ontleend is aan Polanyi (1967). Het gaat om ervaringskennis die professionals op basis van hun jarenlange ervaring intuïtief inzetten. Een andere term is handelingsweten: *knowing-in-action*, het weten schuilt in de handeling. Competente professionals weten meer dan ze kunnen zeggen. Omdat in professionele praktijken een element van herhaling zit, ontwikkelt een professional een repertoire van beelden, visies, verwachtingen, technieken en vaardigheden. Dit *'knowing-in-practice'* wordt in toenemende mate *'tacit'*, letterlijk kennis die stilzwijgend of impliciet aanwezig is, praktische kennis of ervaringskennis. Andere auteurs spreken van *'praktische wijsheid'* (Kessels, 1999; Lunenberg, 2009; Vosman, 2008). Onstenk schrijft dat juist

het 'tacit' karakter van deze kennis ertoe leidt dat professionals moeite hebben met kritische reflectie op hun eigen handelen. Ze *'vinden het vaak moeilijk te onderbouwen waarom ze doen wat ze doen. Dat komt deels doordat routines en veelgebruikte handelwijzen gebaseerd zijn op niet (meer) bewuste ('tacit') kennis'* (2010, 21).

De zogenaamde 'tacit skills en knowledge' (Bolhuis, 1999, 79) die iemand door ervaring verwerft, zijn belangrijk voor een bekwame uitoefening van het beroep. 'Tacit skills en knowledge' hebben zowel positieve als negatieve aspecten. Positief omdat mensen voor het duiden van en het handelen in nieuwe situaties als het ware intuïtief teruggrijpen op eerder verworven ervaringskennis en daardoor niet iedere keer het wiel opnieuw hoeven uit te vinden. Negatief omdat mensen soms vasthouden aan onjuiste of verouderde opvattingen waar ze zich niet bewust van zijn en die ze eigenlijk af moeten leren. Als mensen hun opvattingen willen herzien, dan moeten ze zich daar eerst bewust van worden. Pas dan kunnen zij vaststellen in hoeverre bestaande kennis incorrect of niet toereikend is en kunnen zij op zoek gaan naar nieuwe informatie die beter aansluit bij ervaren problemen.

De werkplek biedt de mogelijkheid om van ervaringen te leren. Ook hoogleraar opleidingskundig leiderschap Joseph Kessels (1996, 2001, 2011) ziet de werkomgeving als een krachtige leeromgeving. Hij introduceert het begrip kennisproductiviteit. Hieronder verstaat hij het vermogen om relevante informatie op te sporen en te interpreteren, hiermee nieuwe bekwaamheden te ontwikkelen om deze vervolgens toe te passen op de stapsgewijze verbetering en radicale vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten. Het gaat zowel om verbetering en vernieuwing als om het ontwikkelen van een duurzaam vermogen daartoe.

Welke leersituaties bevorderen kennisproductiviteit? Kessels (1996, 2001, 2011) hanteert het begrip 'corporate curriculum' om aan te geven hoe een werkomgeving een omgeving kan worden waarin werken en leren samengaan. Hij maakt onderscheid in zeven leerfuncties die met elkaar samenhangen: materiedeskundigheid, probleem oplossen, reflectieve vaardigheden, communicatieve en sociale vaardigheden, zelfregulatie van motivatie en affectie, rust en stabiliteit, creatieve onrust.

Omdat werkplekleren nauw verbonden is met het leren van anderen (Bolhuis, 1999, 2009), zijn leerprocessen vaak sociale leerprocessen. De Jong (2010) heeft onderzocht hoe sociaal kapitaal van invloed is op sociale leerprocessen die gericht zijn op kennisproductiviteit. Onder sociale leerprocessen verstaat De Jong (2010, 200) *'het proces van leren van en met elkaar gebaseerd op betekenisvolle interactie in het netwerk leidend tot een toename van bekwaamheden'*. Indicatoren voor sociale leerprocessen zijn: actieve participatie, sociale context van de activiteiten, open dialoog en interactiepatronen van leden van het netwerk (De Jong, 2010, 55). Bij sociaal kapitaal gaat het om de kwaliteit van de verbindingen tussen mensen. De Jong beschrijft sociaal kapitaal als volgt: *'These social connections have value, as they enable learning, create communities and shape forms of trust and reciprocity. This value is described as social capital'* (De Jong, 2010, 17). In navolging van Nahapiet en Ghoshal (1998) maakt De Jong onderscheid in drie dimensies van sociaal kapitaal: de structurele, relationele en cognitieve dimensie.

Voor de structurele dimensie gebruikt hij de termen 'bonding', 'bridging' en 'linking' relaties in een netwerk. Bonding relaties zijn verbindingen tussen mensen met dezelfde achtergrond bijvoorbeeld een familie of team. Bridging relaties verbinden mensen met dezelfde achtergrond, maar deze relaties zijn losser bijvoorbeeld mensen van verschillende afdelingen binnen een organisatie. Linking relaties zijn verbindingen tussen mensen met een verschillende achtergrond bijvoorbeeld mensen die afkomstig zijn uit verschillende organisaties.

Bij de relationele dimensie gaat het om vertrouwen, wederzijdse verplichtingen, normen en verwachtingen, identificatie. Bij de cognitieve dimensie gaat het om gedeelde codes en taal, om verhalen die je met elkaar kunt delen.

De Jong geeft verder aan dat een urgente werk gerelateerde vraag - aangestuurd door een enthousiasmerende initiator - de structuur van een werkverband bepaalt. Uit de resultaten van het onderzoek van De Jong (2010) komt een aantal zaken naar voren dat voor mijn onderzoek van belang is. Een urgente werk gerelateerde vraag is essentieel om zowel verbetering en vernieuwing van werkprocessen, producten en diensten te realiseren als het vermogen daartoe te ontwikkelen. Linking verbindingen (structurele dimensie) in netwerken blijken een noodzakelijke, structurele voorwaarde te zijn voor kennisproductiviteit voor zover het gaat om verbetering en vernieuwing van processen, producten en diensten. Ze leiden er niet toe dat het werkverband ook een duurzaam vermogen ontwikkelt om te blijven werken aan verbetering en vernieuwing.

Verder stimuleren netwerken waarin sprake is van verbetering en vernieuwing van processen, producten en diensten, leerprocessen die de relationele en cognitieve dimensie van sociaal kapitaal versterken.

*'Blijkbaar beïnvloeden sociale leerprocessen de relationele en cognitieve dimensie van sociaal kapitaal waardoor ze kennisproductiviteit mogelijk maken binnen het netwerk. De relationele en cognitieve dimensie van sociaal kapitaal kunnen beschouwd worden als bouwstenen binnen een netwerk om tot verbetering en innovatie te komen'* (De Jong, 2010, 204). Toch is een netwerk met sterk ontwikkelde relationele en cognitieve dimensies niet per se kennisproductief. Linking verbindingen waarin bijvoorbeeld sprake is van samenwerking tussen mensen uit verschillende organisaties, zijn daarvoor wel een belangrijke voorwaarde.

## **2.2 Werkleren in interdisciplinaire teams**

Veel werksituaties vragen in toenemende mate om samenwerking tussen mensen met een verschillende professionele achtergrond. Onderwijs en hulpverlening zijn hier voorbeelden van. Om de zorg- en hulpverlening aan cliënten effectiever te maken zijn interdisciplinaire werkverbanden nodig waarin professionals van uiteenlopende disciplines en verschillende organisaties rondom urgente, werkgerelateerde vragen met elkaar aan de slag gaan. Op deze manier ontstaan linking verbindingen die volgens De Jong (2010) een structurele voorwaarde zijn voor leerprocessen die gericht zijn op kennisproductiviteit.

Zorgbreedteoverleggen in het basisonderwijs in Amsterdam zijn te omschrijven als interdisciplinaire werkverbanden waarin professionals van verschillende disciplines - binnen en buiten school - op elkaar zijn aangewezen bij adequate hulp aan leerlingen. Dit speelt vooral als zij in complexe situaties een gezamenlijke aanpak willen realiseren die voldoende is afgestemd op de leerling die extra zorg nodig heeft. In een dergelijk werkverband is sprake van bonding en bridging relaties tussen de beroepskrachten van school. Linking relaties ontstaan wanneer beroepskrachten uit andere disciplines en organisaties (bijvoorbeeld schoolmaatschappelijk werk, GGD, leerplicht, onderwijsadviesbureau) aan het zorgbreedteoverleg deelnemen. Bij interdisciplinair samenwerken gaat het vooral om het benutten van deze situatie waarin vertegenwoordigers van verschillende organisaties met verschillende belangen en perspectieven betrokken zijn. Deze moeten met elkaar verbonden worden om tot een kwalitatief superieure aanpak te komen (Mulder, 2008). Tegelijkertijd vergroten de betrokken professionals hun eigen deskundigheid, doordat ook hun denk- en kijkkader verruimd wordt. Het leren van elkaar dat in een eerder stadium vaak 'bij toeval' gebeurt, maakt plaats voor een leren dat bewust wordt nagestreefd en dat ook uiteindelijk kan leiden tot een vorm van teamleren.

Volgens Onstenk komt samenwerking pas optimaal tot stand, als er gezamenlijk wordt geleerd. Hij wijst op het belang van het verantwoorden van eigen handelen: *'Echte samenwerking vindt immers pas plaats als men niet alleen communiceert over de eigen aanpak en successen, maar ook over de eigen vragen en problemen. Kunnen we goed uitleggen en verantwoorden waarom we doen wat we doen en hoe we dat doen? Accepteren we (kritische) uitspraken van een ander over ons eigen werk?'* (Onstenk, 2005, 44)

Ook Hendrix (2001) wijst erop, dat betrokken professionals in hun samenwerking rondom cliënt(system)en, in dit geval zorgleerlingen, een gezamenlijke verantwoordelijkheid kunnen ontwikkelen. Dit betekent dat iedere professional tijdens het bespreken van leerlingen in een zorgbreedteoverleg vanuit zijn eigen deskundigheid zijn kijk op een ingebrachte casus kan geven. Juist in samenwerkingsverbanden brengt iedere deelnemer zijn eigen specifieke kijk mee, waarmee een stukje van de complexe werkelijkheid gedetailleerd bekeken wordt. Idealiter kunnen professionals deze verschillende 'detailopnamen' bij elkaar brengen en daardoor met elkaar een genuanceerder beeld van die complexe werkelijkheid construeren. Dat kan leiden tot een bespreking van een leerling met meer nuance en diepgang waarin professionals nieuwe gemeenschappelijke kennis ontwikkelen waarover zij daarvoor niet de beschikking hadden. Je kunt spreken van een sociaal leerproces waarin deelnemers een gemeenschappelijk verhaal ontwikkelen om de zorg- en hulpverlening aan de leerling te verbeteren. Linking verbindingen worden benut, de relationele en cognitieve dimensie van sociaal kapitaal worden versterkt.

Ideaal en werkelijkheid verschillen van elkaar. Uit mijn eerdere onderzoek (Swart, 2008) blijkt dat de deelnemers aan een zorgbreedteoverleg elkaar nog te weinig deelgenoot maken van hun expertise. Betrokken beroepskrachten vertellen elkaar nauwelijks over hun eigen denk- en kijkkader, terwijl dit juist kan leiden tot een verdieping van hun gesprek over de situatie van een leerling. Meerdere auteurs (Bolhuis, 2009; Bolhuis & Simons, 1999; Nonaka & Takeuchi, 1995; Rondeel & Wagenaar, 2002; Senge, 1990/1992) wijzen erop dat als mensen ingewikkelde kwesties willen doorgronden en willen handelen in aanvulling op elkaar, een vorm van gezamenlijk leren op de werkplek nodig is. Uitgangspunt is dat je met velen meer kunt bereiken dan alleen. Dit gezamenlijk leren moet wel worden aangeleerd. Ook Nonaka & Takeuchi (1995) geven aan dat deelnemers aan een team hun impliciete kennis moeten expliciteren om nieuwe kennis voort te brengen. Net als Senge (1990) merken zij op, dat leden van een team voor gezamenlijk leren geoefend moeten zijn in het voeren van een dialoog. Anders geformuleerd, de dialoog is een belangrijke voorwaarde voor sociale leerprocessen waarin kennisproductiviteit centraal staat.

Kessels (1995, 2001, 2011) en De Jong (2010) noemen naast de dialoog nog andere voorwaarden (zie paragraaf 2.1) die ondersteunend zijn voor sociale leerprocessen in organisaties gericht op kennisproductiviteit. Het voeren van een dialoog is wel een – op zichzelf communicatieve – vaardigheid die bij kan dragen aan het ontwikkelen en versterken van probleemoplossende, reflectieve én communicatieve en sociale vaardigheden, drie van de leerfuncties die Kessels onderscheidt. De dialoog verhoogt de kwaliteit van de sociale interactie.

### **2.3 Dialoog als een voorwaarde voor kennisproductiviteit**

Wat is de kracht van een dialoog? In een dialoog delen teamleden hun vooronderstellingen aan elkaar mee, waarbij onbevooroordeeld geluisterd wordt en de eigen mening wordt opgeschort. Er ontstaat zo een gemeenschappelijk geheel aan betekenissen dat men alleen niet gerealiseerd zou hebben. Door de situatie vanuit verschillende invalshoeken te bekijken kan iemand inzichten verkrijgen die hij alleen niet of moeilijker kan verwerven. Hierbij gaat het niet alleen om aanleren, maar ook om afleren. Het is mogelijk dat mensen hun opvattingen moeten herzien. Het voeren van een dialoog vereist oefening. In verschillende publicaties gaat filosoof Jos Kessels (Kessels, 1999; Kessels, Boers & Mostert, 2006, 2008) in op de techniek en methodiek van de dialoog.

Volgens Kessels (1999) is de dialoog een belangrijk middel om in een organisatie (of team) sociale leerprocessen op gang te brengen. Kessels haalt hierbij Senge aan die zegt: *'...alle instrumenten voor de vorming van een lerende organisatie eigenlijk neerkomen op dit ene vermogen: het kunnen expliciteren van de in een groep bestaande denkbelden over belangrijke vragen'* (Kessels, 1999, 23). De dialoog is in zijn ogen het instrument bij uitstek voor het onderling uitwisselen van eigen voor(onder)stellingen. Hij stelt mensen in staat hun al aanwezige, maar impliciete ('tacit') kennis te expliciteren.

Kessels besteedt veel aandacht aan de vaardigheid die vereist is voor het voeren van een dialoog. Hij vindt dat een groot aantal auteurs hier te makkelijk over denkt, terwijl het voor hem om een kunst gaat die door oefening geleerd moet worden. In een verwijzing naar Aristoteles merkt hij op dat het belangrijk is om onderscheid te maken tussen dialoog en discussie. Een discussie is gericht op overtuigen en gelijk krijgen, een dialoog is een onderzoeksgesprek gericht op gezamenlijk nadenken, redelijke argumentatie en gemeenschappelijke analyse van een bepaalde kwestie (Kessels, 1999, 214). Het doel van een dialoog is volgens hem, dat je als het ware het individuele denken overstijgt en daardoor inzichten verwerft die je alleen niet kunt bereiken. Hij zegt dat in een dialoog zich als het ware het grondprincipe van samenwerking manifesteert.

Kessels (1999, 214) noemt meerdere problemen die het voeren van een dialoog bemoeilijken en die ook herkenbaar zijn in overlegsituaties in de beroepspraktijk:

- We denken niet altijd consistent. Sommige denkbeelden staan ons nog niet helder voor ogen. Dit wordt in een dialoog duidelijk, als we elkaar proberen te begrijpen. Dit vraagt van ons dat we nauwkeurig proberen te formuleren.
- De richting van het gesprek is niet altijd duidelijk. Hierover kunnen verschillende opvattingen bestaan bijvoorbeeld over wat wel of niet belangrijk is in de kwestie die aan de orde is.
- Er zijn taalproblemen. Mensen kunnen een verschillende invulling geven aan een en hetzelfde woord of hetzelfde onder een woord verstaan, maar het verschillend toepassen.
- Er zijn inhoudelijke problemen. Mensen hanteren verschillende uitgangspunten, waarden en normen, hebben andere doelen en oplossingen. Dit leidt tot verschillen in analyse van de kwestie die aan de orde is. Wat voor de één een overtuigend argument is, hoeft dat voor een ander niet te zijn.

Veel van deze problemen hebben te maken met de cognitieve dimensie van sociaal kapitaal. De ontwikkeling naar gedeelde codes en taal, naar gedeelde verhalen verloopt vaak langzaam. De dialoog biedt de mogelijkheid om deze problemen op een constructieve manier te hanteren. Deelnemers zijn in principe gelijkwaardig aan elkaar, hun argumenten tellen. Doel is om met elkaar gemeenschappelijke inzichten te verwerven.

Kessels (1999) noemt als voorwaarden voor een goed verloop van een dialogisch gesprek de kwaliteit van de gespreksleider en het volgen van een aantal elementaire gespreksregels door de deelnemers. Gespreksdiscipline is van wezenlijk belang om het doel te realiseren. De gespreksleider bewaakt het proces, hij dient zich te onthouden van een inhoudelijke inmenging in het gesprek en hij moet vragen kunnen en durven stellen, doorvragen, samenvatten en structureren. Hij schept als het ware condities voor de gesprekspartners om daadwerkelijk met elkaar in gesprek te gaan en op basis van argumenten tot overeenstemming te komen. Voor de deelnemers aan een dialoog zijn de gespreksregels geen starre richtlijnen die zij niet mogen overtreden, maar handvatten die hun stimuleren om elkaar vragen te stellen, antwoorden te geven op gestelde vragen, actief te luisteren, te concretiseren, met elkaar mee te denken en oordelen op te schorten. Deze gespreksregels sluiten aan bij een groot aantal leercompetenties die Bolhuis (2009) noemt bij het leren door sociale interactie. Zij schrijft dat leercompetenties in belangrijke mate sociale vaardigheden zijn: *'Leren en datgene wat wordt geleerd zijn in hoge mate sociaal van aard. Betekenissen worden in een sociale context geconstrueerd'* (Bolhuis, 2009, 206). Het gaat om sociale leercompetenties als: het geven en ontvangen van feedback, je inleven in anderen, mensen en situaties opzoeken die je perspectief kunnen verbreden of veranderen, vragen om informatie, vragen van anderen goed interpreteren, adequaat antwoord geven, luisteren naar anderen, je inleven in anderen, je eigen mening opschorten, samenwerken, omgaan met problemen (o.c., 207/208).

In een dialoog kunnen deelnemers aan een zorgbreedteoverleg hun sociale leercompetenties verder ontwikkelen wat ook weer van invloed is op de kwaliteit van de dialoog. Op deze manier kan een situatie ontstaan waarin niet alleen de cognitieve, maar ook de relationele dimensie van sociaal

kapitaal versterkt wordt. Het ontwikkelen van gemeenschappelijke betekenisgeving, van een gedeeld referentiekader draagt bij aan het leren op en van het werk. Het overbruggen van verschillen in sociaal-culturele leerprocessen maakt communicatie en samenwerking makkelijker. Dit is van groot belang in overlegsituaties waarin het gaat om complexe problemen van leerlingen.

## **2.4 Een model voor een gestructureerde aanpak van praktijkproblemen**

In zorgbreedteoverleggen bespreken professionals casuïstiek over zorgleerlingen. Een van de bekendste methoden voor een gestructureerde aanpak van praktijkproblemen is de regulatieve cyclus van Van Strien. De regulatieve cyclus is een handelingsgerichte onderzoeksmethode die gebruikt wordt in praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek. Regulatief verwijst naar de gerichtheid op beslissingen, op het veranderend ingrijpen in de werkelijkheid. Van Strien spreekt zelf van de 'methodologische grondfiguur van het praktijkdenken en handelen'(1986, 3). De cyclus doorloopt de volgende fasen: probleemstelling – diagnose – plan – ingreep – evaluatie (o.c., 19).

Doel van onderzoek is om kennis te ontwikkelen die mensen in de praktijk helpt bij het nemen van beslissingen. 't Hart (2007, 84) schrijft: *'... de regulatieve cyclus is in de eerste plaats een cyclus die het denken van de besluitvormer weergeeft'*. Hij wijst hier op een belangrijk verschil tussen de empirische cyclus van fundamenteel onderzoek met als primair doel kennisvermeerdering en de regulatieve cyclus van het praktijkgericht onderzoek met als primair doel besluitvorming.

Van Strien (1986, 7) schrijft: *'Ook het alledaags probleemoplossen draagt een regulatief karakter'*. De regulatieve cyclus biedt veel praktijken de mogelijkheid om op systematische wijze met praktijkproblemen aan de slag te gaan. Hij ligt ten grondslag aan veel methoden in de non-profit sector die zich richten op het oplossen van problemen van cliënten. Zo grijpt een groot aantal methoden en methodieken in het beroepenveld van Social Work terug op het model van Van Strien waarbij auteurs wel andere begrippen gebruiken voor de verschillende fasen van de cyclus (Eggen, 1995; Jagt & Jagt, 2004; Snellen, 2007). Eggen spreekt van beginfase – onderzoeksfase – planningsfase – actiefase – afsluitingsfase, Snellen van intake – probleemanalyse – doelformulering – strategiebepaling - uitvoering probleemspecifieke interventies – afsluiting evaluatie en Jagt & Jagt van probleemexploratie – prioriteren en specificeren – samenwerkingsovereenkomst – taakplanning en voorbereiding – taakuitvoering – taakrapportage en taakbespreking – evalueren en afronden. Welke begrippen auteurs ook gebruiken, in de kern gaat het steeds om het doorlopen van de fasen probleemstelling – diagnose – plan – ingreep – evaluatie.

Naast ervaringskennis vormt ook beroepsinhoudelijke, theoretische kennis een belangrijke bron voor het duiden van en het zoeken naar oplossingen voor praktijkproblemen. Deze theoretische kennis is rationele kennis die *'bestaat uit conceptueel denken, kritisch analyseren, logisch argumenteren en testen van de geldigheid van beweringen. Geleidelijk aan wordt op deze wetenschappelijke manier een steeds omvangrijker kennisbestand opgebouwd over oorzaken van problemen en effectieve manieren om die op te lossen'* (Schilder, 2013). Voor het hanteren van praktijkproblemen dienen professionals beide kennisbronnen te integreren. Het gaat hier om doelrationeel handelen waarbij niet zozeer sprake is van het volgen van technische regels of algoritmen die gebaseerd zijn op kennis van wetmatigheden (structuur: *als* aan bepaalde voorwaarden is voldaan, *dan* treedt deze verandering op), maar om het volgen van zogenaamde heuristische regels of zoekregels die aangeven welk gedrag het beste gevolgd kan worden zonder de garantie dat het gewenste resultaat bereikt wordt. Bij het gebruik van heuristische regels is verder het onderscheid zinvol dat Siegers (1996, 2002) maakt tussen is-regels en doe-regels. Een is-regel beschrijft de stand van zaken in een bepaalde situatie, een doe-regel formuleert wat in de gegeven situatie voor het bereiken van een bepaald doel aanbevelenswaardig is om te doen. De is-regels spelen een rol bij het formuleren van hypothesen in fase 2: *Als* sprake is van deze feiten, *dan* is mogelijk dit aan de hand om de volgende reden(en). Doe-regels zijn geschikt om een plan van aanpak op te stellen in fase 3: *Als* mogelijk sprake is van deze problemen, *dan* sluit deze aanpak aan om de volgende reden(en). De redenen die

in fase 2 en 3 aangevoerd worden, vinden hun fundament in de eerder verworven beroepsinhoudelijke, theoretische kennis en ervaringskennis. Hiervoor is er al op gewezen, dat veel professionals door het 'tacit' karakter van ervaringskennis moeite hebben met het onder woorden brengen van hun redenen of argumenten. Dit is een belangrijk aandachtspunt bij het bespreken van praktijkproblemen. Een inhoudelijk gespreksleider kan hier een stimulerende rol spelen door deelnemers aan een dialoog meer uit te nodigen hun standpunten te onderbouwen. Daarbij dient de focus zowel gericht te zijn op het gebruik van ervaringskennis als op de toepassing van theoretische kennis.

## **2.5 Meervoudige problematiek van leerlingen in het basisonderwijs**

Praktijkproblemen in het basisonderwijs zijn divers van aard. Op een zorgbreedteoverleg gaat het vooral over meervoudige problematiek van leerlingen. Omdat onderwijs gericht is op het vergroten van ontwikkelingskansen van kinderen tijdens hun schoolloopbaan, proberen scholen condities te creëren waarin een kind zowel op leer- als sociaal-emotioneel gebied optimaal kan functioneren. Als dit niet of onvoldoende lukt, onderzoekt een school welke belemmeringen het kind ondervindt en wat nodig is om zijn situatie te verbeteren. In eerder onderzoek (Swart, 2008, 2009a, 2009b) staat dat kinderen met allerlei problemen te maken kunnen krijgen. Deze problemen zijn onder te verdelen in leer- en gedragsproblemen. Bij leerproblemen kan gedacht worden aan problemen op het gebied van taal en rekenen, bij gedragsproblemen aan explosief gedrag in de klas zoals slaan en schoppen of internaliserend, meer teruggetrokken gedrag, regelmatig te laat komen, vaak verzuimen.

De oorzaken voor deze problemen zijn divers. Om te voorkomen dat tijdens een zorgbreedteoverleg probleemfactoren over het hoofd worden gezien, maak ik gebruik van het analysemodel van Snellen (2007) waarin hij onderscheid maakt tussen twee componenten van een probleem: de subjectieve en de objectieve component. Onder de subjectieve component verstaat hij het functioneren van de persoon (denken, voelen, willen, handelen) en onder de objectieve component de situatie of omgeving waarin de persoon handelt. Scholte (1995) spreekt van factoren die zowel 'binnen' als 'buiten' het individu liggen. Dit leidt tot het volgende onderscheid in drie categorieën:

- a. Factoren die in het kind zelf zijn gelegen bijvoorbeeld het ontbreken van vaardigheden op cognitief en/of sociaal-emotioneel gebied (subjectieve component). In het vervolg spreek ik over kindfactoren.
- b. Situationele factoren bijvoorbeeld een problematische en weinig stimulerende thuissituatie of een interactie tussen leerkracht en leerling die niet goed verloopt (objectieve component). In het vervolg spreek ik over omgevingsfactoren.
- c. Een combinatie van factoren zoals genoemd onder a en b. Zo kunnen problemen thuis van invloed zijn op leerproblemen. Dit geldt ook voor gedragsproblemen bijvoorbeeld het vertonen van explosief of juist teruggetrokken gedrag van een kind op school. Verder is het mogelijk dat een leerkracht die weinig op de hoogte is van een problematische thuissituatie, onvoldoende adequaat reageert op bijvoorbeeld een leerling die veel aandacht vraagt.

Bij probleemfactoren die in het kind zelf gelegen zijn (categorie a) onderzoeken professionals op school (leerkrachten en intern begeleiders) eerst zelf wat passende interventies zijn. Als een aanpak niet of onvoldoende effect heeft, kunnen omgevingsfactoren in beeld komen (categorie b) en de wisselwerking tussen kind- en omgevingsfactoren (categorie c). Het komt regelmatig voor dat leer- en gedragsproblemen op school samenhangen met problemen thuis. Dit wordt in het maatschappelijk werk ook wel psychosociale problematiek genoemd. Dit is problematiek die zich afspeelt op het snijvlak van persoon en omgeving. In de thuissituatie van de leerling kan het gaan om opvoedingsproblematiek vooral het ontbreken van opvoedingsvaardigheden (denk bijvoorbeeld aan positieve aandacht geven, ondersteuning en structuur bieden, grenzen stellen), om relationele problemen en problemen op materieel gebied (financiën, schulden), om verwaarlozing en mishandeling, om migratieproblematiek (verblijfsvergunning, illegaliteit). Het komt veel voor dat

deze problemen met elkaar verweven zijn, waardoor zij elkaar ook versterken. Deze meervoudige problematiek is onderwerp van gesprek op een zorgbreedteoverleg.

Een belangrijk aandachtspunt tot besluit: zowel Snellen als Scholte wijst erop dat een analyse van het probleem zich niet moet beperken tot het in kaart brengen van probleemfactoren, maar zich ook moet richten op het inventariseren van sterke kanten en mogelijkheden van persoon en omgeving. Deze bieden in het vervolgtraject aanknopingspunten voor een aanpak gericht op verandering. Dit sluit ook aan bij de methode van het handelingsgericht werken (HGW), waar het onderwijs steeds meer gebruik van maakt (Pameijer et al., 2009). Een van de sterke kanten van HGW is namelijk dat het uitgaat van mogelijkheden en onderwijsbehoeften van (zorg)leerlingen en niet van tekortkomingen.

## **2.6 Een gespreksprotocol om kennisproductiviteit te bevorderen**

Wat betekenen bovenstaande inzichten over werkleren, kennisproductiviteit, dialoog, regulatieve cyclus en het onderscheid tussen kind- en omgevingsfactoren voor de ontwikkeling van een gespreksprotocol dat de inhoudelijke kwaliteit van een zorgbreedteoverleg wil versterken? Wat is nodig om zo'n protocol te ontwikkelen? Een randvoorwaarde daarbij is dat tijdens een overleg gemiddeld 20 tot 25 minuten beschikbaar zijn voor de bespreking van een leerling. Dat betekent dat deelnemers aan een zorgbreedteoverleg in betrekkelijk korte tijd tot een verantwoorde beslissing moeten komen over de aanpak van problemen van een leerling.

De regulatieve cyclus biedt aanknopingspunten voor de procesgang van het overleg. Hier kan een gespreksstructuur van afgeleid worden die sturing biedt aan het verloop van het zorgbreedteoverleg. Om in fase 1 een overzicht te krijgen van de probleemsituatie inventariseren deelnemers eerst een aantal relevante feiten dat betrekking heeft op het gedrag van de leerling (de zogenaamde kindfactoren), op de omgeving van de leerling (klas, thuis, buurt, de zogenaamde omgevingsfactoren) en op de aanpak van problemen tot dan toe. In fase 2 stellen zij op basis van ingebrachte feiten hypothesen op over wat in deze situatie aan de hand is waarbij aandacht is voor kind- en omgevingsfactoren en voor een mogelijke wisselwerking hiertussen. Op basis van hypothesen maken zij in fase 3 een plan van aanpak. De opeenvolging van fasen heeft niet zozeer een lineair als wel een cyclisch karakter. Men spreekt ook wel van een iteratief zoekproces, een term van Doerbecker (1979). In fase 2 en 3 komt soms nieuwe informatie aan de orde die tot een bijstelling van probleemformulering en plan van aanpak kan leiden.

Tussen twee bijeenkomsten van het zorgbreedteoverleg zorgen deelnemers ervoor dat zij afspraken uit het plan van aanpak nakomen (fase 4) en op een volgend overleg wordt het effect hiervan besproken (fase 5).

Het gespreksprotocol dient rekening te houden met de hierboven beschreven gespreksstructuur. Tegelijkertijd moet er aandacht zijn voor het stimuleren van de inhoudelijke kwaliteit van het overleg. Het voeren van een dialoog is hiervoor belangrijk. Het protocol bestaat in eerste instantie uit de volgende twee onderdelen (zie ook bijlage 1):

1. Richtlijnen voor de gespreksleider
2. Richtlijnen voor de deelnemers aan het zorgbreedteoverleg

Tijdens het onderzoek is als derde aparte onderdeel expliciet in het protocol opgenomen (zie ook bijlage 2):

### **3. Gespreksstructuur ZBO**

De van de regulatieve cyclus afgeleide gespreksstructuur is aanvankelijk alleen verwerkt in de richtlijnen voor de gespreksleider, omdat hij procesbewaker is. Tijdens het eerste onderzoeksjaar is bij een gespreksleider de behoefte ontstaan aan een overzichtelijke instructie die tijdens het zorgbreedteoverleg als houvast dient. Deze instructie is daarna in het onderzoek opgenomen.

### *Richtlijnen voor de gespreksleider*

Het is belangrijk voor de procesgang dat de gespreksleider zelf geen of zo min mogelijk inhoudelijke inbreng heeft. Zijn richtlijnen zijn handvatten om het verloop van de casusbespreking tijdens het overleg te structureren (proces) en deelnemers te stimuleren hun handelen in de verschillende fasen naar elkaar te verantwoorden. Dit laatste houdt in dat zij in een dialoog de voor(onder)stellingen bespreekbaar maken die hun denken, voelen en handelen in de praktijk sturen (inhoud). De gespreksleider heeft tijdens het overleg een belangrijke taak: hij moet zowel de gespreksstructuur bewaken als deelnemers 'verleiden' tot voldoende inhoudelijke inbreng. Als niet-inhoudelijk betrokkene moet hij uitnodigen tot inbreng en onderbouwing van standpunten, hij moet doorvragen, samenvatten en structureren.

### *Richtlijnen voor de deelnemers aan het zorgbreedteoverleg*

De richtlijnen voor de deelnemers bestaan uit regels voor een dialogische gespreksvoering waarin zij leren om elkaar te bevragen, elkaar uit te laten praten, met zo min mogelijk (voor)oordelen naar elkaar te luisteren en de eigen mening op te schorten (proces). Tegelijkertijd bieden deze regels ruimte om onderliggende opvattingen uit te wisselen en deze te toetsen aan die van anderen. Het gaat hier om het expliciteren van hun zogenaamde 'tacit knowledge' en het gebruik van theoretische kennis. Door hun beroepsinhoudelijke, theoretische kennis en ervaringskennis met elkaar te delen kunnen ze meer diepgang geven aan probleemanalyse en aanpak wat de inhoudelijke kwaliteit van het overleg versterkt.

Een zorgvuldig gebruik van het gespreksprotocol kan bijdragen aan het ontwikkelen van een aantal leerfuncties dat Kessels (1996, 2001) onderscheidt en daarmee kennisproductiviteit bevorderen:

#### *Materiedeskundigheid*

De gespreksleider heeft de taak om de deelnemers aan het zorgbreedteoverleg te stimuleren om tijdens de probleemformulering (fase 2) vanuit eigen expertise hun kijk op de situatie van het kind verder te onderbouwen. Dit geldt ook voor de aanpak (fase 3) die moet aansluiten bij de probleemformulering.

Als deelnemers de gespreksregels aanhouden en met elkaar op dialogische wijze in gesprek gaan, kunnen zij hun inzichten en voor(onder)stellingen met elkaar delen en putten uit een rijkere bron van ervaringskennis, van handelingsweten (Schön, 1987) of praktische wijsheid (Kessels, 1999; Lunenberg, 2009; Vosman, 2008). Daarnaast is ook de uitwisseling van beroepsinhoudelijke kennis van belang. Op deze manier kunnen zij met elkaar gemeenschappelijke kennis ontwikkelen over complexe, meervoudige probleemsituaties, de invloed daarvan op het functioneren van kinderen en de wijze waarop problemen effectief aangepakt kunnen worden. Zo vergroten zij hun deskundigheid op het gebied van multiprobleem kwesties waar altijd meerdere disciplines bij betrokken zijn.

#### *Probleemoplossen*

Een toename van theoretische kennis en ervaringskennis biedt deelnemers de gelegenheid om problemen van leerlingen diepgaander te analyseren en hier een passende aanpak voor te formuleren. De gespreksleider heeft hierbij de taak de structuur te bewaken en de deelnemers uit te nodigen hun kijk op zaken te formuleren en te onderbouwen. Op den duur kunnen deelnemers aan het overleg zich de structuur van de regulatieve cyclus ook zelf meer eigen maken, zodat ze alle stappen van de cyclus zelfstandig doorlopen en hun probleemoplossende vaardigheden vergroten. Ze worden minder afhankelijk van de sturing van de gespreksleider en zijn in staat om de rol van de gespreksleider over te nemen bij diens afwezigheid.

#### *Reflectieve vaardigheden*

De dialogische gespreksvorm biedt de mogelijkheid tot reflectie, omdat deze aanzet tot het vragen stellen bij eigen opvattingen, het toetsen hiervan aan inzichten van anderen en onder invloed daarvan het bijstellen, aanscherpen of nuanceren van eigen denkbeelden. Tijdens de periode dat mijn onderzoek loopt, kan de bespreking van mijn verslaglegging, vooral de analyse van en het commentaar op het verloop van het zorgbreedteoverleg, bij de deelnemers leiden tot reflectie voor, na en soms ook tijdens het overleg. Schön (1983/2005, 1987) zegt dat veel professionele

deskundigheid in het handelen is opgeslagen en dat professionals via 'reflection in action' kunnen komen tot 'knowing in action'.

#### *Communicatieve en sociale vaardigheden*

Het hanteren van de gespreksregels door de deelnemers leidt ertoe dat mensen elkaar laten uitpraten, op elkaars inbreng reageren, elkaar bevragen. Door deze vaardigheden verder te ontwikkelen ontstaat er rust in het gesprek en krijgen de deelnemers de mogelijkheid om meer diepgang aan te brengen in de bespreking van een leerling. De gespreksleider heeft een sturende rol, als deelnemers zich niet of onvoldoende aan de regels houden. Naarmate zij zich deze meer eigen maken, kan de sturing van de gespreksleider minder worden en kan een deelnemer aan het overleg zijn rol bij eventuele afwezigheid overnemen.

Op basis van mijn eerdere onderzoek (Swart, 2008) heb ik een aantal basiscondities opgesteld waar scholen aan moeten voldoen om het gespreksprotocol te testen:

- De school heeft een heldere zorgstructuur. Zonder deze structuur bestaat het risico dat zorgbreedteoverleggen een groot deel van de beschikbare tijd gebruiken om juist hier helderheid over te krijgen.
- De school heeft een cultuur waarin deelnemers aan het zorgbreedteoverleg elkaar respecteren; er is een bepaalde mate van openheid en vertrouwen. Een bepaalde mate van veiligheid is een voorwaarde om anderen te laten delen in je eigen voor(onder)stellingen, je eigen denken over en kijken naar situaties van zorgleerlingen.
- Deelnemers zien de belangen van de leerling als een gemeenschappelijk belang. Deze gemeenschappelijkheid stelt beroepskrachten van uiteenlopende disciplines en verschillende organisaties in staat om vanuit dit belang samen te werken.

De richtlijnen voor gespreksleider en deelnemers zijn met de basiscondities en een toelichting op het doel van het onderzoek in één document opgenomen (zie bijlage 1). Alle deelnemers aan het onderzoek hebben dit document van tevoren gekregen. In een later stadium is het document 'Gespreksstructuur ZBO' (zie bijlage 2) toegevoegd en uitgereikt.

### 3. Opzet en uitvoering van het onderzoek

#### 3.1 Situatieschets

In stadsdeel Nieuw-West zijn stadsdeel, expertisecentrum OOG (Over Onderwijs Gesproken), basisscholen en jeugdhulpverlening in gesprek over versterking van de zorgstructuur. Onderdeel daarvan is het zorgbreedteoverleg, een interdisciplinair samenwerkingsverband op basisscholen waarin verschillende professionals problemen van kinderen vroegtijdig signaleren en de zorg aan een leerling (en zijn gezin) op elkaar proberen af te stemmen.

In het schooljaar 2009/2010 heeft in dit stadsdeel het project *Learning by doing* gedraaid. Hoofddoel was om in de onderwijspraktijk te leren hoe je tot een sluitende aanpak kunt komen rondom leerlingen die extra zorg en aandacht nodig hebben. Deelnemende partijen waren het stadsdeel, expertisecentrum OOG, een aantal basisscholen en organisaties op het gebied van de jeugdhulpverlening. Alle partijen waren zich bewust van de urgentie van deze – werkgerelateerde - vraag. In de nota Jong Amsterdam (2006, 12) staat dat ‘van de kinderen in het Amsterdamse basisonderwijs de helft te maken heeft met een ongunstige uitgangspositie of met een leerachterstand. Bijna een kwart van de leerlingen op het Amsterdamse basisonderwijs neemt niet deel aan de Cito-toets, omdat die voor hen geen voorspellende waarde heeft. Het aandeel kinderen dat doorstroomt naar het praktijkonderwijs en het leerwegondersteunend onderwijs groeit’.

De zorgstructuur op basisscholen in Amsterdam was object van eerder onderzoek naar interdisciplinaire samenwerking dat ik in 2007 heb uitgevoerd (Swart, 2008, 2009a, 2009b). Een onderdeel van het onderzoek was om in kaart te brengen op welke manier professionals in zo’n samenwerkingsverband hun handelen verantwoorden aan elkaar. Kernbegrippen waren in dit kader: *verantwoorden* en *ervaringskennis*.

*Verantwoorden* houdt in dat professionals aan elkaar kenbaar maken welke overwegingen ten grondslag liggen aan hun handelen. Dit betekent reflectie op je professionele handelen waarin je niet alleen het *wat* en *hoe* benoemt, maar ook het *waarom*, *van waaruit* (op basis van welke vooronderstellingen, beelden, normen, ervaringen kom ik tot deze analyse en aanpak) en *waartoe* (wat is het doel).

*Ervaringskennis* is een sleutelbegrip als het gaat om verantwoorden. Professionals maken bij het beoordelen van situaties intuïtief gebruik van hun ervaringskennis. Deze ervaringskennis of praktische wijsheid wordt meestal niet benoemd, terwijl zij wel richting gevend is voor het denken, voelen en handelen van de professional in de beroepspraktijk.

Uit dit eerdere onderzoek kwam naar voren dat het verantwoorden van handelen in een interdisciplinair overleg meestal als volgt gaat. Professionals formuleren op basis van een aantal geconstateerde feiten over zorgleerlingen soms hypothesen over wat er aan de hand is, maar meestal gaan ze meteen in gesprek over hoe ze iets aan gaan pakken. Over de probleemformulering wordt meestal niet gesproken. Vooronderstellingen blijven impliciet, ervaringskennis wordt niet benoemd.

In het kader van het project *Learning by doing* hebben deelnemende partijen in het stadsdeel Geuzenveld-Slotermeer (onderdeel van Nieuw West) gekozen voor een leertraject dat gericht is op een verbetering van de kwaliteit van het ZorgBreedteOverleg (ZBO) in het basisonderwijs. Via een leidinggevende van Altra Jeugdzorg ben ik bij het project betrokken, omdat ik voor mijn huidige onderzoek een gespreksprotocol aan het ontwikkelen was dat aansloot bij de wens van een aantal basisscholen om de kwaliteit van het ZBO te versterken. Dit gespreksprotocol bestaat uit richtlijnen voor de gespreksleider en de deelnemers aan het zorgbreedteoverleg.

Het project *Learning by doing* is in april 2010 afgerond. Mijn onderzoek liep door tot het einde van het schooljaar. Na en naar aanleiding van mijn werkzaamheden voor dit project ben ik benaderd door iemand van het stadsdeel om ook op andere basisscholen de kwaliteit van het ZBO te versterken. Interessant voor mijn onderzoek is dat de deelnemende scholen tijdens hun

werkzaamheden – in dit kader het overleg in interdisciplinair verband - willen leren hoe ze hier verbeteringen in aan kunnen brengen, zodat sprake is van een vorm van werkplek- of werkleren.

### 3.2 Doelstelling

Hoofddoel van het onderzoek is om professionals van verschillende disciplines in de onderwijspraktijk efficiënter en effectiever met elkaar te laten overleggen over leerlingen die extra zorg en aandacht nodig hebben. De kwaliteit van het overleg moet versterkt worden.

Wat is het belang van dit onderzoek? Een eerste vooronderstelling is dat het gespreksprotocol deelnemers aan een interdisciplinair samenwerkingsverband in staat stelt om op een gestructureerde wijze te praten over de situatie van leerlingen die extra zorg nodig hebben. De structuur voor het overleg is afgeleid van de regulatieve cyclus van Van Strien (1986) die in paragraaf 2.4 besproken is. De structuur versterkt de efficiëntie en effectiviteit van het overleg.

Een tweede vooronderstelling is dat het gespreksprotocol een middel is om een dialoog te voeren over de ingebrachte casuïstiek wat de inhoud van het ZBO kan verrijken. Het helpt deelnemers zich te richten op relevante feiten en op aan elkaar vertellen waarom ze tot een bepaalde probleemformulering en aanpak komen. In zekere zin is hier sprake van hardop leren denken. In dit proces gaan professionals de 'weg' benoemen die van de feiten leidt tot een probleemformulering en aansluitend een plan van aanpak. De gespreksleider stimuleert de deelnemers tijdens het ZBO om op dialogische wijze met elkaar in gesprek te gaan. Door het delen van onderliggende opvattingen maken de deelnemers hun beroepsinhoudelijke en ervaringskennis meer expliciet en geven zij aan de bespreking van een kind meer diepgang en nuance.

Een derde vooronderstelling is dat structurering en inhoudelijke verdieping van het ZBO tot sociale leerprocessen leiden die gericht zijn op kennisproductiviteit. Het delen van onderliggende opvattingen geeft een impuls aan het anders leren denken over en kijken naar de ingebrachte casuïstiek. Door te luisteren naar de opvattingen van anderen kunnen deelnemers hun eigen opvattingen toetsen. Ze kunnen vaststellen in hoeverre er overeenkomsten en verschillen zijn. Verschillen kunnen leiden tot een herziening of bijstelling van eigen denkbeelden. In dit proces komen deelnemers tot gedeelde kennis over probleemformulering en plan van aanpak wat de zorgverlening aan de leerling ten goede kan komen.

### 3.3 Vraagstelling

Centrale vraag is wat het gespreksprotocol bijdraagt aan het verhogen van de kwaliteit van het ZorgBreedteOverleg op vier basisscholen in het Amsterdamse stadsdeel Nieuw-West. Anders geformuleerd: werkt het gespreksprotocol en wat zijn de effecten voor de kwaliteit van het overleg?

#### **Begrippen**

Onder *gespreksprotocol* versta ik procedures die het zorgbreedteoverleg tussen professionals van uiteenlopende disciplines structureren en inhoudelijk versterken. Dit leidt tot een protocol dat uit drie onderdelen bestaat: 1. richtlijnen voor de gespreksleider, 2. richtlijnen voor de deelnemers, 3. gespreksstructuur ZBO.

Onder *kwaliteit* versta ik in dit geval het volgende:

- De mate waarin het zorgbreedteoverleg volgens een vaste structuur verloopt.
- De mate waarin het inhoudelijke overleg tussen professionals over feiten, probleemformulering en aanpak leidt tot het benoemen van onderliggende opvattingen die bepalend zijn voor de gepresenteerde kijk van de professional op de situatie van een leerling.
- De mate waarin het zorgbreedteoverleg leidt tot het ontwikkelen van relaties waarin sprake is van sociale leerprocessen gericht op kennisproductiviteit. (Voor kennisproductiviteit en sociale leerprocessen zie hoofdstuk 2)

Een *ZorgBreedteOverleg* is het overleg over zorgleerlingen op basisscholen in Amsterdam Nieuw West waaraan professionals deelnemen die verschillende disciplines binnen en buiten school vertegenwoordigen. Het is de bedoeling dat deze professionals met elkaar tot een integrale aanpak

komen voor de complexe problemen waar een aantal leerlingen tijdens hun schoolloopbaan mee te maken krijgt.

### **Deelvragen**

1. Wat is de bijdrage van het gespreksprotocol aan een gestructureerd verloop van het ZBO? Wat is de rol van de gespreksleider en welke rol hebben de deelnemers?
2. In hoeverre is het gespreksprotocol een middel om gespreksleider en deelnemers aan het ZBO meer inhoud te laten geven aan feiten, probleemformulering en aanpak?
3. In hoeverre helpt het gespreksprotocol de kwaliteit van de relaties in het ZBO zo te versterken dat sprake is van sociale leerprocessen gericht op kennisproductiviteit?

### **Onderzoekseenheid/kenmerken**

De *onderzoekseenheden* bestaan uit:

- a. verslagen van de casus- of kindbesprekingen tijdens zorgbreedteoverleggen op vier basisscholen in Amsterdam Nieuw West;
- b. de deelnemers aan deze zorgbreedteoverleggen; de *respondenten* zijn intern begeleiders, afdelingsleiders, schooldirecteuren, schoolmaatschappelijk werkers, schoolverpleegkundige/schoolarts, onderwijsadviseur, leerplichtambtenaar.

*Kenmerken* bij a zijn tekstfragmenten die geanalyseerd worden op:

- het verloop van het overleg (proces)
- de inhoudelijke kwaliteit van het overleg (inhoud)

*Kenmerken* bij b zijn opvattingen over:

- de werkzaamheid van het gehanteerde gespreksprotocol;
- inhoudelijke verdieping en nuancering van probleemformulering en aanpak door het delen van voor(onder)stellingen;
- anders leren denken over en kijken naar casuïstiek tijdens het overleg;
- effectiviteit van het overleg.

### **3.4 Onderzoeksmethode en dataverzameling**

Het gaat om een vorm van 'ontwerpgericht' onderzoek. Ik heb in eerder onderzoek vastgesteld wat problemen zijn bij interdisciplinair samenwerken in een zorgbreedteoverleg en ik steek nu in op één probleem: in overleg is te weinig sprake van verantwoording van eigen handelen, onderliggende kennis en ervaring is onvoldoende onderwerp van gesprek. Daardoor krijgen probleemformulering en aanpak minder diepgang en nuance.

Het gespreksprotocol (zie bijlagen 1 en 2) kan beschouwd worden als mogelijke oplossing voor de geconstateerde problematiek. De procedure voor de deelnemers bestaat uit een aantal elementaire gespreksregels dat een dialoog bevordert. De procedure voor de gespreksleider bevat instructies om de deelnemers aan het overleg gestructureerd en meer diepgaand met elkaar te laten praten over een leerling. Op basis van ingebrachte relevante feiten zorgt de gespreksleider ervoor dat deelnemers met elkaar tot een probleemformulering komen en een plan van aanpak. Hij stuurt op het onderbouwen van standpunten en op het ontwikkelen van gedeelde kennis. Het gespreksprotocol biedt daarmee ook de mogelijkheid om aandacht te besteden aan (impliciete) leerprocessen op de werkplek.

In het schooljaar 2009-2010 is het gespreksprotocol op twee basisscholen tijdens het ZBO getest. Deze scholen namen deel aan het project *Learning by doing*. Tijdens het erop volgende schooljaar 2010-2011 is het protocol op twee andere basisscholen tijdens het ZBO getest. Ik heb gebruik gemaakt van participerende observatie. Ik ben als waarnemer aanwezig geweest bij deze ZBO's. Ik heb zelf niet actief deelgenomen aan het overleg.

Alle kindbesprekingen tijdens een overleg heb ik op voicerecorder opgenomen. Iedere kindbespreking heb ik uitgebreid samengevat op schrift. Vervolgens heb ik deze geanalyseerd en van commentaar voorzien met behulp van de onderdelen van het gespreksprotocol. Op basis van analyse en commentaar heb ik een beperkt aantal tips geformuleerd voor deelnemers en gespreksleider voor het komende ZBO. Het volledige verslag van het ZBO – samenvatting, analyse en commentaar, tips – heb ik tijdig toegestuurd aan alle betrokkenen, zodat er gelegenheid was om te reageren. Hier is weinig gebruik van gemaakt.

Halverwege het schooljaar 2009-2010 is er een evaluatiegesprek geweest op school 1 over het effect van het gespreksprotocol en over mogelijke verbeteringen hiervan. Door de beperkte beschikbaarheid van externe beroepskrachten hebben aan deze evaluatie alleen de beroepskrachten van school deelgenomen. Ik heb het tussentijdse evaluatieverslag aan de betrokkenen gestuurd met de vraag om waar nodig zaken bij te stellen. Hier is geen gebruik van gemaakt. Verder was er geen behoefte om het protocol bij te stellen.

Aan het eind van het schooljaar heb ik op school 1 individuele interviews (halfgestructureerd, mondeling) afgenomen bij de gespreksleider en de deelnemers aan het ZBO om te inventariseren in hoeverre met het gespreksprotocol eerder geformuleerde doelen gehaald zijn: de structurering en inhoudelijke versterking van het ZBO en het ontwikkelen van gedeelde kennis. De vragenlijsten zijn als bijlage 3A (gespreksleider) en 3B (deelnemers) opgenomen. De samenvattingen van de interviews zijn aan de geïnterviewden voorgelegd voor aanvullingen en correcties. Hier hebben twee respondenten gebruik van gemaakt.

Op school 2 heb ik ook halverwege het schooljaar een korte, mondelinge evaluatie gehouden met de schooldirecteur en een van de intern begeleiders. Zij waren tevreden over het gebruik van het protocol. Op verzoek van de directeur heb ik de gespreksstructuur van het ZBO op één A4 uitgewerkt, zodat zij tijdens het overleg over een handzame instructie kon beschikken (zie bijlage 2). Deze instructie is afgeleid van de procedure voor de gespreksleider. Naast de structuur besteed ik expliciet aandacht aan het onderscheid tussen kind- en omgevingsfactoren en de mogelijke wisselwerking hiertussen.

Door omstandigheden is mijn onderzoek op deze school tot maart 2011 doorgelopen en heb ik aan het eind van het schooljaar 2010-2011 alleen bij de schooldirecteur en een intern begeleider een gemeenschappelijk interview afgenomen. In hoofdstuk 4 ga ik hier verder op in. De samenvatting van het interview is aan de geïnterviewden voorgelegd voor aanvullingen en correcties. Zij hebben hier geen gebruik van gemaakt.

In het schooljaar 2010-2011 is het gespreksprotocol verder getest op twee andere basisscholen in Amsterdam Nieuw West. Gespreksleider en deelnemers krijgen nu naast het gespreksprotocol ook de korte instructie die ik op verzoek van de directeur van school 2 heb gemaakt (zie bijlage 2). Verder heb ik na afloop van een ZBO steeds een korte feedbackronde ingelast, zodat er meteen een gesprek was over wat goed ging en wat anders of beter kon.

Op school 3 heb ik aan het eind van het schooljaar net als op school 1 bij alle deelnemers een individueel interview afgenomen. Alleen de twee intern begeleiders heb ik gezamenlijk geïnterviewd. Ik heb alle respondenten een samenvatting gestuurd van het interview met het verzoek om aan te vullen of te corrigeren. Hier is geen gebruik van gemaakt.

Op school 4 heb ik door omstandigheden waar ik in hoofdstuk 4 op terugkom, een beperkt aantal ZBO's bijgewoond. Midden in de ontwikkeling van het ZBO eindigde mijn deelname in het kader van dit onderzoek. Op deze school heb ik alleen twee externe beroepskrachten geïnterviewd die ook bij school 2 (een deel van het onderzoekstraject) en school 3 betrokken waren.

In totaal heb ik op de vier scholen veertien interviews afgenomen waarvan vier met twee personen. De achttien respondenten zijn 3 schooldirecteuren, 1 zorgcoördinator, 2 afdelingsleiders, 4 intern begeleiders, 2 schoolmaatschappelijk werkers, 1 onderwijsadviseur, 1 schoolarts, 1 schoolverpleegkundige, 1 leerplichtambtenaar. De leerplichtambtenaar, een van de schoolmaatschappelijk werkers en de schoolarts zijn betrokken bij meerdere scholen. Bij de schooldirecteur en de zorgcoördinator van school 1 heb ik na een jaar nog een keer een interview afgenomen om de stand van zaken op dat moment te evalueren.

Na de afronding van mijn deelname aan de ZBO's in september 2011 heb ik een scoreformulier ontwikkeld voor een verdere analyse van de casussen (totaal 56) in de schriftelijke verslagen van de ZBO's. Voor de rubricering op het scoreformulier zijn de onderdelen van het gespreksprotocol uitgangspunt. Een toelichting op de beoordeling per rubriek is opgenomen in bijlage 4. De tekst van iedere casus is opgedeeld in episodes die zijn afgeleid van de fasering (feiten, probleemformulering, aanpak) in het gespreksprotocol. Deze episodes zijn afzonderlijk bekeken en in samenhang met elkaar.

Verder heb ik voorafgaand aan en tijdens mijn onderzoek literatuurstudie gedaan. Kernwoorden zijn werkplekleren, ervaringskennis, sociale leerprocessen, kennisproductiviteit, dialoog en regulatieve cyclus. Daarnaast heb ik gebruik gemaakt van internetbronnen en relevante documenten.

## 4. Resultaten

Voor ik de resultaten van mijn onderzoek presenteer, geef ik in 4.1 eerst een beknopte beschrijving van de vier basisscholen die aan mijn onderzoek hebben meegedaan en ga ik kort in op de organisatie van een ZBO. De tekst voor de beschrijving van de scholen heb ik ontleend aan informatie op hun websites. In 4.2 geef ik weer wat het gespreksprotocol bijdraagt aan het structureren van het zorgbreedteoverleg en wat de rol van gespreksleider en deelnemers is. In 4.3 licht ik toe in hoeverre het werken met het protocol gespreksleider en deelnemers aan het zorgbreedteoverleg helpt om het overleg meer diepgang te geven. In 4.4 beschrijf ik in welke mate het gebruik van het protocol sociale leerprocessen laat ontstaan die gericht zijn op kennisproductiviteit.

### 4.1 Korte schets van de scholen

#### *Informatie vooraf*

Alle scholen hebben te maken met de richtlijnen uit de Ontwerp Regeling Zorgbreedteoverleg/VIA Amsterdam (2008). Hierin staat dat deelnemers aan een zorgbreedteoverleg (ZBO) zes maal per schooljaar bij elkaar komen. Op drie scholen is de directeur voorzitter van het ZBO conform de richtlijnen van de Ontwerp Regeling. Op één school is de zorgcoördinator voorzitter. Tijdens de periode van het onderzoek zijn zij zowel technisch als inhoudelijk voorzitter. Conform de benaming van het gespreksprotocol spreek ik in het vervolg van gespreksleider. Vaste deelnemers aan het ZBO op deze scholen zijn naast de directeur de intern begeleider, de schoolarts of schoolverpleegkundige, de schoolmaatschappelijk werker en de leerplichtambtenaar. Op drie scholen is een onderwijsadviseur of orthopedagoog aanwezig. Op één school 'schuiven' leerkrachten 'aan' op het moment dat een kind uit hun klas besproken wordt. Op de andere drie scholen zijn leerkrachten incidenteel aanwezig. Op de twee scholen die als eerste meedoen aan het onderzoek heeft ongeveer een half jaar een sociaalpsychiatrisch verpleegkundige deelgenomen. Het is niet duidelijk om welke reden haar aanwezigheid beëindigd is.

#### **School 1**

School 1 is een katholieke basisschool met ongeveer 650 kinderen 'uit alle windstreken van de wereld'. Het is een Brede School waar kinderen vanaf 2½ tot 13 jaar van 7.30 – 18.00 uur terecht kunnen. De school biedt een doorlopend kwalitatief programma van opvang, onderwijs en vrije tijdsaanbod. Kinderen moeten zich allereerst veilig en thuis voelen op school. Met behulp van moderne leermethoden en goed klassenmanagement dagen leerkrachten de kinderen uit om zich te ontwikkelen tot zelfstandige kinderen waarbij ze rekening houden met individuele verschillen. Kernwaarden zijn: inspirerend, stimulans voor talent, betrokken, open, vernieuwend.

Het ZBO vindt in het schooljaar 2009-2010 zes keer plaats. Aan het eind van het schooljaar 2008 - 2009 heb ik de mogelijkheid om aanwezig te zijn bij een ZBO, terwijl het gespreksprotocol nog niet gebruikt wordt. Dit om vast te stellen hoe er op dat moment overlegd wordt. Belangrijk kenmerk van dit overleg is dat deelnemers het spreken over feiten en aanpak door elkaar heen laten lopen en dat er geen aandacht is voor een probleemformulering.

Voorafgaand aan ieder ZBO stuurt de gespreksleider – die ook zorgcoördinator is - alle deelnemers via de mail een uitgebreide agenda met een korte situatieschets, de concrete vraag van de inbrenger en een tijdsplanning. De gespreksleider maakt zelf aantekeningen tijdens het overleg, maar er is geen verslag of afsprakenlijst. Iedere deelnemer noteert zelf de afspraken die voor hem van belang zijn.

#### **School 2**

School 2 is een protestants christelijke basisschool die deel uitmaakt van een Amsterdamse oecumenische scholengroep. Het is een kleine school met ongeveer 200 kinderen die voor een groot deel in Nederland geboren zijn, terwijl veel ouders zelf niet uit Nederland afkomstig zijn. Naast veel

aandacht voor basisvakken als taal en rekenen neemt de ontwikkeling van talenten van kinderen op verschillende gebieden een belangrijke plaats in. Zo maak ik ten tijde van het onderzoek een kerstkaartenactie mee waarvoor tekeningen van leerlingen gebruikt zijn.

Als ik met mijn onderzoek start, zijn de directeur en de twee intern begeleiders nog maar kort in functie. Een van de intern begeleiders was eerder leerkracht op deze school. De directeur ziet het gespreksprotocol als een goed middel om meer structuur en inhoud te geven aan het ZBO. Om uiteenlopende redenen vindt het overleg tijdens het schooljaar 2009-2010 onregelmatig plaats: leerkrachten brengen weinig kinderen in, de directeur is afwezig vanaf april tot de zomervakantie 2010 en na onderzoek van de inspectie gaat veel energie van school zitten in activiteiten om uit de categorie zwakke scholen te komen. Een jaar later – zomer 2011 -stelt de inspectie vast dat de kwaliteit voldoende is.

Uiteindelijk woon ik de ZBO's gedurende een langere periode bij dan gepland om voldoende materiaal voor mijn onderzoek te verzamelen. Vanaf oktober 2009 tot maart 2011 – ongeveer anderhalf jaar - neem ik vijf keer deel aan het overleg op deze school.

Van tevoren stuurt de intern begeleider de deelnemers via de mail een agenda toe. Meestal deelt de intern begeleider ter plekke een standaard inbrengformulier uit waarop zij zelf of de leerkracht eerst een korte omschrijving geeft van het probleem waarbij wordt ingegaan op kind- en omgevingsfactoren en op de aanpak tot nu toe; daarna is er een mogelijkheid een eerste hypothese te formuleren en suggesties te doen voor aanpak. Dit formulier heeft veel raakvlakken met de korte instructie voor de gespreksstructuur van het ZBO die ik ontwikkeld heb (zie bijlage 2). Na afloop stuurt de intern begeleider via de mail een kort verslag van de bijeenkomst toe.

### **School 3**

School 3 is een protestants christelijke basisschool die deel uitmaakt van een oecumenische scholengroep. Het is een kleine school met ongeveer 250 kinderen. De meeste leerlingen zijn in Nederland geboren, maar van 80% van de kinderen komen de ouders niet uit Nederland. De school ziet het als haar eerste verantwoordelijkheid om kinderen goed onderwijs te bieden in taal, lezen en rekenen. Daarnaast wil zij kinderen uitdagen om zich ook op andere terreinen te ontplooiën: sportief, creatief, technisch, spiritueel. De school stimuleert leerlingen om hun talenten te leren herkennen en verder te ontwikkelen. Er is veel aandacht voor het pedagogisch klimaat, voor zorgleerlingen, contacten met ouders, cultuur en huiswerkbegeleiding. Kernwaarden zijn: talentontwikkeling, gemeenschapsvorming, professionaliteit, betrouwbaarheid.

Het ZBO vindt in het schooljaar 2010-2011 zes keer plaats. Ook hier krijg ik de gelegenheid om een ZBO bij te wonen zonder het gebruik van het gespreksprotocol. Het gaat om de eerste bijeenkomst in het schooljaar. De uitkomsten zijn dezelfde als op school 1: het spreken over feiten en het spreken over aanpak lopen door elkaar heen.

Voorafgaand aan het ZBO stuurt de intern begeleider alle deelnemers via de mail een agenda met tijdsplanning en de standaard inbrengformulieren die school 2 ook gebruikt. Bij ieder inbrengformulier zit een leerling-rapport met een overzicht van didactische gegevens. De intern begeleider maakt zelf aantekeningen tijdens het overleg en maakt hiervan een verslag dat aan iedereen gestuurd wordt. Er is geen heldere afsprakenlijst, iedere deelnemer noteert zelf de afspraken die voor hem van belang zijn. Op een enkele uitzondering na nemen leerkrachten altijd deel aan het ZBO. Zij zijn aanwezig op het moment dat een kind uit hun klas besproken wordt. Dit vraagt een strakke tijdsplanning die ook meestal aangehouden wordt.

### **School 4**

School 4 is een openbare basisschool die deel uitmaakt van een scholengroep voor openbaar onderwijs in Amsterdam Nieuw West. De school telt ongeveer 400 kinderen van twintig verschillende nationaliteiten. In de missie van de school staat onder andere dat zij leerlingen een brede basis wil meegeven voor hun verdere schoolloopbaan. Naast het cognitieve besteedt ze daarom aandacht aan

het sportieve, creatieve en maatschappelijke gebied. Leerlingen moeten hun talenten kunnen ontwikkelen. Omdat veel kinderen thuis een andere taal spreken zijn Nederlandse taal, woordenschatontwikkeling en leespromotie speerpunten in het onderwijsaanbod. De school ziet zelfstandigheid, zelfvertrouwen, zelfredzaamheid, goede communicatieve vaardigheden en respect als belangrijke voorwaarden voor het leven in de grote stad.

Het ZBO is in het schooljaar 2010-2011 zes keer ingepland. Een directeurswisseling halverwege het schooljaar heeft invloed op het verloop van het ZBO. Van de drie met de oude directeur maak ik maar één ZBO mee. Ik start op deze school laat, waardoor ik de eerste keer mis. Het derde ZBO gaat niet door. De vierde keer is er door de directeurswisseling geen gespreksleider. De vijfde en zesde keer is de nieuwe directeur aanwezig. In overleg met hem heb ik voor mijn onderzoek ook nog het eerste ZBO bijgewoond in het schooljaar 2011-2012.

De oude directeur deelt ter plekke een agenda uit waar veel kinderen op staan. Bij kinderen die uitgebreider besproken worden is aanvullende schriftelijke informatie beschikbaar. De manier van bespreken leent zich onvoldoende voor het gebruik van de richtlijnen die voor de gespreksleider zijn opgesteld. Die deelt steeds de stand van zaken van een kind mee in plaats van deelnemers uit te nodigen voor een gezamenlijke bespreking van een leerling. Het is verder onduidelijk of er iemand aantekeningen maakt, er is geen verslag of afsprakenlijst. Na de directeurswisseling stuurt de nieuwe directeur per mail een agenda met tijdsplanning toe. Er is geen inbrengformulier, wel zijn er leerkrachten aanwezig die informatie geven over een kind uit hun klas. Er is nog geen sprake van een verslag of afsprakenlijst. Iedere deelnemer noteert zelf de afspraken die voor hem van belang zijn.

## **4.2 Resultaten: Gestructureerd werken**

Deelvraag 1 luidt: Wat is de bijdrage van het gespreksprotocol aan een gestructureerd verloop van het ZBO? Wat is de rol van de gespreksleider en welke rol hebben de deelnemers?

Ik presenteer eerst kort een cijfermatig overzicht van de resultaten van de analyse van het schriftelijke materiaal. Voor een toelichting op het gebruikte analyse-instrument verwijs ik naar bijlage 4 (Toelichting op score/beoordeling per rubriek). Daarna licht ik de cijfers toe en illustreer ik met casuïstiek en gegevens uit de afgenomen interviews hoe het gespreksprotocol in de praktijk werkt.

Er zijn in totaal 56 casussen. In 5 van de 56 casussen heeft geen verdere analyse plaatsgevonden: in 4 gevallen is het gebruik van de gespreksstructuur niet relevant, 1 casus leent zich niet voor een bespreking op het ZBO. Er blijven dus 51 casussen over voor verdere analyse.

### **4.2.1 Cijfermatig overzicht**

#### *Fasering*

In 18 van de 51 casussen verloopt het overleg in grote lijnen volgens de structuur van het gespreksprotocol. In 12 van deze 18 casussen worden alle fasen systematisch doorlopen, in de overige 6 casussen is wel sprake van een doorlopen van alle fasen, maar fase 2 is heel beperkt uitgewerkt.

In 29 van de 51 casussen is sprake van beperkte structurering van het overleg. Dit houdt het volgende in. In 19 van deze 29 casussen worden wel alle fasen van de gespreksstructuur doorlopen, maar na een eerste inventarisatie van de feiten lopen de verschillende fasen in meerdere of mindere mate door elkaar heen zonder dat de gespreksleider dit expliciet benoemt. Er is dus geen sprake van een iteratief zoekproces. Er ontbreekt systematiek. In 10 van deze 29 casussen ontbreekt een probleemformulering (fase 2) en lopen fase 1 en fase 3 door elkaar heen.

In 4 van de 51 casussen ontbreekt iedere structuur. Er is geen probleemformulering.

| <b>Score</b><br><b>Fasering</b> | Veel      | Beperkt               | Niet                 | Totaal |
|---------------------------------|-----------|-----------------------|----------------------|--------|
| Gestructureerd overleg          | <b>18</b> | <b>29</b>             | <b>4</b>             | 51     |
| Fasen systematisch doorlopen    | 18        | 29                    | 4                    | 51     |
| Uitwerking fase 2               | 12 van 18 | 6 van 18<br>19 van 29 | 10 van 29<br>4 van 4 | 51     |

#### *Rol gespreksleider*

In 19 van de 51 casussen is de rol van de gespreksleider groot. Dit betekent dat hij regelmatig samenvat, doorvraagt en deelnemers in meerdere of mindere mate uitnodigt tot inbreng. Op 2 van de 19 casussen na bewaakt hij ook, dat de gespreksstructuur doorlopen wordt.

In 28 van de 51 casussen is de sturing van de gespreksleider beperkt. Hij vat niet altijd samen, vraagt minder door en nodigt deelnemers minder uit tot inbreng. In 3 van deze 28 casussen bewaakt de gespreksleider wel de gespreksstructuur, in 8 gevallen doet hij dit beperkt, in 17 gevallen doet hij dit helemaal niet.

In 4 van de 51 casussen geeft de gespreksleider geen enkele sturing aan het overleg.

| <b>Score</b><br><b>Gespreksleider</b> | Veel                  | Beperkt              | Niet                 | Totaal |
|---------------------------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|--------|
| Vat samen, vraagt door, nodigt uit    | <b>19</b>             | <b>28</b>            | <b>4</b>             | 51     |
| Bewaakt gespreksstructuur             | 17 van 19<br>3 van 28 | 2 van 19<br>8 van 28 | 17 van 28<br>4 van 4 | 51     |

#### *Rol deelnemers: opvolgen van gespreksregels*

In 25 van de 51 casussen laten deelnemers aan het ZBO elkaar uitpraten en vragen zij door op elkaars inbreng. In 13 van deze 25 casussen laten deelnemers een probleemformulering vooraf gaan aan het praten over oplossingen. In 7 van de 25 casussen gaat het om een beperkte probleemformulering en in 5 gevallen ontbreekt een probleemformulering.

In 23 van de 51 casussen laten deelnemers elkaar in meerdere of mindere mate uitpraten, soms praten ze door elkaar heen en vragen ze beperkt door. In 1 van deze 23 casussen gaat een probleemformulering vooraf aan het praten over oplossingen, in 5 gevallen gaat het om een beperkte probleemformulering en in 17 gevallen ontbreekt deze.

In 3 van de 51 casussen laten deelnemers elkaar niet uitpraten, vragen ze onvoldoende door en praten ze over oplossingen zonder deze vooraf te laten gaan door een probleemformulering.

#### *Rol deelnemers: argumentatie*

In 10 van de 51 casussen benoemen deelnemers onderliggende opvattingen en lichten ze deze beperkt toe.

In 30 van de 51 casussen benoemen deelnemers in beperkte mate onderliggende opvattingen en in 16 van deze 30 casussen lichten ze deze ook beperkt toe. In 14 van de 30 casussen lichten ze deze onderliggende opvattingen niet toe.

In 11 van de 51 casussen benoemen deelnemers niet hun onderliggende opvattingen, zodat toelichting hierop verder niet aan de orde is.

| Score<br>Deelnemers                              | Veel                  | Beperkt                | Niet                             | Totaal |
|--------------------------------------------------|-----------------------|------------------------|----------------------------------|--------|
| Uit laten praten,<br>doorvragen                  | <b>25</b>             | <b>23</b>              | <b>3</b>                         | 51     |
| Probleemformulering<br>gaat vooraf aan<br>aanpak | 13 van 25<br>1 van 23 | 7 van 25<br>5 van 23   | 5 van 25<br>17 van 23<br>3 van 3 | 51     |
| Onderliggende<br>opvattingen<br>benoemen         | <b>10</b>             | <b>30</b>              | <b>11</b>                        | 51     |
| Onderliggende<br>opvattingen<br>toelichten       | 0                     | 10 van 10<br>16 van 30 | 14 van 30<br>11 van 11           | 51     |

#### 4.2.2 Toelichting op de cijfers

##### Fasering

Kenmerkend voor het gespreksprotocol is de vaste gespreksstructuur die de deelnemers aan het ZBO onder begeleiding van een gespreksleider doorlopen. Deze structuur kenmerkt zich door drie opeenvolgende fasen: inventarisatie feiten, probleemformulering, aanpak waarbij een iteratief zoekproces mogelijk is. Het aanhouden van de structuur is ondersteunend voor een efficiënter en effectiever verloop van het zorgbreedteoverleg. Alle respondenten bevestigen dit in de interviews. Voordat scholen het gespreksprotocol gebruikten, spraken deelnemers vaak door elkaar heen en verliep een overleg zonder veel structuur. Een intern begeleider zegt: *‘Het grote verschil tussen ervoor [voor het gebruik van het gespreksprotocol. FS] en nu is de structuur. Er zit nu heel duidelijk structuur in waarbij je duidelijk het probleem formuleert, dat deden we dan wel, maar daarna begonnen we met zijn allen te roepen en er was niet zo expliciet een inventarisatie. We gingen veel te snel naar de oplossingen toe en dat kan nog wel beter, maar het onderscheid was er helemaal niet. Hypothesen formuleren deden we helemaal niet’*. Haar collega vult aan: *‘Het was in het begin alleen maar roepen, door elkaar, de een vroeg en de ander gaf antwoord en dan kwam er weer een oplossing en dan kwam er weer een vraag. Alles liep door elkaar heen’*. Een afdelingsleider zegt: *‘Het is nu niet meer wat kletsen over kinderen en we roepen er maar wat over. Er zit duidelijk een structuur in...’* In aanvulling hierop zegt een andere afdelingsleider: *‘Het overleg wordt nu toegespitst op de casus die voorligt en er wordt niet meer heel erg uitgeweid’*. Een schoolmaatschappelijk werker merkt op, dat er *‘meer structuur in het overleg is gekomen. Er is meer rust tijdens het ZBO. Voorheen wilde iedereen zijn verhaal vertellen. Nu praat iemand, terwijl anderen luisteren’*. Een schooldirecteur spreekt een klein jaar na de onderzoeksperiode in een vervolginterview van een ‘kwaliteitsslag’ door het gebruik van het gespreksprotocol. Samen met haar afdelingsleider Passend Onderwijs werkt ze aan een verdere ontwikkeling van het ZBO.

Hoewel de respondenten positief zijn over de gebruikte gespreksstructuur, laten de cijfers zien dat het aantal casussen waarin de structuur in meerdere of mindere mate wordt aangehouden (29) nog altijd groter is dan de casussen waarin de deelnemers aan het ZBO de structuur wel systematisch doorlopen (18). Het gebruik van het protocol moet nog ‘inslijpen’. Een intern begeleider zegt: *‘Het [overleg. FS] is niet meer een grote kluwen, maar door die scheiding in fasen gaat het beter. Het kan nog wel versterkt worden. Dat is de grote winst van jouw inbreng [het werken met het gespreksprotocol. FS] in het ZBO’*. Toch is het aantal casussen waarin de structuur volledig ontbreekt, klein (4).

### *De rol van de gespreksleider*

De gespreksleider heeft een belangrijke rol in het aanhouden van de gespreksstructuur. Hij heeft de taak om deze structuur te bewaken en een inhoudelijke verdieping van het overleg te stimuleren. Dit is zichtbaar in de richtlijnen die hij dient te hanteren (zie bijlage 1 en 2). Een van de eisen aan de gespreksleider is dat hij zich niet inhoudelijk bemoeit met het zoekproces van de deelnemers aan het overleg, maar vooral vragen stelt en deelnemers uitnodigt tot bepalen en onderbouwen van hun standpunt. Hij dient over vaardigheden te beschikken als structureren, samenvatten, doorvragen en uitnodigen tot inbreng; hij moet verder bewaken dat de drie fasen van de gespreksstructuur doorlopen worden. Een gespreksleider die daar bekwaam in is, heeft niet alleen invloed op het verloop van het overleg, maar ook op de mate waarin deelnemers aan het ZBO hun standpunten inbrengen en onderbouwen. Dit is belangrijk voor het op gang brengen van een dialoog.

Het aantal casussen waarin de gespreksleider een sturende en stimulerende rol heeft is 19. Dit lijkt overeen te komen met het aantal casussen waarin de gespreksstructuur systematisch doorlopen wordt: 18. Toch hangt het een niet zonder meer met het ander samen. Uit het scoreformulier blijkt dat 16 van deze 18 casussen verbonden zijn met een gespreksleider die samenvat, doorvraagt en uitnodigt tot inbreng. In 2 casussen is dat niet het geval. In 3 van de 19 casussen is wel sprake van een gespreksleider die zich aan zijn rol houdt, maar die het toch niet lukt om de gespreksstructuur volledig en systematisch te doorlopen.

De 29 casussen met beperkte structurering gaan bijna altijd samen met een gespreksleider die minder sturing geeft. In 28 casussen is hier sprake van. In de 4 casussen waar iedere structuur ontbreekt, geeft de gespreksleider ook geen enkele sturing aan het overleg.

Vooraf school 2 en 3 hebben een sterke gespreksleider wat een positieve uitwerking heeft op een gestructureerd verloop van het overleg. Op school 4 is gestructureerd werken in ontwikkeling na de komst van de nieuwe directeur als gespreksleider van het overleg. Toch is het hanteren van de gespreksstructuur ook op school 2 en 3 nog geen automatisme wat vooral blijkt op momenten dat het overleg onder druk komt te staan bijvoorbeeld door een te volle agenda of een gebrek aan continuïteit in deelname van externe beroepskrachten. In paragraaf 4.4.2 ga ik hier verder op in.

Hieronder werk ik een aantal casussen uit waarin de rol en betekenis van de gespreksleider zichtbaar wordt, wanneer hij de gespreksstructuur aanhoudt. Ik start met **casus 22** die op **school 2** op twee opeenvolgende ZBO's besproken is, de eerste keer zonder aanwezigheid van de gespreksleider, de tweede keer in aanwezigheid van de gespreksleider. Hierin wordt de sturende rol van de gespreksleider duidelijk.

#### **Casus 22a/school 2/ZBO3/geen gespreksleider aanwezig** duur: 11 minuten

**Fase 1** Het bespreken van de casus start met het inventariseren van feiten over het kind (onder andere verzuim, buikklachten, schoolprestaties) en zijn thuissituatie (recent verhuisd naar Amsterdam, woont met ouders en zus bij familie, woon- en leefruimte beperkt). Uit aanvullende informatie van de schoolarts blijkt dat lichamelijk onderzoek geen bijzonderheden heeft opgeleverd. Zij spreekt twijfels uit over de opvoedsituatie en onderbouwt dit met de informatie dat ouders in haar bijzijn hier verschillend over denken en dat het kind niet ontbijt.

Intern begeleider, schoolarts en leerkracht praten vervolgens over het feitelijke verzuim van het kind en de invloed daarvan op zijn schoolprestaties. Op basis daarvan stellen zij vast dat deze geen reden tot zorg zijn. Volgens de leerkracht 'ligt het ergens anders'.

#### **Fase 3** Analyse van en vragen over het overleg in deze fase

Na het inventariseren van feiten maken deelnemers de overstap naar aanpak. Niemand formuleert eerst expliciet een hypothese over wat er aan de hand is: wat speelt er mogelijk bij het kind (kindfactoren), wat in zijn omgeving/thuissituatie (omgevingsfactoren) en wat is mogelijk de wisselwerking tussen deze factoren? In hoeverre is bijvoorbeeld de huidige thuissituatie mogelijk van invloed op de lichamelijke gesteldheid van het kind (psychosociale/psychosomatische problematiek)?

Hoe denken de verschillende deelnemers hierover? Is daar mogelijk sprake van? Er is hier geen uitwisseling over.

Impliciet hebben deelnemers wel iets in hun hoofd bijvoorbeeld als de leerkracht zegt dat 'het volgens haar ergens anders lijkt te liggen', omdat het verzuim van het kind niet 'een dramatisch beeld is'. De vervolgstappen lijken aan te sluiten bij deze impliciete probleemformulering. Gezien de feitelijke informatie lijkt het voor de hand liggend dat de leerkracht verder onderzoek gaat doen naar de thuissituatie, maar wat gaat zij precies met moeder bespreken? In het vervolg van het overleg lijkt het vooral om de absentie te gaan en om het contact opnemen met de huisarts, maar wat doen de deelnemers bijvoorbeeld met de mogelijke psychosociale aspecten van de problematiek? Wat opvalt, is dat niemand spreekt over een rol voor het schoolmaatschappelijk werk, ook de schoolmaatschappelijk werker zelf niet, terwijl zij zich bij uitstek bezig houdt met psychosociale problematiek. Daarvoor is wel nodig dat het ZBO eerst uitspreekt of van dergelijke problematiek al of niet sprake is.

**Casus 22b/school 2/ZBO4/gespreksleider aanwezig** duur: 31 minuten

**Fase 1** Dezelfde casus staat nu opnieuw op de agenda. Er is geen verslag van het voorafgaande ZBO en in de loop van het overleg wordt duidelijk dat niemand weet of de afspraak voor een huisbezoek is nagekomen. De intern begeleider start het overleg met het samenvatten van de op ZBO3 genoemde feiten. Nieuwe informatie is dat de intern begeleider de leerkracht uit groep 4 [kind zat in groep 3. FS] gesproken heeft die niet op de hoogte is van de bespreking in het ZBO.

De gespreksleider grijpt in, als de intern begeleider al iets over de aanpak wil zeggen. Zij wil eerst zoveel mogelijk relevante feiten inventariseren. De intern begeleider vult aan dat de leerkracht uit groep 4 nog geen opvallende dingen gesignaleerd heeft. Het kind komt aardig mee en het is tot nu toe ook aanwezig geweest. Hierna vraagt de gespreksleider naar aanvullende informatie van andere deelnemers en vervolgens biedt ze iedereen de gelegenheid om vragen te stellen naar aanleiding van de gepresenteerde feiten.

De gespreksleider vat de feiten samen waarbij zij expliciet ingaat op in het kind gelegen factoren (moeite met sociale contacten, moeite om schoolwerk te maken, veel verzuim door ziekte in groep 3) en omgevingsfactoren (verschillende kijk van ouders op ernst van de problemen, een weinig optimale thuissituatie, geen medische bijzonderheden geconstateerd wat niet rijmt met vele verzuim door ziekte). Op haar vraag of dit klopt antwoorden de overige deelnemers bevestigend.

**Fase 2** De gespreksleider geeft de deelnemers de gelegenheid om hypothesen op te stellen over wat er mogelijk aan de hand is. De schoolarts geeft een aanzet – 'probleem is het verzuim dat niet gebaseerd is op lichamelijke oorzaken en er zijn problemen in de woonomgeving en de thuissituatie' - waar andere deelnemers op reageren. Uiteindelijk werkt de gespreksleider toe naar een conclusie: 'Als het zo is dat het kind vorig jaar veel verzuim had en achterstanden heeft opgelopen die tot nu toe niet tot alarmerende resultaten hebben geleid en als het zo is, dat het verzuim samenhangt met ziekmeldingen (dus niet ongeoorloofd is) en we hebben gezien dat ouders verschillend omgaan met de gegevens zoals school die aan hen heeft voorgelegd en we weten dat de thuissituatie niet optimaal is, dan zou het kunnen zijn dat de thuissituatie en de woonsituatie een belangrijke factor zijn in wellicht het verzuim en wellicht in de achterstanden die daaruit voortvloeien'. De overige deelnemers kunnen zich vinden in deze hypothese.

**Fase 3** De gespreksleider legt nu de vraag voor wat een goede aanpak is op basis van deze hypothese. Daarbij maakt zij onderscheid tussen de aanpak van het kind (achterstand wegwerken en monitoren hoe het nu met het kind gaat) en de aanpak van de omgeving/thuissituatie (inventariseren hoe het thuis is en of er eventueel een ingang is voor een gesprek). De deelnemers praten hierover en komen met voorstellen. De gespreksleider vat vervolgens de afspraken over aanpak samen. Deze sluiten aan bij de eerder opgestelde hypothese.

### **Commentaar casus 22**

In de eerste uitwerking van de casus (22a) neemt niemand van de deelnemers de rol van de gespreksleider op zich. Wat opvalt is dat deelnemers wel starten met het inventariseren van feiten, maar dat zij daarna de fase van de probleemformulering overslaan en meteen in gesprek gaan over de aanpak. Drie maanden later wordt dezelfde casus opnieuw ingebracht. Nu is de gespreksleider wel aanwezig. Zij bewaakt de gespreksstructuur waardoor de deelnemers systematisch de drie fasen doorlopen. De tweede uitwerking van casus 22 (22b) maakt deze rol van de gespreksleider zichtbaar en het effect van het aanhouden van de gespreksstructuur: gemaakte afspraken sluiten aan bij een eerder opgestelde probleemformulering. Verder gaat zij in alle fasen systematisch in op kind- en omgevingsfactoren.

De gespreksleider van school 2 vindt de gespreksstructuur *'een prettige benadering, omdat je een hypothese formuleert en daar een benadering bij zoekt die je gaat toepassen. En dan kun je een volgende keer ook toetsen of dat geholpen heeft of niet. Zo niet dan kun je een andere hypothese zoeken en die weer toepassen. Zo was het daarvoor nooit. Het was altijd "dit kind heeft hulp nodig" en "wie gaat wat doen". Het was meer zo van "men wil helpen en zijn steentje bijdragen en dan ga ik dit doen en dat doen", maar als je het probleem niet helder hebt, kun je de hulp ook niet gericht bieden. Daardoor kon het voorkomen - en dat gebeurde ook regelmatig - dat een kind ieder ZBO weer langskwam'*. Ze voegt eraan toe dat de kans dat je effect sorteert veel groter is, als je van tevoren je veronderstellingen formuleert en daarop aansluitend een geschikte aanpak kiest. Volgens haar kun je ook veel gemakkelijker ingrijpen op het moment dat je denkt dat iets niet werkt, *'want dan is er ergens iets misgegaan'*.

De manier waarop de gespreksleider op school 2 het zorgbreedteoverleg aanstuurt is ook kenmerkend voor de wijze waarop de gespreksleider op school 3 en de nieuwe gespreksleider op school 4 dit doen. In zijn interview zegt de gespreksleider van **school 3** het volgende over het gebruik van de gespreksstructuur:

*'Het ZBO liep eerder al behoorlijk, maar we gingen al snel over naar de oplossingen. Soms ging het dan weer terug naar de feiten. Collega's die bij het ZBO zitten, proberen nu ook om de structuur te handhaven. Ik zie dit als duidelijke winst. Doordat je het probleem beter neerzet, met hypothesen gaat werken, kom je veel dieper bij wat er aan de hand zou zijn en daardoor kun je ook beter komen bij wat er nodig is'.*

Tegelijkertijd zegt de gespreksleider van school 3 dat hij moeite heeft met het formuleren van hypothesen tijdens de fase van de probleemformulering. Hij zou daar meer ruimte voor willen maken, omdat het vaak bij één hypothese blijft die gaat over zaken die verder van school en daarmee ook verder van de leerkracht afstaan en om onderzoek buiten school vragen. Hij ziet graag dat de leerkracht ook meer handvatten krijgt om in de klas aan de slag te gaan. **Casus 38** ondersteunt de woorden van de gespreksleider van school 3.

### **Casus 38/school 3/ZBO4** duur: ? (geluidsopname mislukt)

**Fase 1** Op uitnodiging van de gespreksleider geeft de leerkracht informatie over de situatie van het kind: *ontwikkeling van het kind lijkt op alle gebieden achter te blijven; het maakt zijn opdrachten niet, is traag, in een-op-een contact gaan dingen langs hem heen; er zijn leerproblemen op alle gebieden; er is sprake van eet- of opvoedingsproblemen (kind drinkt alleen chocomel); het heeft veel verzuim [in schriftelijke inbreng wordt vermeld: 8 dagdelen alleen al in maart. FS] waardoor hij klassikale instructies mist; zijn gezondheid is zwak.*

*Op een vraag van de gespreksleider naar aanvullingen stelt een aantal deelnemers vragen: over het verzuim, over de gezinssituatie, over hoe het kind het op school vindt, over de leerachterstand. De leerkracht beantwoordt de vragen: het verzuim hangt samen met de gezinssituatie ('moeder krijgt*

*het niet geregeld', 'er is net een baby geboren, een zorgenkindje'); het kind vindt het leuk op school; de leerachterstand hangt samen met het gegeven dat 'moeder ook niet heel slim is' wat de gespreksleider de opmerking ontlokt dat het 'erfelijk bepaald' is.*

*Hierna komen opnieuw vragen: pakt het kind routines op ('ja' zegt de leerkracht, 'maar het gaat moeizaam'); is het kind al bij de schoolarts geweest ('nee' zegt de intern begeleider, want 'bij het onderzoek voor vijfjarigen was het ziek, terwijl het wel daarvoor opgeroepen is'). De schoolarts geeft aan dat het kind 'de volgende week bij de GGD komt, bij een assistent'.*

**Fase 2** *Na de vragenronde stelt de intern begeleider vast dat 'er sprake is van twee componenten: het jongetje en het gezin. Het kind heeft logopedie gehad, maar is daarmee gestopt. Ouders willen wel hulp, maar ze lopen er niet hard voor. Er zijn opvoedproblemen'. Hierop plaatst de orthopedagoog een kanttekening bij de opmerking van de intern begeleider, dat 'moeder niet zo hard loopt'. Volgens haar is het eerder de vraag of ze zo hard kan lopen. De gespreksleider wil verder weten of moeder Nederlands spreekt, wat volgens de leerkracht het geval is.*

*De gespreksleider sluit vervolgens aan bij de aanzet die de intern begeleider heeft gegeven voor een probleemformulering. Hij stelt vast dat het knelt op twee gebieden: de opvoeding thuis en de leerbaarheid van het kind.*

**Fase 3** *Als de schoolmaatschappelijk werker vraagt of de thuissituatie verder onderzocht moet worden, gaat het overleg over in een gesprek over de aanpak. De vaststelling van de gespreksleider over wat er speelt lijkt zonder meer geaccepteerd te worden. Hij brengt nu in, dat ze op beide gebieden moeten kijken wat ze gaan doen: de thuissituatie en de leerbaarheid van het kind.*

*Deelnemers praten over wat er moet gebeuren en maken afspraken die de gespreksleider weer samenvat:*

- thuissituatie: de schoolmaatschappelijk werker onderzoekt de opvoedingssituatie en kijkt waar hulp bij nodig is. Verder ziet de GGD het kind. Als de gespreksleider nog wil weten of de GGD op verzoek meer doet dan een check op ogen, oren en gezicht, antwoordt de schoolarts dat dit niet het geval is, omdat het kind door een assistent wordt gezien.*
- Leerbaarheid kind: de intern begeleider zegt dat moeder toestemt in een intelligentieonderzoek door het ABC.*

*In verband met het verzuim zegt de gespreksleider – in zijn hoedanigheid als directeur - dat hij hier een uitdraai van laat maken (vorm van het verzuim + wat wel of niet gemeld is) en dat contact wordt opgenomen met de leerplichtambtenaar. De orthopedagoog wil nog weten of er extra hulp is in de klas. Die hulp krijgt het kind wel, maar volgens de leerkracht is dit moeilijk, als het kind verzuimt. De gespreksleider sluit af met de opmerking dat er een vervolg komt, als de gegevens van de schoolmaatschappelijk werker en van het verzuim er zijn. Hoewel de leerkracht daar niet direct iets aan heeft, stelt hij vast dat er in elk geval wel een aanzet tot acties is.*

### **Commentaar casus 38**

De gespreksleider bewaakt de gespreksstructuur. In dit geval neemt hij de korte probleemformulering van de intern begeleider over en laat het gesprek over aanpak hierop aansluiten. De hypothese is eerder een vaststelling die zowel kind- als omgevingsfactoren bevat. Beide factoren komen terug in de aanpak. Interessant is in fase 2 de kanttekening van de orthopedagoog bij de opmerking van de intern begeleider ('kan moeder wel zo hard lopen') die uitnodigt tot gesprek, maar waar verder niet op ingegaan wordt.

Op **school 4** pakt de nieuwe directeur zijn taak als gespreksleider van het ZBO snel op. Hij is er meteen alert op dat deelnemers zo feitelijk mogelijk over de situatie van kinderen spreken. Hij vraagt door op vage en soms subjectieve formuleringen. Het eerste overleg dat hij voorziet heeft al meer structuur dan de voorafgaande twee ZBO's, maar het gesprek gaat nog vooral over feiten en aanpak. Na mijn feedback hierop bewaakt hij de gespreksstructuur tijdens het tweede overleg dat hij voorziet door na het inventariseren van de feiten expliciet aandacht te vragen voor de probleemformulering en daarna de overstap te maken naar aanpak. Een kanttekening is dat hij bij het opstellen van

hypothesen in fase 2 vaak zelf het initiatief neemt in plaats van dit over te laten aan de deelnemers en dat hij deze fase niet afsluit met een samenvatting. **Casus 51** laat zien hoe de gespreksleider de gespreksstructuur bewaakt.

**Casus 51/school 4/ZBO3** duur: 24 minuten

**Fase 1** De leerkracht [half jaar geleden gestart op deze school. FS] beschrijft op uitnodiging van de gespreksleider het gedrag van het kind in de klas: niets doen, staren, eindeloos kletsen; geen emoties tonen (= strak voor zich uitkijken), terwijl leerkracht boos op haar wordt; eerste twee/drie maanden heeft het niet gehuild, daarna drie/vier keer in de week; is verbaal heel sterk, als leerkracht haar op haar gedrag aanspreekt, zegt ze dat ze haar best gaat doen, maar vervolgens gebeurt er niets; is sociaal zwak, heeft weinig vriendinnen, ligt niet goed in de groep (sociogram). De leerkracht vertelt het volgende over de moeder van het meisje: moeder geeft haar in haar eerste werkweek een groot cadeau als een soort welkom; moeder ziet dat haar kind problemen heeft op school en ze hoopt dat haar kind overgaat; moeder vraagt haar elke dag hoe het gaat; schoolmaatschappelijk werk is inmiddels op huisbezoek geweest; moeder is gestopt met werken – werkte eerst fulltime - om voor haar kind te zorgen.

De gespreksleider vat de verkregen informatie over het kind samen en sluit af met de opmerking over moeder dat zij zeer betrokken is bij haar kind. De intern begeleider geeft aanvullende informatie: leerresultaten van het kind zijn zwak; meisje kan iets goed verwoorden waardoor ze ouder lijkt en je soms op het verkeerde been gezet wordt; vorige leerkracht vond kleuterverlenging nodig, kind had eigenlijk nog niet in groep 3 mogen zitten.

De gespreksleider geeft de schoolmaatschappelijk werker het woord voor aanvullende informatie over de thuissituatie. Zij vertelt: moeder zei eerst dat ze niet met de leerkracht had gesproken en dat het heel goed ging met haar kind; moeder gaf gaandeweg aan dat haar kind een individuele aanpak nodig heeft en dat de groepen volgens haar te groot zijn; moeder geeft het kind anderhalf tot twee uur per dag les; vader werkt de hele dag. De schoolmaatschappelijk werker heeft gesproken over de vrijetijdsbesteding en de verzorging, omdat de vorige leerkracht een vorm van verwaarlozing vermoedde. Hij zag dat het kind geen eten bij zich had en een maand lang in dezelfde kleding liep ('kleding, ondergoed, schoenen, alles liet te wensen over'). De leerkracht komt met een voorbeeld van een tijdje geleden dat dit beeld bevestigt, maar ze zegt ook dat het kind geen blauwe plekken of verwondingen heeft. Inmiddels geeft moeder wel eten mee en zorgt voor schone kleding.

Schoolmaatschappelijk werker en leerkracht geven vervolgens informatie over een huisbezoek van hen samen waar ze vraagtekens bij hebben. Als de schoolverpleegkundige opmerkt dat ze het niet zo gek vindt, dat 'het kind haar kont tegen de krib gooit', de schoolmaatschappelijk werker zegt dat het kind 'op haar teentjes loopt' en de intern begeleider dat het 'verzet tegen moeder is', zegt de gespreksleider dat ze nu niet gaan speculeren, maar bij de feiten moeten blijven. Uiteindelijk vat hij de voorafgaande informatie over kind en moeder nog een keer kort samen.

**Fase 2** Als de deelnemers zich kunnen vinden in de samenvatting van de feitelijke informatie legt de gespreksleider hun de vraag voor wat volgens hen het probleem is. De intern begeleider zegt dat er meer kinderen zijn zoals dit kind die nog niet toe zijn aan groep 3 en nog een jaar moeten kleuteren. Het kind had niet naar groep 3 gemoeten. Ze noemt vervolgens moeder als het grote struikelblok. De gespreksleider zegt dat hij vreest dat het grootste probleem bij de moeder zit. Ook de schoolmaatschappelijk werker wijst op de druk van moeder dat het kind moet presteren. Volgens de gespreksleider kan het een reactie van het kind zijn dat ze zich daartegen gaat afzetten. Hij spreekt van macht van het meisje die zij kan inzetten om te saboteren. Hij zegt: 'Wat ik vooral ook hoor is dat ze het stiekem wel kan en ook het gedeelte dat ze verbaal heel sterk is. Dat moet toch ook wat zeggen'. De leerkracht zegt dat ze dingen ook heel goed onthoudt en dat ze een goed geheugen heeft, maar ze vraagt zo ontzettend veel aandacht. Ze blijft bijvoorbeeld een hele pauze naast haar staan.

De onderwijsadviseur brengt in dat de performale kant zwak is en dat die niet in evenwicht is met de verbale kant. Het meisje heeft moeite met de uitvoering. Volgens haar spelen een heleboel factoren mee. Het gaat niet alleen om moeder, maar ook in het kind zelf zitten minder sterke kanten. De

*deelnemers treden nu in details, maar de gespreksleider wijst erop dat ze omwille van de tijd naar de aanpak moeten kijken.*

**Fase 3** *In aansluiting op het voorafgaande vraagt de gespreksleider wat de leerkracht kan doen, wat de intern begeleider en wat de schoolmaatschappelijk werker. De onderwijsadviseur zegt dat de leerkracht veel structuur moet bieden. Ze doet een aantal suggesties (werkjes afdekken, bij ronde even kijken hoe het gaat, apart zetten) en oppert opvoedingsondersteuning voor moeder. Intern begeleider en leerkracht reageren hierop.*

*Op de vraag van de gespreksleider hoe ze met moeder omgaan, stelt de schoolmaatschappelijk werker een gesprek voor met moeder en vader. Ze gaat samen met de leerkracht concrete afspraken maken over school en hoe de begeleiding van het kind verder gaat.*

*Hierop stelt de gespreksleider een concrete afspraak voor, namelijk dat moeder niet meer dan één keer per week een afspraak maakt met de leerkracht. Moeder moet er ook van doordrongen worden dat als zij het kind onder druk blijft zetten, ook thuis in de vrije tijd, dat dit een negatieve uitwerking heeft op school. De schoolmaatschappelijk werker gaat dit bespreken met vader en moeder.*

### **Commentaar casus 51**

De gespreksleider bewaakt de gespreksstructuur. Na het inventariseren van de feiten vraagt hij expliciet aandacht voor de probleemformulering. Een kanttekening is dat hij bij het opstellen van hypothesen in fase 2 zelf veel inbreng heeft in plaats van dit over te laten aan de deelnemers en dat hij deze fase niet afsluit met een samenvatting. In plaats daarvan zegt hij 'omwille van de tijd' de overstap naar aanpak te maken. Hij laat deze aanpak wel aansluiten op eerder opgestelde hypothesen. De casus is verder een voorbeeld van rijk feitenmateriaal (zie verder paragraaf 4.3) waarin kind- en omgevingsfactoren met elkaar verweven lijken te zijn.

Op **school 1** is het bewaken van de gespreksstructuur minder uit de verf gekomen. In een beperkt aantal casusbesprekingen houdt de gespreksleider de structuur volledig aan. De gespreksleider start het overleg wel altijd met een inventarisatie van de feiten waarvoor zij een deel van de informatie van tevoren al digitaal verstrekt heeft. Vaak levert deze eerste fase al veel rijk feitenmateriaal op. Na fase 1 slaat de gespreksleider de fase van de probleemformulering regelmatig over en maakt zij meteen de overstap naar aanpak. In paragraaf 4.3.1 zal ik verder ingaan op de vraag in hoeverre rijk feitenmateriaal al of niet tot een rijke aanpak kan leiden zonder dat sprake is van expliciete aandacht voor de probleemformulering.

Het overleg switcht verder tussen (vragen over) feiten en aanpak waarbij de gespreksleider in beperkte mate leiding geeft aan het proces. Het gesprek gaat zich gedeeltelijk herhalen. Dit heeft gevolgen voor een efficiënt gebruik van de beschikbare tijd. **Casus 2** dient als illustratie.

### **Casus 2/school 1/ZBO1**    *duur: 18 minuten*

*De intern begeleider vertelt het volgende over het kind: heeft met een IQ van 63 een beschikking voor speciaal basisonderwijs (sbo); kan taken op zijn niveau niet zelfstandig aan, leerkracht heeft dit meerdere keren met moeder besproken, ook dat het kind op het sbo beter af is, maar zij blijft weigeren. De intern begeleider zegt dat de leerkracht zich zorgen maakt (kind 'kijkt niet zo blij, een beetje verdrietig'). Ze heeft samen met de leerkracht bij moeder aangegeven dat naast het cognitieve aspect nu ook het sociaal-emotionele aspect speelt. De intern begeleider vertelt dat moeder in een gesprek heeft gezegd dat ze bang is dat haar kind 'een stempel krijgt opgelegd'. Moeder is wel zelf op een school voor sbo gaan kijken en ze was daar positief over ('gewone school', 'gewone kinderen', 'gewone leerkrachten'), maar ze wijst op andere mensen om haar heen die het niks vinden.*

*De gespreksleider vat samen en zegt dat het gaat om een hoogopgeleide moeder die waarschijnlijk door haar netwerk afwijzend staat tegenover het sbo. Zij vraagt of het zinvol is om moeder uit te nodigen met iemand uit haar netwerk om nog eens te onderzoeken wat er nu precies speelt. De schoolmaatschappelijk werker biedt daarop aan om een gesprek met moeder te voeren. Dit roept de*

*vraag op wat haar bijdrage dan is en of dit gesprek al of niet met de leerkracht gevoerd moet worden.*

*De medewerker van de GGZ vraagt zich af wat school doet met een kind met een IQ van 63. Ze zegt dat dit niet in het belang is van school ('veel werk voor school'), maar ook niet in het belang van het kind ('moet op zijn tenen lopen'). De afdelingsleider vertelt dat school het kind zoveel mogelijk binnen het gewone onderwijs extra aandacht geeft, met inzet van ondersteuners, maar dat het kind ook op zijn eigen niveau zelfstandigheid niet aankan. Dit wordt door de intern begeleider ondersteund.*

*De schoolverpleegkundige brengt in dat het in een gesprek met moeder toch vooral moet gaan om het motiveren van moeder tot een keuze voor het sbo, omdat dit in het belang is van het kind. Zij vertelt dat ook de vader – van wie moeder gescheiden is – hoogopgeleid is. 'Moeder schaamt zich'. De schoolverpleegkundige komt hier ook later in de bespreking op terug en wijst nogmaals op het belang van het kind. De medewerker van de GGZ spreekt over een acceptatieprobleem van moeder. Als het gesprek opnieuw op het punt komt dat moeder de school voor sbo op zich 'een gewone school' vindt, stelt de schooldirecteur op een gegeven moment vast dat hierdoor al een stap gezet is. Vraag is waar haar angst ligt om haar kind op zo'n school te plaatsen. Met een IQ van 63 is het niet goed om de situatie te laten voortbestaan. Meerdere gespreksdeelnemers geven aan dat het kind nu niet tot zijn recht komt en dat school dit met de ouders kan delen. Op die manier kunnen zorgen ook gemeenschappelijk gemaakt worden. De schooldirecteur doet de suggestie om eventueel gebruik te maken van filmen in de klas om moeder te laten zien dat het kind zich niet prettig voelt. De medewerker van de GGZ sluit zich hierbij aan. Naar aanleiding hiervan ontstaat een discussie over een eventuele blokkade van moeder, de invloed van de omgeving op moeder, haar bezoek aan het sbo en de rol van vader. De gespreksleider kapt de discussie af en vat kort samen wat er nu gaat gebeuren richting moeder: de schoolmaatschappelijk werker gaat een gesprek met haar voeren bij voorkeur samen met de intern begeleider; terugrapportage volgt op het volgende ZBO. De schooldirecteur vraagt ten slotte of er genoeg handvat is voor het kind in de groep, zolang het nog op deze school zit. Hiervoor geven de onderwijsadviseur en de medewerker van de GGZ suggesties ('doe-taken' op zijn niveau respectievelijk 'praatje met hem maken over wat de situatie voor hem betekent').*

### **Commentaar casus 2**

De gespreksleider vat de feiten samen en stapt dan over naar aanpak. Impliciet geven deelnemers en gespreksleider soms wel een aanzet tot een probleemformulering, maar de gespreksleider benoemt deze niet expliciet: 'gaat om een hoogopgeleide moeder die waarschijnlijk door haar netwerk afwijzend staat tegenover het sbo', 'kind moet op zijn tenen lopen', 'moeder schaamt zich', 'het is een acceptatieprobleem van moeder'. Het overleg switcht daarna tussen (vragen over) feiten en aanpak waarbij de gespreksleider in beperkte mate leiding geeft aan het proces. Het gesprek gaat zich gedeeltelijk herhalen.

Het overleg spitst zich van begin af aan toe op de moeder (omgevingsfactor) en op de vraag hoe school haar ervan overtuigt dat een overstap naar het speciaal basisonderwijs (sbo) in het belang van het kind is. Toch is de vraag van de schooldirecteur naar 'een handvat voor het kind in de groep' aan het eind van de bespreking wel relevant. Zolang het kind niet geplaatst is op een school voor speciaal basisonderwijs is het belangrijk om de leerkracht te ondersteunen in de begeleiding van het kind.

De gespreksleider van school 1 zegt zelf in het interview dat de gespreksstructuur bij haar voor ordening zorgt en haar houvast geeft om in zo kort mogelijke tijd zoveel mogelijk te bereiken, maar dat ze zich er nog te weinig aan houdt. Ze noemt aanvankelijk als reden het tijdstip van het overleg, in de middag. Meestal zijn er al veel besprekingen aan het ZBO vooraf gegaan waardoor er weinig ruimte is om zich goed op het overleg voor te bereiden en het lastiger voor haar is om geconcentreerd het gesprek te leiden. Tijdens het interview wordt het voor haar steeds duidelijker

dat haar rol als zorgcoördinator ook een grote invloed heeft. Bovendien is zij zelf een aantal jaren schoolmaatschappelijk werker geweest op deze school. In een reflectie op haar eigen functioneren stelt ze ter plekke vast dat ze daardoor meer bezig is met de inhoud dan met het bewaken van het proces. De gerichtheid op de inhoud wordt mede versterkt doordat ze het zorgoverleg met de intern begeleiders voorziet en een van de intern begeleiders ook nog begeleidt. Ze neemt verantwoordelijkheid van hen over door zich tijdens het zorgbreedteoverleg teveel met de inhoud te bemoeien. Daardoor lukt het haar tijdens het ZBO niet om de gespreksstructuur altijd vast te houden. Drie deelnemers aan het overleg bevestigen dit in hun interview. Zij zeggen dat de rol van de gespreksleider bemoeilijkt wordt door haar rol als zorgcoördinator.

#### *De rol van de deelnemers*

De deelnemers hebben de taak om elkaar uit te laten praten en door te vragen op elkaars inbreng (zie bijlage 1). Hoewel de gespreksleider de gespreksstructuur bewaakt, hebben deelnemers hierin ook een eigen verantwoordelijkheid. Dit betekent dat ze met hun opmerkingen, vragen en suggesties in de gaten houden of deze aansluiten bij de desbetreffende fase. Van de deelnemers wordt ook verwacht dat zij bij hun inbreng hun onderliggende opvattingen benoemen en deze verder onderbouwen. De gespreksleider heeft wel de taak – zeker in het begin – om deelnemers hierin te stimuleren door hun uit te nodigen hun standpunten te verwoorden en door hier verder op door te vragen.

Uit de verslaglegging van de casussen blijkt dat – op een beperkt aantal momenten na - de deelnemers elkaar uit laten praten. Alleen op school 4 praten deelnemers aanvankelijk regelmatig door elkaar heen, zonder enige structuur, maar met de komst van de nieuwe gespreksleider verandert dat snel. Elkaar uit laten praten betekent nog niet dat een deelnemer naar een ander luistert zoals hij wil dat de ander naar hem luistert (zie bijlage 1). Een schoolverpleegkundige zegt: *'Ik probeer dat wel, maar ik merk soms dat iemand van wie ik denk dat hij geluisterd heeft, doorgaat op zijn eigen denkpatroon. Die denkt dus na over zijn eigen verhaal en luistert niet, terwijl de ander praat'*. Ze vindt het zelf ook lastig om mensen niet in de rede te vallen. Een onderwijsadviseur vertelt dat ze het wel moeilijk vindt om naar de ander te luisteren zoals je wilt dat hij naar jou luistert. *'Als iemand iets vertelt en je denkt dan aan iets wat relevant is, dan luister je minder goed naar de ander. Je blijft denken aan je eigen idee. Als je de ander door laat praten en daarna wilt invoegen, kan er opeens een ander inspringen. Het komt dan voor dat iemand iets inbrengt wat je zelf had willen zeggen. [...] Je moet wel goed opletten of je inbreng een aanvulling is of dat iemand het al gezegd heeft'*. Een leerplechtambtenaar brengt in dat mensen wel naar elkaar luisteren, maar dat ze niet altijd voldoende doorvragen. *'Iedere deelnemer vertelt zijn ervaring, zijn bevindingen. Er wordt niet altijd een koppeling gemaakt tussen wat deelnemers inbrengen. Soms is er wel een moment waarop dat gebeurt, maar ieder zit er zijn stukje te vertellen. Al die informatie bij elkaar moet nog een geheel gaan worden. De voorzitter heeft hier een belangrijke rol. Die moet de feitelijke informatie samenvatten, dan vaststellen wat het probleem is en vervolgens de deelnemers laten bespreken wat er gedaan moet worden'*.

Het benoemen en onderbouwen van standpunten is een aandachtspunt. Dat geldt zowel voor het bespreken van de probleemformulering als de aanpak. Allereerst de probleemformulering zelf. De verslagen van de ZBO's maken duidelijk dat op de scholen 2, 3 en 4 de gespreksleiders meestal wel expliciet aandacht vragen voor de probleemformulering (zie ook de tekst over de rol van de gespreksleider). Dat betekent nog niet dat deze fase van de gespreksstructuur ook voldoende diepgang krijgt.

In negen van de veertien interviews geven respondenten aan dat ze 'doeners' zijn die geneigd zijn om van verzamelde feiten al snel de overstap te maken naar oplossingen, naar aanpak. Een intern begeleider spreekt van *'beroepsdeformatie waarin we met elkaar meegaan. Eerst komt er heel veel informatie en dan gaan we al snel naar de oplossing toe. Er kan meer ruimte komen voor een toetsing hoe anderen tegen een situatie aankijken. Daarvoor is nodig dat deelnemers aan het ZBO ook*

letterlijk het woord krijgen. De gespreksleider kan mensen uitnodigen om hun kijk op een situatie in te brengen'. Een afdelingsleider: 'We zijn doeners. Dat gebeurt al snel in het onderwijs. Het analyseren kan versterkt worden'. Interessant is de opmerking van een leerplichtambtenaar die zegt dat haar struikelblok is dat ze te snel naar de oplossing gaat: 'Ik ben vaak in mijn hoofd al veel verder met denken dan dat de vergadering is. Ik denk dan: "dit en dit, dan is er dat aan de hand en dan..."' Blijkbaar vormt ze zich wel een beeld van wat er speelt, maar ze spreekt zich hier niet hardop over uit.

In een interview met twee andere intern begeleiders komt naar voren dat ze tijdens het ZBO wel hypothesen formuleren, maar dat dit explicieter kan en dat ze de probleemformulering meer diepgang kunnen geven. Een van de twee geeft aan dat ze in een ander verband de opdracht kreeg om hypothesen op te stellen naar aanleiding van bepaalde onderzoeksgegevens: 'Dat was voor mij een eyeopener, want dat doe ik niet. Dat maakt wel duidelijk welke keuzes je maakt en waar je aan gaat werken. [...] en ik zag dat in het gespreksprotocol weer terug. Ik denk dat het heel zinvol is juist voor het maken van je keuze in de volgende fase om een aantal hypothesen te formuleren en te zeggen waar je wel en niet op doorgaat'. Ze zegt ook dat je soms geen hypothesen op kunt stellen, omdat je als ZBO over onvoldoende feitelijke informatie beschikt. In dat geval kun je dat met elkaar vaststellen en moet je eerst meer onderzoek doen naar relevante informatie.

Uit de analyse van de verslagen van de ZBO's komt naar voren dat deelnemers onderliggende opvattingen wel noemen, maar deze verder weinig onderbouwen. Ze formuleren geen standpunten waarin ze vanuit hun eigen expertise hun kijk op de situatie van een kind en zijn omgeving van argumenten voorzien. Hetzelfde geldt voor hun ideeën over een mogelijke aanpak. Er is nog geen sprake van een dialoog in de zin van elkaar bevragen, ingaan op elkaars standpunten, eigen opvattingen toetsen, redeneringen afmaken, conclusies trekken. **Casus 28** is hier een illustratie van.

**Casus 28/school 3/ZBO1** duur: 17 minuten

#### **Informatie fase 1**

De leerkracht vertelt over het meisje: is in de klas teruggetrokken en gaat haar eigen gang; neemt zelf geen initiatief; leerresultaten zijn zwak (zichtbaar op formulier met grafieken). De leerkracht uit ook haar zorgen over het 'sociaal-emotionele gebied'. De intern begeleider (onderbouw) vult aan: ondanks zwakke prestaties is het toch overgegaan naar groep 6, omdat het groot is voor haar leeftijd. In een vragenronde vertelt de intern begeleider: moeder en andere kinderen hebben verblijfsvergunning, vader niet, is ook niet in Nederland; onderwijskundig rapport van eerdere school laat ook zwakke toetsresultaten zien; meisje zegt het niet leuk te vinden op school. Verder is het kind vaak afwezig, maar exacte informatie hebben leerkracht en intern begeleider tijdens het ZBO niet beschikbaar.

**Fase 2** Als de gespreksleider haar daartoe uitnodigt, zegt de leerkracht dat het leerprobleem het belangrijkste is, omdat het kind ver achterloopt op de klas. Het heeft op rekenen een aparte leerlijn. Ze zegt ook dat ze het moeilijk vindt dat het kind het niet zelfstandig oppakt. De gespreksleider vraagt de andere deelnemers of het probleem nu scherp genoeg geformuleerd is. Hij zegt dat hij een aantal dingen hoort over leerproblemen en dat het kind niet zelfstandig is. De leerkracht voegt eraan toe dat het niet zelfstandig genoeg is om met de eigen leerlijn aan de slag te gaan. Zij moet het kind constant controleren. Het doet half mee. Dat vraagt veel energie van haar. De intern begeleider (bovenbouw) vraagt zich af in hoeverre de leerproblemen door sociaal-emotionele problemen komen of dat het een andere oorzaak heeft. Zij heeft de indruk dat het meisje niet lekker in haar vel zit en zich niet prettig voelt in de klas en dat het daardoor ook niet tot leren komt. Volgens de gespreksleider zit er nog iets voor. Hij vraagt zich af of het meisje het allemaal wel aankan. De schoolarts zegt dat dit niet het probleem is, maar dat dit de vraag is. Zij merkt op dat er objectief gezien volgens de grafieken leerproblemen zijn. Er zijn volgens haar ook sociaal-emotionele moeilijkheden, maar ze weet niet of dat objectief genoeg is. Je ziet dat het kind geen aansluiting vindt bij andere kinderen. Het is niet zelfstandig. De leerkracht voegt eraan toe dat het kind ook niet echt gemotiveerd is. Ze vindt het moeilijk om aan te geven wat voor indruk het kind op haar maakt.

*De intern begeleider (bovenbouw) brengt in dat ze het meisje net buiten zag spelen en dat het dan wel contact heeft met andere kinderen en dat ze haar ziet lachen. Zonder hierop in te gaan en zonder samen te vatten wat er tot nu toe aan hypothesen genoemd is maakt de gespreksleider de overstap naar fase 3. Hij vraagt wat ze nu gaan doen en wat de leerkracht kan doen.*

#### **Commentaar casus 28**

Deze casus laat zien hoe deelnemers in fase 2 hypothesen formuleren of aanzetten daartoe, maar deze niet altijd onderbouwen. Iedereen accepteert dat het kind leerproblemen heeft op verschillende leergebieden. Het formulier met grafieken van toetsresultaten maakt dat zichtbaar en ondersteunt deze vaststelling. Over de vraag waar leerproblemen mee samenhangen, worden twee hypothesen opgesteld: leerproblemen hangen mogelijk samen met sociaal-emotionele problemen (intern begeleider) of met capaciteiten van het kind (gespreksleider). De intern begeleider licht haar opmerking kort toe met indrukken van het meisje, maar hier gaat verder niemand op in. Even later noemt de schoolarts ook de sociaal-emotionele problematiek waarbij zij verwijst naar eerdere informatie (geen contact met andere kinderen, niet zelfstandig). Ze zegt dat ze niet weet of dat objectief genoeg is. Nieuwe feiten van de intern begeleider die haaks lijken te staan op eerder genoemde – bij buiten spelen wel contact met andere kinderen, lacht – pakt niemand op.

Het onderbouwen van standpunten vraagt aandacht. Structureren van het proces en inhoudelijke verdieping van het overleg grijpen hier in elkaar. Het gaat om het kenbaar maken aan anderen waarom je een bepaalde kijk hebt op een probleemsituatie en waarom je kiest voor een bepaalde aanpak. Tegelijkertijd blijkt uit literatuur dat professionals het vaak moeilijk vinden om hun onderliggende ervaringskennis onder woorden te brengen (zie paragraaf 2.1). Dat komt deels doordat routines en veelgebruikte handelwijzen gebaseerd zijn op kennis die niet (meer) bewust is ('tacit knowledge'). Toch leidt juist het delen van deze kennis tot meer diepgang in de bespreking van de situatie van een leerling. Hier is een taak voor de gespreksleider weggelegd om de deelnemers meer uit te nodigen hun ingebrachte hypothese(n) en ideeën over aanpak verder te onderbouwen. Hierdoor ontstaat een vorm van hardop denken waarin mensen hun ervaringskennis wel gaan delen met anderen. Knelpunt is de beschikbare tijd voor een kindbespreking, maar er speelt meer. Meer doorvragen op onderliggende opvattingen is een van de vaardigheden van een gespreksleider om een dialoog op gang te brengen en deze inhoudelijk voldoende diepgang te geven. Eerder noemde ik Kessels (1999) die erop wijst dat het voeren van een dialoog veel oefening vereist. Gespreksleiders die technisch kundig zijn in het voorzitten van het ZBO, dienen zich als inhoudelijk gespreksleider hierin verder te bekwamen.

#### **4.3 Resultaten: Inhoudelijke verdieping**

Deelvraag 2 luidt: in hoeverre is het gespreksprotocol een middel om gespreksleiders en deelnemers aan het ZBO meer inhoud te laten geven aan feiten, probleemformulering en aanpak?

Ik presenteer eerst weer kort een cijfermatig overzicht van de resultaten van de analyse van het schriftelijke materiaal van de ZBO's (voor een toelichting zie bijlagen 4 en 5). Daarna illustreer ik een aantal cijfers met casuïstiek. Het gaat om casussen waarin zichtbaar wordt wat de effecten zijn van het werken met het gespreksprotocol.

Zoals in paragraaf 4.2.1 al is aangegeven heeft in 5 van de 56 casussen geen verdere analyse plaatsgevonden, omdat in 4 gevallen het gebruik van de gespreksstructuur niet relevant is en 1 casus zich niet leent voor een bespreking op het ZBO. Van de 51 overgebleven casussen zijn er uiteindelijk 37 geschikt voor een inhoudelijke analyse. De toelichting hierop volgt hieronder.

### 4.3.1 Cijfermatig overzicht

#### Fase 1

Uit de analyse van de verslagen van de ZBO's blijkt dat 37 van de 51 casussen rijk feitenmateriaal aanleveren conform de instructies van het gespreksprotocol (zie bijlage 2): er is aandacht voor het gedrag van het kind, voor situaties rondom het kind op school en thuis, voor maatregelen/aanpak (zowel op school als in de thuissituatie) en effecten daarvan tot het moment van bespreking op het ZBO. In 18 van de 37 casussen maakt de gespreksleider in meerdere of mindere mate onderscheid tussen in het kind gelegen factoren en omgevingsfactoren op micro- (gezin, ouders) en mesoniveau (school, andere instanties). In 4 van de 18 gebeurt dat veel, in de overige 14 beperkt. In 19 casussen wordt dit onderscheid niet gemaakt.

In 14 van de 51 casussen is inhoudelijke analyse niet mogelijk. Er zijn 8 casussen waar eerst meer relevante informatie verzameld moet worden om fase 2 en 3 te kunnen doorlopen. In 1 casus heeft het overleg het karakter van brainstormen en wordt de gespreksstructuur bewust losgelaten (hoewel achteraf blijkt dat de deelnemers ook in dit geval baat hadden gehad bij het gebruik van de gespreksstructuur). In 1 casus verloopt het overleg zo ongestructureerd dat ondanks de vele feiten verdere analyse niet mogelijk is. In 1 casus gaat het om beperkte informatie die geen aanleiding geeft tot verder onderzoek. In 3 casussen spreken deelnemers voornamelijk over aanpak.

| <b>Fase 1</b>                                     | <b>Score</b> | Veel | Beperkt | Niet | Totaal |
|---------------------------------------------------|--------------|------|---------|------|--------|
| Inbreng gebaseerd op feiten                       |              | 37   | 0       | 0    | 37     |
| Inbreng gebaseerd op verschillende soorten feiten |              | 37   | 0       | 0    | 37     |
| Onderscheid kind-, omgevingsfactoren              |              | 4    | 14      | 19   | 37     |

#### Fase 2

In 8 van de 37 casussen met rijk feitenmateriaal is sprake van het expliciet opstellen van een of meer hypothesen door de deelnemers, in 22 casussen gaat het om aanzetten tot een probleemformulering, in 7 casussen slaan deelnemers de fase van de probleemformulering over. In de **30 (8+22)** casussen waar deelnemers aandacht hebben voor de probleemformulering, brengen zij in meerdere of mindere mate samenhang aan tussen eerder ingebrachte feiten en hun hypothesen of aanzetten daartoe. In 11 van deze 30 casussen is veel samenhang, in de overige 19 beperkt.

In 4 van deze 30 casussen is in de hypothesen expliciet aandacht voor de wisselwerking tussen kind- en omgevingsfactoren, in 15 casussen blijft deze wisselwerking impliciet, in 11 casussen is hier geen aandacht voor.

| <b>Fase 2</b>                          | <b>Score</b> | Veel     | Beperkt   | Niet                 | Totaal |
|----------------------------------------|--------------|----------|-----------|----------------------|--------|
| Er is een probleemformulering          |              | <b>8</b> | <b>22</b> | 7                    | 37     |
| Samenhang probleemformulering - feiten |              | 11       | 19        | 0 van 30<br>7 van 7  | 37     |
| Wisselwerking kind en omgeving benoemd |              | 4        | 15        | 11 van 30<br>7 van 7 | 37     |

### Fase 3

In 25 van de 37 casussen is sprake van een rijk plan van aanpak, in 12 casussen van een beperkt plan van aanpak.

Van deze 25 casussen hangt de aanpak in 10 gevallen systematisch samen met de eerder opgestelde probleemformulering, in 13 gevallen is sprake van beperkte samenhang, in 2 gevallen is er geen samenhang. De 12 casussen met een beperkt plan van aanpak hebben in 8 gevallen ook beperkte samenhang met de probleemformulering, in 4 gevallen is er geen enkele samenhang. Bij deze 4 casussen ontbreekt ook een probleemformulering.

In 3 van de 37 casussen is de aanpak verbonden met hele concrete afspraken. In 25 casussen gaat het om meer of minder concrete afspraken over wie wat gaat doen, maar doel en tijdspad ontbreken in bijna alle gevallen. In 9 gevallen blijven concrete afspraken achterwege.

| <b>Fase 3</b>                          | <b>Score</b> | Veel        | Beperkt                   | Niet                     | Totaal |
|----------------------------------------|--------------|-------------|---------------------------|--------------------------|--------|
| Aanpak vastgesteld                     | <b>25</b>    |             | <b>12</b>                 | <b>0</b>                 | 37     |
| Samenhang aanpak - probleemformulering |              | 10 (van 25) | 13 (van 25)<br>8 (van 12) | 2 (van 25)<br>4 (van 12) | 37     |
| Afspraken zijn concreet                |              | 3           | 25                        | 9                        | 37     |

### Commentaar

Uit de cijfers blijkt al dat rijk feitenmateriaal – in 37 casussen - niet zonder meer leidt tot een inhoudelijk rijke probleemformulering en aanpak. Hoewel in 30 van de 37 casussen wel samenhang is tussen eerder ingebrachte feiten en (aanzetten tot een) probleemformulering, stellen deelnemers in 8 casussen expliciet een of meer hypothesen op. Meestal – 22 casussen - blijft het bij aanzetten daartoe. Fase 2 vereist vooral aandacht. De probleemformulering blijft vaak beperkt, ook al zijn er in fase 1 voldoende feiten ingebracht. Niet alle aspecten uit fase 1 over kind en omgeving worden in fase 2 meegewogen en waar deelnemers spreken over kind- en omgevingsfactoren, benoemen zij of de gespreksleider deze in de meeste gevallen niet expliciet. Alleen de gespreksleider van school 2 besteedt hier systematisch aandacht aan waardoor probleemformulering en plan van aanpak meer diepgang krijgen (zie bijvoorbeeld casus 22b in paragraaf 4.2.2).

Van de 25 casussen met een rijk plan van aanpak hangt deze aanpak in 10 gevallen systematisch samen met de eerder opgestelde probleemformulering of de aanzet hiertoe. Dit laatste betekent niet dat in de 15 overige casussen de aanpak niet gekoppeld is aan eerder ingebrachte feiten en – waar hiervan sprake is - aanzetten tot een probleemformulering. Het betekent alleen dat in een aantal casussen wel gefaseerd gewerkt wordt, maar fase 2 en 3 beperkt zijn uitgewerkt en dat in een ander aantal casussen het overleg niet gefaseerd verloopt en het gesprek over aanpak een ad hoc karakter krijgt. In beide gevallen komt het voor dat niet alle eerder ingebrachte kind- en omgevingsfactoren meegenomen worden in de aanpak.

In de 8 - 10 casussen met veel samenhang tussen ingebrachte feiten, probleemformulering en aanpak is altijd sprake van een gespreksleider die de gespreksstructuur aanhoudt, die deelnemers uitnodigt tot inbreng, die doorvraagt en samenvat. Dat er iemand is die de structuur bewaakt, is blijkbaar een voorwaarde om als ZBO resultaat te boeken. Onder resultaat versta ik hier dat deelnemers aan het ZBO op basis van feiten hypothesen opstellen die hun voldoende handvatten bieden om afspraken te maken over een aanpak om de situatie voor het kind op school en/of thuis te verbeteren.

Het bewaken van de structuur lijkt een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor inhoudelijke verdieping van het overleg. In het cijfermatig overzicht bij gestructureerd werken (zie

paragraaf 4.2.1) stel ik vast dat in 19 van de 51 casussen de rol van de gespreksleider groot is en dat hij op 2 van de 19 casussen na bewaakt, dat de gespreksstructuur doorlopen wordt. Van deze casussen zijn er dus 8 – 10 die ook in alle fasen inhoudelijk rijk materiaal aanleveren.

#### 4.3.2 Casuïstiek ter illustratie van de cijfers

##### **Illustratie 1: Casus 52 met rijk feitenmateriaal conform instructies gespreksprotocol**

Deze casus gaat over een jongen met gedragsproblemen die verder goede toetsresultaten behaalt. De thuissituatie is een punt van zorg. De casus is twee keer eerder op het zorgbreedteoverleg besproken, op ZBO1 waar geen gespreksleider aanwezig is en op ZBO2, de eerste keer dat de nieuwe gespreksleider voorziet. De bespreking op ZBO1 verloopt ongestructureerd, deelnemers spreken regelmatig door elkaar heen. Er worden wel veel relevante feiten ingebracht over het kind en zijn thuissituatie, maar het overleg eindigt zonder het opstellen van een hypothese en zonder het maken van concrete afspraken. Op ZBO2 worden vrijwel dezelfde feiten opnieuw ingebracht. De leerkracht is nu aanwezig. De nieuwe gespreksleider geeft meer sturing en hij spreekt deelnemers aan als ze door elkaar heen praten, maar hij stapt na de inventarisatie van feiten meteen over op een gesprek over aanpak. Op ZBO3 komen de meeste feiten opnieuw aan de orde, omdat bij dit overleg een onderwijsadviseur aanwezig is die er eerder niet bij was.

**Casus 52/school 4/ZBO3** duur inclusief fase 2 en 3: 13 minuten

##### **Relevante feiten op basis van eerdere besprekingen in ZBO1 en ZBO2**

Het gaat om een jongen met gedragsproblemen. Het vermoeden bestaat dat hij behoorlijk intelligent is, zijn toetsen zijn goed. Er is een ABC onderzoek aangevraagd. De intern begeleider vertelt dat hij 'denigrerend is naar andere kinderen en zijn eigen gang wil gaan'. De leerkracht zegt dat hij zich bij haar 'oké gedraagt', maar bij haar collega gaat het moeilijker. Hij heeft moeite met grenzen. Ze geeft voorbeelden hoe hij andere kinderen treitert: met zijn neus bovenop een ander kind staan, duw geven, verbaal grove taal. Ze zegt dat zijn gedrag in de klas meevalt, omdat daar veel structuur is, maar erbuiten 'gaat hij los. Hij is ook een leider'.

De schoolmaatschappelijk werker geeft informatie naar aanleiding van gesprekken met hem en zijn moeder. Zij vertelt dat de jongen meer bij zijn oma en opa woont dan bij zijn moeder, dat hij 'buiten het gezin is geplaatst' en dat moeder 'een nieuwe vriend heeft en een nieuwe baby'. Tussen de vriend en het kind gaat het moeilijk. Bij oma en opa 'is het feest, want daar mag hij alles zelf bepalen, hoe laat hij gaat slapen, hoe laat hij thuiskomt, wanneer hij tv kijkt. Hij is ook veel op straat in plaats van in huis. Hij is verbaal heel sterk'. Volgens de schoolmaatschappelijk werker is het kind geslagen door de vriend van moeder en is een oom tussenbeide gekomen. Vanaf september heeft ze afspraken gemaakt met moeder, dat het kind thuis komt en dat hij meer structuur krijgt. Moeder is hiermee akkoord gegaan, maar houdt zich er niet aan. Ze komt ook niet op afspraken op school. Op ZBO2 vult de schoolmaatschappelijk werker aan dat moeder toestemming heeft gegeven voor begeleiding bij Altra (ouder- en kindbegeleiding), omdat 'het de afgelopen twee maanden echt niet meer ging'. De afspraak is dat het kind bij zijn moeder slaapt. Moeder zegt dat dit gebeurt, maar de leerkracht zegt dat dit niet zo is. Hij slaapt volgens haar bijna dagelijks bij zijn oma en opa.

##### **ZBO3 Fase 1**

Op uitnodiging van de gespreksleider zegt de leerkracht dat ze in de klas feitelijk niet veel anders ziet dan wat ze op het vorige ZBO verteld heeft. De gespreksleider vraagt haar dit toch nog kort te benoemen. Zij zegt: 'Gedragsmatig is het kind moeilijk, buiten zijn veel conflicten. Hij is verbaal druk, roept door de klas, hij is een leider, begrijpt niet dat een ander het moeilijk vindt. Hij is intelligent, roept "saai, saai". Zijn resultaten zijn goed (A/B). Hij vindt het leuk om veel zelfstandigheid te krijgen'.

De gespreksleider vat de genoemde punten samen en nodigt de intern begeleider van de middenbouw uit om aanvullende informatie te geven. Die zegt dat ze er vorig jaar over dachten hem een klas over te laten slaan. Omdat zijn rekenen niet goed was, hebben ze dat niet gedaan. Als hij echt te ver gaat komt hij - afspraak met duoleerkracht – bij de intern begeleider. De gespreksleider

*vraagt wat 'echt te ver' is waarop de intern begeleider antwoordt, dat hij dat aan de duoleerkracht moet vragen. Zij denkt zelf dat de duoleerkracht dan al heel veel door de vingers heeft gezien, voordat ze hem de klas uitstuurt.*

*Op een vraag van de gespreksleider vertelt ze (ook aan de orde op ZBO1) over de keer dat ze in de klas kwam om te observeren en hij direct doorhad dat ze voor hem kwam. Op de vraag van de gespreksleider waaraan zij dat merkt, antwoordt de intern begeleider dat hij opeens het braafste kind in de klas was en dat hij dat 'gewoon niet is'. Het kind vindt het volgens haar vervelend om bij haar te komen, omdat zij dan direct zijn moeder opbelt. Afspraak is dat moeder consequenter moet zijn en betrokken moet zijn bij wat in de klas gebeurt. Zij laat moeder dan met het kind praten. Als de intern begeleider iets gaat zeggen over sancties thuis, zegt de gespreksleider dat ze niet te snel over thuis moeten gaan praten. Hij wil eerst weten of de intern begeleider nog iets toe te voegen heeft over de situatie op school. Vervolgens geeft hij voor de thuissituatie het woord aan de schoolmaatschappelijk werker. Zij zegt dat ze het kind heeft aangemeld bij Altra 6-12 waar hij en zijn moeder in september starten met begeleiding. Ze heeft hem ook aangemeld bij een voetbalvereniging. Ze vertelt dat ze hem een paar weken terug een tekening heeft laten maken waaruit volgens haar blijkt dat er veel gebeurd is. Op een vraag van de gespreksleider vertelt de schoolmaatschappelijk werker dat moeder zegt dat het kind nu merendeels thuis woont en niet meer bij zijn grootouders. Moeder heeft haar vriend twee maanden geleden de deur uitgezet. Sinds die tijd werd het kind onrustig thuis en ook in de klas. De schoolmaatschappelijk werker zegt dat ze dit zelf gemerkt heeft. Ze zegt dat er thuis veel gebeurd is, veel ruzie, maar de situatie is nu gestabiliseerd. Uit de tekening van het kind blijkt: oma en opa bieden een luisterend oor, troost en een veilige plek; moeder komt op de tweede/derde plaats; er is een jongere oom die slaat, ook de vriend slaat; de biologische vader is helemaal uit zijn leven. Op de vraag van de gespreksleider of dit allemaal uit de tekening kwam antwoordt de schoolmaatschappelijk werker bevestigend. Zij mag van de jongen het slaan van zijn oom met zijn moeder bespreken. Dit om maatregelen te nemen.*

*Deelnemers stellen vragen over de rol van de oom. De schoolmaatschappelijk werker zegt dat er een hechte band is met familieleden en licht de situatie toe tussen het kind en oom. Op de vraag van de gespreksleider naar de afspraak van de schoolmaatschappelijk werker met moeder antwoordt zij dat ze die morgen heeft.*

*De gespreksleider vat samen: 'in de klas druk gedrag en boventoon voeren, wel intelligent en cognitief goed meekomen; thuis is er veel gebeurd, maar het lijkt erop dat het kind nu bij moeder woont en dat de vriend niet meer in beeld is, maar er is een jonge oom voor in de plaats gekomen die ook losse handjes heeft'. Hij stelt vast dat het probleem is hoe nu om te gaan met het kind in de klas waarop hij de onderwijsadviseur het woord geeft.*

### **Commentaar casus 52**

Net als de besprekingen op ZBO1 en ZBO2 levert de inventarisatie van feiten in fase 1 veel rijk feitenmateriaal op. Eerst betreft het informatie over het gedrag van het kind op school en over de aanpak tot nu toe op school. Daarna gaat het om informatie over de omgeving van het kind vooral de thuissituatie en het gedrag van de moeder, en over de aanpak tot nu toe naar de moeder toe. De gespreksleider ziet erop toe dat eerst de informatie wordt afgerond over het gedrag van het kind op school en de aanpak. Hij spreekt de intern begeleider erop aan, als zij al informatie wil gaan geven over de thuissituatie. Pas als de situatie op school geïnventariseerd is, nodigt hij de schoolmaatschappelijk werker uit om over de thuissituatie te vertellen.

Hoewel de gespreksleider niet expliciet spreekt over kind- en omgevingsfactoren, maakt hij wel duidelijk onderscheid tussen informatie over de situatie op school en over de situatie thuis. Hij laat deze afzonderlijk in kaart brengen. Verder vat hij de ingebrachte feiten regelmatig samen waarbij een kanttekening te plaatsen is bij de formulering 'oom [...] die ook losse handjes heeft'. Dit gedrag kan meer met feiten omschreven worden.

Andere casussen met rijk feitenmateriaal zijn casussen 51 (zie paragraaf 4.2.2), 21 (deze paragraaf, illustratie 3a) en 30 (deze paragraaf, illustratie 3b).

### **Illustraties 2a en 2b: Casussen 37 en 34 waarin sprake is van een gezamenlijk gesprek over de probleemformulering**

#### **Illustratie 2a**

**Casus 37** gaat over een meisje met veel schoolverzuim dat tot dan toe goede schoolresultaten behaalt, maar nu voor CITO lager scoort. Er is verder sprake van een luizenprobleem dat volgens de gespreksleider al veel langer speelt. De situatie thuis vraagt aandacht.

**Casus 37/school 3/ZBO4** duur inclusief fase 3: ? (geluidsopname mislukt)

#### **Informatie vooraf**

Meisje heeft veel schoolverzuim. Moeder zegt dat het meisje ziek is. Het is een goede leerling op A/B niveau en bij CITO gaat ze nu naar C. Volgens de leerkracht zegt moeder, dat ze 'alles op alles zet, maar ziek is ziek'. De leerkracht heeft moeder erop gewezen, dat het op deze manier niet goed gaat met het meisje. Op het moment van de bespreking in het ZBO is het meisje ook weer afwezig. Verder heeft het meisje moeite om vriendinnen te houden en is ze veel alleen. De directeur/gespreksleider geeft aanvullende informatie over het totale verzuim van het meisje (17 verzuimdagen) in dit schooljaar [het is begin april. FS] en van twee andere kinderen uit het gezin (beide 29 dagen). Op een vraag van de leerplichtambtenaar of dit allemaal ziekmeldingen zijn, antwoordt de directeur/gespreksleider dat het zelden om ongeoorloofd verzuim gaat. Op de vraag van de leerplichtambtenaar of school hier twijfels bij heeft, antwoordt de leerkracht dat er sprake is van een luizenprobleem. Het kind heeft zelf aangegeven, dat ze er last van heeft. De gespreksleider wijst erop dat er al jarenlang een probleem is met luizen. Aanvullende informatie van de schoolmaatschappelijk werker over moeder: ze heeft gezegd dat er een klacht komt naar de directeur, als school zich teveel met haar bemoeit.

#### **Fase 2 Probleemformulering**

De gespreksleider legt de vraag voor wat nu het probleem is: gaat het om een luizenprobleem, een leerprobleem of is sprake van verwaarlozing. De leerkracht vertelt wat zij moeder gezegd heeft over de situatie van het meisje. Zij stelt voor om met moeder de zorgen over het leren te bespreken. Hierop wijst de gespreksleider haar erop dat hij terug wil naar de probleemformulering in plaats van de aanpak. De orthopedagoog stelt de vraag hoeveel feitelijke gegevens er al liggen die wijzen op verwaarlozing. Zij vraagt zich af in hoeverre er materiaal beschikbaar is, dat een zorgmelding rechtvaardigt. De intern begeleider wijst op het dossier van B (ouder kind) waar al veel in staat en ook bij de andere kinderen zijn luizen geconstateerd. De leerplichtambtenaar wil weten wat de schoolarts in haar dossier heeft, maar deze zegt dat er over de oudste weinig in het elektronisch dossier staat. Als de directeur/gespreksleider toelicht hoe dit komt merkt de leerplichtambtenaar op, dat moeder overal tussendoor glipt. De intern begeleider plaatst vraagtekens bij het aansturen op een zorgmelding. Zij zegt dat er al een aantal lopen, maar het probleem is dat er niets gebeurt. Hierop reageert de orthopedagoog met de opmerking of dat wel zo is. Als je volgens haar maar voldoende feitelijk materiaal hebt.

De gespreksleider legt de vraag voor of het verwaarlozing is of een onderwijskundig probleem. De schoolarts somt een groot aantal feiten op die eerder ook al genoemd zijn en die wijzen in de richting van verwaarlozing. Ze vraagt of school kan aangeven hoe vaak er al met moeder van alles geprobeerd is. Dit kun je volgens haar eerst met moeder bespreken voor je een zorgmelding gaat doen. Ze zegt met klem dat er echt iets in de thuissituatie moet gebeuren. Hierop zegt de gespreksleider dat er een jaar of drie, vier geleden van alles in de thuissituatie gebeurd is waaronder het plaatsen van nieuwe meubels (huis is opgeknapt). Hij stelt voor om een gesprek met moeder te voeren.

[Aan het eind van fase 3 – de gespreksleider heeft de afspraken voor aanpak al samengevat - maken leerkracht en schoolarts nog opmerkingen over moeder: 'schaamt zich', 'gebruikt misschien drugs',

*'is van alles met haar aan de hand', 'mogelijk laag intelligent'. Deze aspecten vragen verder onderzoek, maken mogelijk deel uit van de probleemformulering en werken dan door in de aanpak. Nu wordt er niets meer mee gedaan.]*

### **Commentaar casus 37**

De inventarisatie van feiten betreft de situatie op school en in beperkte mate de situatie thuis. Er is niet systematisch aandacht voor kind- en omgevingsfactoren waardoor aan het eind van het overleg nog opmerkingen gemaakt worden over de moeder ('schaamt zich', 'gebruikt misschien drugs'...) die daardoor niet meer meegenomen worden in de probleemformulering.

Na het in kaart brengen van de feiten legt de gespreksleider voor wat de problemen zijn (luizenprobleem, leerprobleem, verwaarlozing) en vraagt vervolgens naar het kernprobleem. Op het moment dat de leerkracht al over aanpak wil gaan praten, wijst de gespreksleider haar erop dat ze zich eerst op de probleemformulering richt. De deelnemers zoeken vervolgens naar feitenmateriaal om verwaarlozing te onderbouwen. De orthopedagoog wijst meerdere keren op het belang hiervan. Wanneer de gespreksleider een tweede keer de vraag voorlegt of het om verwaarlozing gaat of om een onderwijskundig probleem, somt de schoolarts een groot aantal eerder genoemde feiten op die verwaarlozing ondersteunen. Hoewel de gespreksleider de deelnemers wel een keuze voorlegt, is er uiteindelijk geen duidelijk moment waarop hij met de deelnemers vaststelt wat het kernprobleem is: gaat het om verwaarlozing/luizenprobleem (omgevingsfactor) of om een leerprobleem (kindfactor) of wellicht om beide. Dit laatste is ook mogelijk (eventuele verwaarlozing kan van invloed zijn op het leren van het kind).

In lijn met het gespreksprotocol had de gespreksleider kunnen afsluiten met een samenvatting van besproken kind- en omgevingsfactoren en een conclusie van wat er op basis van de ingebrachte feiten mogelijk aan de hand is. Op die manier markeert hij ook de overgang naar fase 3.

### **Illustratie 2b**

**Casus 34** gaat over een jongen met gedragsproblemen die op school 1 à 2 keer per dag een time-out krijgt. Zijn moeder herkent het gedrag dat de leerkracht beschrijft.

**Casus 34/school 3/ZBO3** duur inclusief fase 3: 21 minuten

#### **Informatie vooraf**

*Jongen vraagt veel aandacht in de klas, doordat hij een korte spanningsboog heeft; hij kan zich kort concentreren; er zijn klachten over hem van andere kinderen, hij slaat en schopt hen, zij zijn bang voor hem; hij overtreedt voortdurend de regels, als er geen controlerend oog op hem is gericht; taalontwikkeling is goed, schoolvorderingen zijn gemiddeld; belonen maakt uit, maar op straf reageert hij niet; hij is blij als hij een werkje goed heeft afgerond; krijgt 1 à 2 keer per dag een time-out. Moeder herkent het gedrag, maar zij geeft ook andere drukke kinderen in de klas de schuld.*

#### **Fase 2 Probleemformulering**

*De gespreksleider stelt na een korte samenvatting van de ingebrachte feiten vast dat het klinkt als een ernstig probleem. Aanvankelijk klonk het voor hem minder heftig, omdat het kind zich lerend ontwikkelt, maar 1 à 2 keer per dag een time-out vindt hij veel. Hij formuleert als grootste knelpunt dat het kind in de klas steeds op anderen reageert, op agressieve wijze. Als vervolgens intern begeleider en schoolarts vragen stellen naar nieuwe informatie wijst hij hun erop, dat ze nu met de formulering van het probleem bezig zijn. Hij vraagt wie het probleem wil aanscherpen. De intern begeleider (onderbouw) vult aan dat het niet alleen agressief gedrag is, maar ook beweeglijk gedrag. De leerkracht merkt op dat het niet alleen het kind stoort, maar de hele klas. Ze wijst erop dat er een groot verschil is in de klas, als het kind er een dag niet is. De tijd waarin zij als leerkracht met hem bezig is, kan ze niet aan andere kinderen besteden. De gespreksleider merkt op dat het niet alleen agressie is, maar dat hij ook niet functioneert in de structuur die in de klas aangeboden wordt. Dit zowel qua veiligheid als omgang met anderen als het volgen van een dagpatroon en op de juiste tijden zijn werk doen. Hij legt de vraag voor of het zo beter geformuleerd is. De schoolarts somt op*

*dat het gaat om een vijfjarig jongetje met aandachtproblemen, dat moeite heeft met mondelinge correctie, moeite met omgang met andere kinderen, dat voor zijn beurt spreekt en dat een verstorende factor is in de klas. [De gespreksleider vraagt aansluitend naar aanpak. FS] Later, als er al over aanpak gesproken wordt, zegt de schoolarts dat ze het 'verdacht ADHD gedrag' vindt.*

#### **Commentaar casus 34**

Bij het inventariseren van feiten is er voornamelijk aandacht voor het gedrag van het kind op school. De thuissituatie is alleen in beeld voor zover de moeder zegt dat zij het gedrag van het kind herkent. Een systematische bespreking van de casus vereist dat in alle fasen consequent wordt ingegaan op kind- en omgevingsfactoren, dus ook in fase 1. De kindfactoren zijn besproken, de omgevingsfactoren zijn onvoldoende aan de orde geweest.

Na een samenvatting van de feiten geeft de gespreksleider twee keer een voorzet om het kernprobleem te formuleren en geeft hij deelnemers de gelegenheid dit aan te vullen en aan te scherpen. Op basis van hun opmerkingen komt hij tot een nieuwe probleemformulering. De schoolarts sluit deze fase af met haar probleemformulering. De gespreksleider gaat niet verder in op mogelijke verschillen en overeenkomsten. Hij geeft ook niet aan welke probleemformulering nu verder uitgangspunt is.

Verder is het de vraag in hoeverre de probleemformulering de gepresenteerde feiten van fase 1 ook voldoende verbindt met een hypothese over wat hier mogelijk aan de hand is. Wat opvalt, is dat de schoolarts het pas in het gesprek over de aanpak (fase 3) heeft over 'verdacht ADHD gedrag'. Het uitspreken van dit vermoeden van ADHD hoort eigenlijk in fase 2 thuis, maar ze moet dan wel duidelijker aangeven welke betekenis ze geeft aan welke feiten en hoe ze haar standpunt onderbouwt.

#### **Illustraties 3a en 3b: Casussen 21 en 30 met rijk feitenmateriaal en aansluitende probleemformulering en aanpak**

##### **Illustratie 3a**

**Casus 21** gaat over een jongetje met gedragsproblemen die ook al een rol speelden op de peuterspeelzaal. Op het moment van bespreking in het zorgbreedteoverleg zegt de leerkracht dat er geen problemen zijn in de klas en dat ze zich ook geen zorgen maakt over zijn leren. Meerdere deelnemers maken zich zorgen over de thuissituatie.

##### **Casus 21/school 2/ZBO2** duur: 21 minuten

**Fase 1** De intern begeleider (onderbouw) geeft feitelijke informatie over het kind: komt van de voorschool, op peuterspeelzaal was een handelingsplan, er waren toen ook al problemen; er zijn zorgen over het kind zelf en over de thuissituatie. Op de vraag van de gespreksleider welke probleemfactoren in het kind zelf zijn gelegen, noemt de intern begeleider een aantal factoren: kind wil dat het gebeurt zoals hij het wil, is thuis ook erg druk, speelt daar de baas, moeder kan het niet aan. De leerkracht vult aan: kind is agressief naar andere kinderen en dreigt bijvoorbeeld met opmerkingen als 'ik ga niet', 'ik wil niet', 'dan kom ik vanmiddag niet op school'. De medewerker van de GGZ (GGZ) stelt vragen over: problemen in de klas, het leren, omgang met andere kinderen. De leerkracht antwoordt: in tegenstelling tot kort tevoren zijn er geen problemen in de klas, ze maakt zich geen zorgen over zijn leren; kind is wel onzeker, dit is minder geworden; omgang met andere kinderen is soms goed, soms maakt het ruzie. Op een vraag van GGZ licht de leerkracht toe wanneer het niet goed gaat. Op de vraag van de leerplechtambtenaar of het kind vriendjes heeft zegt de leerkracht dat het met één meisje omgaat. Op de vraag van de intern begeleider naar absentie, antwoordt de leerkracht dat het kind vaak te laat is, maar dat absentie meevalt. GGZ vraagt naar vergeetachtigheid ('ja') en slordigheid ('wordt beter').

De gespreksleider wijst er steeds op dat deelnemers alleen mogen vragen over in het kind gelegen factoren. Als hier geen vragen meer over zijn, stelt zij de omgevingsfactoren aan de orde. De intern

begeleider geeft informatie: gaat om een alleenstaande moeder die klein behuist is; krijgt ondersteuning van haar eigen moeder, die als enige deel uitmaakt van haar sociale netwerk; moeder is vaak (te) laat om het kind op te halen, vergeet ook te bellen, kind is al drie keer door een leerkracht naar huis gebracht. Zowel leerkracht als schoolmaatschappelijk werker (smw) zeggen dat moeder een verwarde indruk maakt. Smw maakt een opmerking over haar ogen, vraagt zich af of moeder iets gebruikt. GGZ vindt dit belangrijke informatie. Ook de intern begeleider geeft aan ervaring te hebben met de verwardheid van moeder. Smw geeft verder informatie over de vriendenkring van moeder en over haar lichamelijke gesteldheid; heeft moeder geadviseerd naar de huisarts te gaan.

**Overgang naar fase 2** Naar aanleiding van de informatie over moeder stelt de gespreksleider de vraag of de factor moeder van invloed is op het kind. De leerkracht zegt dat zij denkt dat die invloed groot is. Ze geeft een voorbeeld: Als zij met moeder in gesprek is, komt het kind erbij en moeder geeft het dan zijn zin; het kind gedraagt zich anders als moeder erbij is. De gespreksleider vat de informatie over moeder samen en legt de vraag voor: 'Als de factor "moeder" wordt opgelost, geldt dit dan ook voor de kindfactoren?' De intern begeleider en de leerkracht zeggen dat het kind wel handvatten nodig heeft. De gespreksleider formuleert het op een andere manier: 'Stel dat moeder problemen niet heeft, heeft kind dan ook geen problemen?' Zij zegt dat dit van belang is voor vervolgstappen. De schoolarts beaamt dit, maar zegt dat nu eerst de thuissituatie goed in kaart gebracht moet worden: Hoe ziet het er thuis uit, wat tref je er aan? De leerkracht zegt dat het er thuis goed uitziet. Het is wel klein, met een bed in de woonkamer en een hele grote tv. GGZ gaat in op omgevingsfactoren: 'Het is niet gek dat het kind gedragsproblemen heeft na de omschrijving van moeder. Het betekent voor school wel hard werken, want met moeder lijkt meer aan de hand dan met het kind'.

**Fase 2** Op de vraag van de gespreksleider of het probleem nu in het kort neergezet kan worden, zegt de intern begeleider: 'Het gaat om een jongetje met gedrag waarbij de vraag opkomt waar dit gedrag vandaan komt. We denken dat dit te maken heeft met probleemfactoren thuis'. GGZ vult aan: 'gezagsproblemen'. De leerkracht merkt op dat dit gezagsprobleem soms wel en soms niet op school speelt. De gespreksleider vat samen en benoemt de sterke vermoedens dat problemen van het kind samenhangen met de situatie thuis vooral de moeder.

**Fase 3** Nadat de gespreksleider heeft opgemerkt dat de aanpak vooral op moeder gericht moet zijn, legt zij de vraag naar aanpak aan de anderen voor. Deelnemers praten nu af en toe door elkaar heen waardoor het gesprek structuur mist. De schoolarts zegt dan dat er al een aanpak is. Moeder heeft een aantal keren een afspraak gehad met de GGD, maar dat is niet goed gegaan. De laatste keer was ze op de verkeerde plek. De intern begeleider wil weten wat er nu precies afgesproken is, omdat moeder iets anders zegt dan de schoolarts. De gespreksleider stelt nu de stappen vast: moeder moet herinnerd worden aan de afspraak met de schoolarts; doel is onderzoek 'vijfjarige' uit te voeren, thuissituatie in kaart te brengen en benodigde hulp. Er volgt een gesprek tussen de intern begeleider, smw en de schoolarts over het nu al inzetten van eventuele hulp bij de opvoeding. De gespreksleider zegt dat er allerlei mogelijkheden genoemd worden, maar dat school niet goed weet wat nu het beste gedaan kan worden. De schoolarts stelt voor om eerst goed te kijken welke hulp hier het meest gepast is voor er van alles wordt aangeboden. Na vragen van deelnemers vat de gespreksleider kort samen en accordeert de aanpak van de schoolarts.

### **Commentaar casus 21**

In fase 1 brengen deelnemers veel relevante feiten (soms ook meningen) in over het kind en over de omgeving van het kind (moeder, thuissituatie). De gespreksleider maakt expliciet onderscheid tussen kind- en omgevingsfactoren en laat deelnemers deze factoren na elkaar in kaart brengen. In het vervolg bewaakt zij de gespreksstructuur door regelmatig samen te vatten en de overstap naar een volgende fase te markeren.

Het expliciete onderscheid tussen kind- en omgevingsfactoren werkt door op probleemformulering en aanpak. Naar aanleiding van informatie over de moeder (omgevingsfactor) loopt de

gespreksleider tijdens fase 1 al vooruit op fase 2 met haar vragen *'of de factor moeder van invloed is op het kind'* en *'stel dat moeder problemen niet heeft, heeft kind dan ook geen problemen'*. De leerkracht geeft een bevestigend antwoord op de eerste vraag en ondersteunt haar antwoord met een voorbeeld over de wisselwerking tussen moeder en kind.

De gespreksleider maakt een expliciete overstap naar fase 2, als zij de intern begeleider vraagt om *'het probleem nu kort neer te zetten'*. Deze formuleert het probleem en zonder in details te treden legt zij verband met eerder ingebrachte feiten. Zij benoemt de wisselwerking tussen kind- en omgevingsfactoren in dit geval het gedrag van de moeder. De gespreksleider vat dit samen.

Wat deelnemers achterwege laten is om bij hun kijk op de problemen van het kind en zijn omgeving en de wisselwerking hiertussen meer te benoemen welke voor(onder)stellingen een onderbouwing zijn van hun standpunt.

Na de probleemformulering stelt de gespreksleider expliciet de vraag naar aanpak (fase 3).

Aanvankelijk praten deelnemers door elkaar heen waardoor een systematische uitwerking op basis van de uitkomsten van fase 2 ontbreekt, maar de aanpak hangt wel samen met de probleemformulering. Er zijn concrete afspraken die de gespreksleider samenvat en accordeert.

### **Illustratie 3b**

**Casus 30** gaat over een meisje bij wie school vragen heeft over haar fysieke en psychische gesteldheid. Het is niet duidelijk of er sprake is van medische en/of sociaal-emotionele problemen. Op leergebied kan het kind voldoende meekomen.

**Casus 30/school 3/ZBO3** duur: 23 minuten

**Fase 1** Op verzoek van de gespreksleider licht de leerkracht de situatie van het kind toe. Ze zegt dat de afgelopen maanden twee dingen heel sterk naar voren zijn gekomen: 1. het kind schrikt als ze haar in de klas uitnodigt om wat te vertellen; meisje heeft een behoorlijk niveau, weinig leerproblemen, maar op zo'n moment gaat het twijfelen, wordt zenuwachtig, loopt rood aan (leerkracht: *'bekend faalangstig gedrag'*); 2. kind valt flauw tijdens de gymles (heeft ze gehoord); heeft zelf een keer meegemaakt, dat het kind zat te hyperventileren; op vraag van haar zei het meisje, dat het iets moest doen waarbij het het gevoel had dat het uitgelachen werd door andere kinderen wat die keer ook het geval was; volgens het kind *'stopt er dan iets, ze gaat dan huilen en wil niet verder'*. De leerkracht vraagt zich af of dit alles met elkaar te maken heeft. Heeft dit met moeder besproken die het angstige gedrag ook herkent; moeder zegt dat het kind veel spanning heeft, maar volgens haar komt het wel goed; ze is ook bij de huisarts geweest. Volgens het kind zelf zou er een bloedonderzoek gedaan worden, maar dit is niet gebeurd. De reden hiervoor is niet duidelijk. De leerkracht eindigt met de opmerking dat *'het psychische af en toe niet klopt bij haar'*. De intern begeleider (bovenbouw) geeft aanvullende informatie naar aanleiding van een gesprek met het meisje: kind leek hier blij mee te zijn; heeft verteld, dat het 's morgens niet eet en dat ook niet kan; heeft ook verteld, dat het 's morgens al flauwvalt en dat het meerdere keren op een dag even wegvalt. De intern begeleider zegt dat ze dit verontrustend vindt. De leerkracht merkt tussendoor op, dat het kind om 9.15 uur gym heeft, als ze nog niet gegeten heeft. De intern begeleider zegt dat ze bij het meisje de nadruk erop gelegd heeft, dat het wel moet eten. Verder heeft het kind haar ook gezegd, dat ze wel angsten heeft. In verband met faalangst heeft ze doorgevraagd of er druk is van de ouders om te presteren. Volgens het kind bemoeit vader zich niet veel met haar, maar moeder zit er wel achteraan. Het kind maakte op de intern begeleider niet de indruk, dat ze hier last van heeft. Uit vragen van haar over het bloedonderzoek maakt de intern begeleider op, dat het niet zo belangrijk voor de ouders was om erachteraan te gaan. De leerkracht vult aan dat ze gehoord heeft, dat in eerder onderzoek geen oorzaak is gevonden voor het wegvallen.

De gespreksleider vat alle informatie kort samen en vraagt vervolgens aan de schoolarts of het kind als 10-jarige al onderzocht is. Hierop antwoordt de schoolarts dat ze geen gegevens heeft. De gespreksleider nodigt deelnemers nu uit om vragen te stellen. De schoolmaatschappelijk werker

(smw) wil weten hoe het thuis is met het eetpatroon (leerkracht: 'moeder zegt dat het kind niet wil' en 'ik heb dit kortgeleden ook zelf weer met het kind besproken') en hoe het zelfbeeld is van het kind (ziet ze zich als dik of dun). De intern begeleider wijst op de uitkomst van de vragenlijst naar sociaal-emotionele aspecten(\*) waar het kind goed op scoort, met uitzondering van het onderdeel 'opkomen voor zichzelf' en vooral bij 'nee-zeggen als oudere broers of zussen het meisje vragen iets te doen'. Dat vindt het kind moeilijk. Het meisje heeft het verder naar haar zin, ze voelt zich gezond. De intern begeleider vraagt zich wel af in hoeverre het meisje sociaal gewenste antwoorden geeft. In haar dossier van vorig jaar heeft ze nog de aantekening gevonden, dat het kind 'graag wilde presteren, omdat het anders huisarrest zou krijgen'. Op de vraag of het kind mogelijk op haar tenen loopt, antwoordt de leerkracht dat het meisje veel twijfelt. Zij moet haar zelf altijd benaderen en dan komt er uiteindelijk een goed antwoord. Het is de vraag of hier iets medisch achterzit of iets anders. De leerkracht vult nog aan dat ze soms iets vraagt en dat het kind haar dan aan zit te staren. Ze weet niet of dit afwezigheid is of dat ze blokkeert.

**Fase 2** De gespreksleider vat de verkregen informatie nog een keer samen en nodigt de deelnemers dan uit om het probleem helder te formuleren. De leerkracht vraagt zich af of het meisje zichzelf in de weg zit door druk, door angst die ze voelt. Dit kan haar prestaties beïnvloeden. De intern begeleider wil weten of er nog meer achter zit bijvoorbeeld de druk van thuis of andere factoren thuis. De schoolarts brengt in dat er mogelijk een medisch probleem is, omdat er sprake is van flauwvallen. Mogelijk is er ook sprake van een sociaal-emotioneel probleem, omdat ze klachten heeft die bij faalangst kunnen passen. De schoolarts stelt vast dat de oorzaak nog niet bekend is en dat dit uitgezocht moet worden.

De intern begeleider (onderbouw) zegt dat er dus twee problemen zijn, een sociaal-emotioneel en een medisch probleem, die elkaar mogelijk kunnen beïnvloeden, maar wat en hoe is niet duidelijk. De orthopedagoog merkt op dat het meisje mogelijk ook overvraagd is: wat mag je van haar verwachten, het presteert goed, loopt het op haar tenen of kan het meisje het makkelijk aan en is ze sociaal emotioneel..... Voordat zij uitgesproken is merkt de gespreksleider op dat dit al zoeken is naar een oorzaak van de verschijnselen, die eerder genoemd zijn waaronder de gymles. Als de intern begeleider (bovenbouw) zegt dat het bij gym meer te maken heeft met wat andere kinderen van haar denken, wijst de schoolarts op de druk die van gym uitgaat. Zij vraagt de deelnemers naar hun eigen ervaringen met gym en of zij zich realiseren hoe deze lessen tot traumatische ervaringen bij kinderen kunnen leiden. Anderen herkennen dit.

**Fase 3** De gespreksleider legt de vraag voor wat te doen. Eerst vraagt hij naar de stappen op medisch gebied. Hierop zegt de schoolarts dat zij het meisje gaat oproepen en een tweesporenbeleid uitzetten: zij wil het onderzoek door de huisarts coördineren en eventueel naar de kinderarts verwijzen, omdat flauwvallen niet in orde is; ze wil eventueel ook GGZ inschakelen. De schoolarts stelt voor dat ze wellicht eerst afwacht wat de kinderarts zegt en dat dan pas een verwijzing komt naar GGZ. Het is nu niet duidelijk of er een of twee problemen zijn: eet het meisje niet voldoende of is er ook sprake van faalangst. Mogelijk moet er een intelligentietest afgenomen worden, maar dat is aan de GGZ. De gespreksleider nodigt andere deelnemers uit om te reageren. Smw stelt een gezinsonderzoek voor om te kijken hoe het kind functioneert in relatie tot de andere kinderen en wat moeder van haar verwacht. De intern begeleider merkt op dat dit ook meegenomen wordt als je verder gaat met een onderzoek naar faalangst.

De gespreksleider wijst erop dat dit een kant van het verhaal is. Hij wil ook weten wat school en vooral de leerkracht kunnen doen. Op de opmerking van de intern begeleider dat het goed is om te kijken of het kind 's ochtends eet en dat school een vinger aan de pols moet houden, volgt een discussie hoever je daarin gaat, omdat er ook een verantwoordelijkheid voor de ouders blijft. De intern begeleider brengt in om zelf af en toe met het kind te praten waarop de orthopedagoog voorstelt om hier meer oplossingsgericht te werk te gaan en oplossingen meer uit het meisje zelf te laten komen. Zij heeft wel een aantal vraagtechnieken voor school. De schoolarts merkt op dat school de ouders laat weten, dat zij zich zorgen maakt en dat ze hen er goed op moet attenderen, dat het bezoek aan de schoolarts belangrijk is.

De gespreksleider vat samen wat school te doen staat in het contact met de ouders. Daarna maakt

*de schoolarts school nogmaals erop attent het hyperventileren, flauwvallen en faalangst van het kind goed naar de ouders te benoemen. Ze moeten naar de schoolarts om te kijken of het kind wel gezond is. De gespreksleider rondt af door alle afspraken (taken schoolarts, leerkracht en intern begeleider) samen te vatten.*

*(\*) Dit is een standaard vragenlijst die school afneemt, als zij vragen heeft over de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind.*

### **Commentaar casus 30**

In fase 1 brengen deelnemers vooral veel relevante feiten in over het kind en in mindere mate over de omgeving van het kind (thuisituatie). De gespreksleider gaat bij de inventarisatie van feiten verder niet expliciet in op in het kind gelegen factoren en omgevingsfactoren. Hij bewaakt wel de gespreksstructuur door regelmatig samen te vatten vooral in fase 1 en fase 3 en door steeds de overstap naar een volgende fase te maken.

Deelnemers doen in fase 2 verschillende uitspraken over wat er mogelijk aan de hand is. De schoolarts formuleert op basis van eerder genoemde feiten twee problemen (medisch en sociaal-emotioneel) die verder op hun houdbaarheid onderzocht moeten worden. De intern begeleider voegt eraan toe dat deze twee problemen elkaar mogelijk beïnvloeden. Zowel de orthopedagoog als de schoolarts oppert nog andere mogelijkheden voor een eventuele druk op het kind: overvraagd zijn respectievelijk de gymlessen als zodanig. Niet duidelijk is waarom de gespreksleider in deze fase van de probleemformulering de orthopedagoog niet uit laat praten, als zij haar hypothesen inbrengt over wat er mogelijk met het meisje aan de hand is. Zijn opmerking dat dit al zoeken is naar de oorzaak van de verschijnselen is opmerkelijk, omdat deze fase daar juist voor bestemd is.

Deelnemers onderbouwen hun hypothesen verder niet door eerder genoemde feiten meer te verbinden met de probleemformulering. Vooral de mogelijke sociaal-emotionele problematiek wordt weinig verbonden met genoemde feiten. Er wordt gesproken over 'de klachten die bij faalangst passen'. Hoe kijken ze bijvoorbeeld verder aan tegen het niet-eten en niet-drinken van het kind; tegen het gegeven dat in eerder onderzoek geen oorzaak is gevonden voor het wegvallen van het kind? Omdat de gespreksleider in fase 1 niet systematisch kind- en omgevingsfactoren aan de orde heeft laten komen, komt ook niet in beeld dat nog te weinig bekend is of en hoe de thuisituatie mede van invloed is op de situatie van het kind.

De gespreksleider laat de overgang naar fase 3 niet voorafgaan door een samenvatting van de opgestelde hypothesen over medische en sociaal-emotionele problemen waardoor hij fase 2 niet afrondt. In zijn vraag naar de aanpak legt hij zelf als eerste de verbinding met het medische probleem zonder zijn keuze hiervoor te motiveren. In het gesprek dat hierop volgt, stelt de schoolarts de sociaal-emotionele problematiek wel weer aan de orde. De gespreksleider bewaakt dat deelnemers naast de 'buitenschoolse' aanpak ook praten over wat de leerkracht in de klas kan doen. De intern begeleider komt met een aanvullend voorstel en de orthopedagoog ondersteunt haar hierin. De gespreksleider vat alle afspraken samen.

### **4.3.3 Effectiviteit van het gespreksprotocol**

Wat de hierboven beschreven casuïstiek steeds laat zien – net als de casussen in de paragraaf over gestructureerd werken - is dat een systematisch gebruik van het gespreksprotocol ertoe leidt, dat in 20 tot 25 minuten informatie verzameld kan worden (fase 1) en aansluitend (een aanzet tot) een probleemformulering (fase 2) opgesteld kan worden en een plan van aanpak (fase 3). In betrekkelijk korte tijd kunnen gespreksleider en deelnemers resultaat behalen. Dit is belangrijk, omdat ik eerder als randvoorwaarde voor het ontwikkelen van een gespreksprotocol aangaf (paragraaf 2.5) dat tijdens een ZBO gemiddeld 20 tot 25 minuten beschikbaar zijn voor de bespreking van een leerling. Het is dus zaak deze beperkte tijd optimaal te benutten. Dat dit niet gemakkelijk is blijkt uit het materiaal dat ik verzameld heb. Dit bevat ook veel voorbeelden waarin minder gestructureerd werken tot onnodige herhaling leidt en tot ad hoc gesprekken over aanpak.

De systematiek van het gespreksprotocol leidt tot een efficiënter en effectiever gebruik van de tijd. Een intern begeleider van school 2 zegt: *'Je werkt effectiever, omdat je er meer lijn in aanbrengt. Op het moment dat je oeverloos blijft praten over een kind en als ik dan aan het notuleren ben, dan ben ik ook kwijt wat ik op moet schrijven en wat er afgesproken is. Op het moment dat je stroomlijnt kun je aan het eind zeggen: "ik vat het even samen" en dan komt die structuur erin'*. En de gespreksleider vult aan: *'Als het ZBO effectiever is, meer gestroomlijnd en het gaat ergens over, dan help je daar een kind altijd mee. Heel veel door elkaar heen praten en "ik ga dit even proberen"...dat doet kinderen tekort'*. Beide respondenten geven aan dat stroomlijning van het ZBO en het maken van afspraken leidt tot betere afstemming van de hulpverlening op het kind. De intern begeleider zegt dat je in een volgend gesprek veel makkelijker kunt terughalen wat is afgesproken en kunt vaststellen wat wel of niet gelukt is. De gespreksleider geeft een voorbeeld van een kind dat steeds maar ter bespreking terugkwam op het ZBO zonder duidelijk resultaat en nu in een traject zit dat past: *'Hij was nu een voorbeeld van wat zijn nou de feiten, wat zien we bij dit kind, we zien druk gedrag maar we zien ook opvoedingsmoeilijkheden en daar hebben we heel erg multidisciplinair naar gekeken. Wat moeten wij in de groep doen, wat heeft moeder nodig en wie kan dat bieden, is er ook nog iets medisch. Typisch voorbeeld van hoe dit heel goed kan werken'*. Eerder bleef het overleg volgens de gespreksleider hangen in: *'Dat is een heel druk kind, hij luistert ook niet naar zijn moeder'*. Er was geen sprake van een probleemformulering. De intern begeleider vult aan dat het volgens de voormalige schoolarts ook zo ging voordat de huidige gespreksleider en intern begeleiders er waren: *'Nou ik weet niet meer wat ik met dat kind moet, hij luistert niet, maar hij luistert ook niet naar zijn moeder... Nou ik heb ook een kind dat ...'* Het waren heel andere gesprekken en de schoolarts wist vaak niet wat ze daar moest doen. Door het aanbrengen van structuur is het voor de deelnemers ook duidelijker dat hun aanwezigheid belangrijk is.

Eerder (paragraaf 4.2.2) citeerde ik al de gespreksleider van school 3 die wijst op het effect van een correct gebruik van het gespreksprotocol. Hoe meer je de gespreksstructuur volgt, hoe meer diepgang het overleg krijgt en hoe duidelijker je het probleem formuleert, hoe gericht je aanpak is. Je ziet minder snel iets over het hoofd. De leerplichtambtenaar zegt: *'Er wordt doorgaans toch wel sneller gehandeld door school. Wat bij school toch wel blijft slepen wordt nu versneld, omdat zaken meer in de picture zijn, omdat het meer benoemd wordt, omdat mensen aangesproken worden op afspraken die gemaakt zijn. Dit komt het kind ten goede. Je zit er voor het belang van het kind'*. De gespreksleider van school 1 zegt daarentegen dat de effectiviteit van acties naar aanleiding van het ZBO nog niet vergroot is, maar wel de effectiviteit in de manier waarop mensen tijdens het ZBO met elkaar in gesprek gaan. *'Het fenomeen ZBO heeft meer status gekregen'*. Ze noemt een aantal punten dat door het gebruik van het gespreksprotocol verbeterd is: *'In het begin nam de directeur het voorzitterschap regelmatig van haar over. Dat gebeurt niet meer. Mensen praten minder door elkaar heen. Ze luisteren ook beter naar elkaar en proberen op elkaar te reageren. Het verhaal van de intern begeleider [presenteert meestal de relevante feiten van de casus. FS] is niet meer alleen haar verhaal'*. Een van de intern begeleiders zegt dat ze met het ZBO *'wel een stapje verder zijn dan vier jaar geleden. De gespreksstructuur moet verder uit de verf komen. Ook de opbrengst van het ZBO is verbeterd, hoewel ook dat nog niet is wat het moet zijn'*. Ze wil minder kinderen op een ZBO bespreken, zodat je meer tijd hebt per kind en dit kind ook vaker laat terugkomen: *'Dat je ook het aantal kinderen per jaar beperkt en misschien ook alleen de multiprobleem gezinnen eruit kiest, die goed volgt met elkaar en dat de andere partijen daar ook verantwoordelijkheid in dragen en ook een actievare rol gaan spelen'*. Zij denkt dat het rendement van het ZBO groter wordt, als de doelgroep van het ZBO verschuift naar kinderen die je langdurig met elkaar blijft volgen en die je dan ook vaker terugziet. Hier moet je rekening mee houden bij je keuze voor inbreng op het ZBO.

#### **4.4 Resultaten: Kennisproductiviteit en kwaliteit van de relaties**

Deelvraag 3 luidt: in hoeverre helpt het gespreksprotocol de kwaliteit van de relaties in het ZBO zo te versterken dat sprake is van sociale leerprocessen gericht op kennisproductiviteit.

Om antwoord te geven op deze vraag wil ik naar aanleiding van de interviews onderzoeken in hoeverre respondenten het zorgbreedteoverleg als een plek ervaren waar zij als team kennis ontwikkelen die leidt tot een verbetering van de zorgverlening aan de leerling en in welke mate dit vermogen tot kennisontwikkeling – voor zover het aanwezig is – ook duurzaam is. Anders geformuleerd: Is er sprake van leersituaties op teamniveau die kennisproductiviteit bevorderen en is hier sprake van duurzaamheid? Daarnaast ga ik kort in op de professionele ontwikkeling van de individuele beroepskracht.

#### **4.4.1 Kennisontwikkeling op teamniveau**

De leerfuncties die Kessels (1996, 2001) onderscheidt en de drie dimensies – structurele, relationele, cognitieve - van sociaal kapitaal (zie hoofdstuk 2, paragraaf 2.1) neem ik als uitgangspunt om vast te stellen in hoeverre het gebruik van het gespreksprotocol leidt tot leersituaties op teamniveau die kennisproductiviteit bevorderen. De scholen hebben hier verschillende resultaten behaald.

##### *School 1*

Op school 1 is de leerfunctie communicatieve en sociale vaardigheden versterkt. Dit heeft invloed op de relationele dimensie. Gespreksleider en deelnemers geven aan dat mensen minder door elkaar heen praten, beter naar elkaar luisteren en op elkaar proberen te reageren, maar het structureren van het overleg kan beter. Een van de afdelingsleiders vindt het aanbrengen van structuur in het overleg ter verhoging van de kwaliteit van het ZBO op zichzelf al een gezamenlijk leerproces. Het vraagt niet alleen van de gespreksleider, maar ook van de deelnemers om zich tijdens het overleg te voegen in de vereiste structuur. Dit draagt bij aan de leerfunctie probleem oplossen.

De leerfuncties die verder aandacht vragen zijn materiedeskundigheid en reflectie. Gespreksleider en deelnemers zijn het erover eens dat ze elkaar nog te weinig deelgenoot maken van onderliggende opvattingen. Hierdoor nemen ze onvoldoende kennis van de (verschillende en soms afwijkende) standpunten van anderen, waardoor ze hun eigen standpunten hier ook niet aan toetsen. Juist deze uitwisseling kan kennis over de situatie van een leerling verder verdiepen.

Het onvoldoende uitwisselen van expertise leidt ertoe, dat linking relaties binnen het ZBO nog weinig benut worden, terwijl meer delen van deskundigheid de cognitieve dimensie versterkt waardoor gedeelde verhalen ontstaan.

##### *School 2*

Op school 2 valt weinig te zeggen over leerprocessen op teamniveau. Ondanks de sterke rol van de gespreksleider die ieder afzonderlijk ZBO - op het laatste na - conform het gespreksprotocol heeft geleid, zijn er twee factoren die hierin belemmerend hebben gewerkt. Beide hebben te maken met het ontbreken van continuïteit. Allereerst ontbrak er regelmaat door de lange tijdspanne tussen de verschillende ZBO's: vijf overleggen gedurende anderhalf jaar. Een langere periode van afwezigheid van de gespreksleider heeft hier mede een rol gespeeld. Op de tweede plaats ontbrak continuïteit in de deelname van externe beroepskrachten. Op verschillende momenten is er een wisseling geweest van schoolarts, van schoolmaatschappelijk werker en van leerplichtambtenaar.

##### *School 3*

Op school 3 ontwikkelt de kwaliteit van de relaties zich tijdens het onderzoek op een zodanige manier, dat op een aantal punten sociale leerprocessen ontstaan die gericht zijn op kennisproductiviteit. Ondersteunende factoren zijn een gespreksleider die veel structuur aanbrengt en een team interne en externe beroepskrachten dat al langer met elkaar samenwerkt.

Het gebruik van het gespreksprotocol leidt op deze school tot een ontwikkeling van de volgende leerfuncties: probleem oplossen, reflectieve, communicatieve en sociale vaardigheden. In een jaar tijd (de looptijd van mijn onderzoek) heeft het ZBO zijn werkwijze (proces) verbeterd wat doorwerkt in de ondersteuning van het kind (dienst). De gespreksstructuur en de rol van de gespreksleider zijn hierin belangrijk. Uit de resultaten blijkt dat de gespreksleider erin slaagt om tijdens het overleg – op

het laatste ZBO na - de structuur van het gespreksprotocol aan te houden. Voor het gebruik van dit protocol gingen deelnemers na de inbreng van feiten (fase 1) al snel over tot oplossingen (fase 3). Er was geen aandacht voor een probleemformulering (fase 2). Bovendien liepen inventarisatie van feiten en het bespreken van oplossingen vaak door elkaar heen. Eerder (zie paragraaf 4.2.2 ) citeerde ik al de directeur die zegt dat ze het probleem nu *'beter neerzetten door met hypothesen te werken waardoor je tot meer diepgang komt en ook beter ziet wat er nodig is'*. Tegelijkertijd geeft hij aan dat tijdens de probleemformulering de focus vaak te snel gericht is op de hypothese die als eerste wordt opgesteld. Hierdoor maakt het ZBO nog onvoldoende gebruik van de beschikbare expertise.

Er is tijdens het overleg ook meer aandacht voor een feitelijke bespreking van de situatie van een kind (fase 1). In een eerder stadium liepen feiten en meningen door elkaar heen waardoor de presentatie van een casus al gekleurd was.

In de loop van het schooljaar proberen deelnemers ook steeds meer zelf de structuur van het overleg aan te houden. Het komt regelmatig voor dat iemand zichzelf of een ander 'terug fluit' door ter plekke op te merken dat hij al vooruitloopt op een volgende fase. Een intern begeleider: *'Maar het mooie ervan [de gespreksstructuur. FS] vind ik wel dat alle geledingen die in het ZBO zitten – en dat is vrij stabiel op dit moment – elkaar corrigeren. Vooral de schoolarts is daar goed in. Corrigeren in de zin van de fasen waarin we zitten bijvoorbeeld nu ben je al met de oplossing bezig terwijl we nog aan het inventariseren zijn'*. De deelnemers ervaren het voordeel van de gespreksstructuur. Doordat veel minder sprake is van een door elkaar heen lopen van feiten en aanpak en er aandacht is voor de probleemformulering, verloopt de bijeenkomst efficiënter en effectiever.

Het werken met de gespreksstructuur leidt ook tot een versterking van reflectieve vaardigheden. Mijn verslag van het ZBO met een analyse en suggesties voor een volgend overleg is de eerste keren bij de start van het overleg kort besproken. Dit leidt tot een vorm van reflectie. Directeur en deelnemers kijken naar eigen gedrag tijdens het overleg en proberen dit bij te stellen. De directeur zegt in het interview dat hij weer meer aandacht heeft gekregen voor de betekenis van feedback en reflectie op zijn handelen als gespreksleider. Hij ziet dat ook terug in het ZBO. Hij vindt dat de blik van mij als buitenstaander - in mijn rol als onderzoeker - een ontwikkeling in gang heeft gezet. Hij zegt dat hij het gespreksprotocol ook in de toekomst wil blijven gebruiken. Verder wil hij het gaan inzetten voor leerling-besprekingen, omdat hij vindt dat dit de efficiëntie en effectiviteit verhoogt.

Een van de intern begeleiders geeft een ander voorbeeld van versterking van de reflectieve vaardigheden. Zij vertelt dat haar blik verruimd is door de inbreng van andere deelnemers. Ze zegt: *'Ik heb best wel veel kinderen vanuit de bovenbouw ingebracht waarvan je denkt is dat nog wel zinvol, die leeftijd, maar juist omdat je ervaart wat de inbreng van anderen is'*. Ze noemt als voorbeeld de casus van het meisje met faalangst, dat ook flauwviel (zie casus 30 in paragraaf 4.3.2). Haar eerste idee was: *'Dit is angst, faalangst en dan ga je een SOVA traininkje doen of iets dergelijks, maar de schoolarts ging toen echt wel door, dan moet je dit uitsluiten en dat. Doordat er meer invalshoeken zijn ingebracht, in dit geval vooral vanuit de schoolarts, is het kind er aanmerkelijk beter uitgekomen'*. De intern begeleider zegt dat het haar blik heeft veranderd op kinderen die ze gaat inbrengen. Ze heeft meer oog gekregen voor die kinderen die weinig aandacht vragen en wat teruggetrokken zijn en niet meer alleen voor kinderen die heel erg aanwezig zijn en veel aandacht vragen.

Naast de gespreksstructuur zijn de gespreksregels van invloed op de communicatieve en sociale vaardigheden van de deelnemers. Ze laten elkaar meer dan voorheen uitpraten en ze bevragen elkaar. Het vragen stellen aan elkaar kan volgens een aantal deelnemers wel versterkt worden. Verder is er veel meer rust in het overleg. De gespreksleider heeft hier ook een sturende rol.

Het werken met het gespreksprotocol draagt bij aan het onderling vertrouwen tussen de deelnemers aan het ZBO. Dit versterkt de relationele dimensie zoals De Jong (2010) die onderscheidt in sociale relaties. Er is geen sprake van onderlinge strijd of dat mensen elkaars expertise ter discussie stellen. Er is eerder sprake van een gezamenlijk zoeken naar verbeteringen van de manier waarop ze met

elkaar werken. Een voorbeeld hiervan is een gesprek in het vierde ZBO waarin deelnemers praten over hoe zij het nakomen van gemaakte afspraken kunnen verbeteren. Dit is al een keer eerder aangekaart door de schoolarts. Nu stelt de leerplichtambtenaar het opnieuw aan de orde. Aanleiding is de constatering dat een bespreking van de stand van zaken bij een volgend overleg regelmatig een herhaling is van wat eerder al besproken is, omdat een afsprakenlijst ontbreekt. Iedereen noteert zelf wat hij of zij moet doen. De vraag is hoe het ZBO hier efficiënter en effectiever mee om kan gaan. Na een uitwisseling van verschillende standpunten besluiten ze gezamenlijk dat de intern begeleider van school een afsprakenlijst opstelt en zo snel mogelijk via de mail rondstuurt, zodat iedereen weet wat er van hem of haar verwacht wordt. De afsprakenlijst is uitgangspunt bij het bespreken van de stand van zaken op een volgend overleg. De eerstvolgende keer dat het ZBO weer bij elkaar komt, is er ook daadwerkelijk een check op gemaakte afspraken. Hierdoor verloopt het bespreken van de stand van zaken van eerder ingebrachte kinderen efficiënter waardoor er meer tijd overblijft voor het bespreken van nieuwe casussen. Het meer gestructureerd werken leidt ertoe dat er daadwerkelijk stappen gezet worden en de bespreking van een kind niet een herhaling van zetten is.

Hoewel gespreksleider en deelnemers in de interviews zeggen dat de kwaliteit van het ZBO verbeterd is, kunnen zij het overleg nog meer benutten. Vooral het versterken van de leerfunctie materiedeskundigheid – en daarmee ook de cognitieve dimensie - vraagt aandacht. Nu benut het ZBO de kracht van de linking verbindingen nog onvoldoende. Vooral tijdens de probleemanalyse (fase 2) kunnen deelnemers vanuit hun expertise meer de eigen kijk op de situatie van een kind expliciteren en onderbouwen. Op dit moment maakt het ZBO nog te weinig gebruik van deze bredere deskundigheid vanuit de verschillende disciplines en leert het onvoldoende om op uiteenlopende manieren naar de situatie van een kind te kijken. De directeur wil hier graag meer mee oefenen. Daarbij wil hij ook aandacht houden voor sterke kanten van een kind en zijn systeem. Het ZBO moet deze zowel bij feiten, probleemformulering en aanpak in beeld houden, omdat dit een mogelijke ingang is voor de verdere ondersteuning van het kind.

Het gebruik van het gespreksprotocol op deze school heeft een aantal leerfuncties in het ZBO versterkt. Er is sprake van kennisontwikkeling in het team die een bijdrage levert aan een stapsgewijze verbetering van zijn werkwijze en de ondersteuning aan het kind. Dit heeft vooral een positief effect op de relationele dimensie. Het benutten van linking verbindingen en het vergroten van de cognitieve dimensie vraagt meer oefening en tijd.

#### *School 4*

Op school 4 heb ik door de directeurswisseling maar drie ZBO's bijgewoond met de nieuwe gespreksleider. Midden in een ontwikkeling ben ik daar gestopt met mijn onderzoek (september 2011). Afspraak was dat ik na een half jaar nog een keer een ZBO bij zou wonen om te kijken hoe het overleg dan verloopt, maar dit ZBO valt buiten de feitelijke onderzoeksperiode. Toch wil ik er kort bij stilstaan, omdat deze bijeenkomst interessante informatie oplevert in het kader van kennisontwikkeling. Op dat moment – het is inmiddels mei 2012 - werkt de gespreksleider nog steeds met het gespreksprotocol. Hij bewaakt dat alle fasen doorlopen worden. Er is ook samenhang tussen de verschillende fasen: hypothesen sluiten aan bij gepresenteerde feiten, aanpak sluit aan bij geformuleerde hypothesen. De deelnemers laten elkaar meestal uitpraten. Waar nodig vullen ze elkaar aan, zowel bij feiten, probleemformulering en aanpak. Verder werken ze deze bijeenkomst voor het eerst met een inbrengformulier dat deelnemers van tevoren hebben gekregen. Dit biedt hun de mogelijkheid om zich in te lezen en van tevoren na te gaan, welke vragen/opmerkingen/aanvullingen zij hebben. Verder voorkomt het herhaling van informatie die al bekend is van eerdere ZBO's. Dit nieuwe formulier is afgeleid van mijn gespreksstructuur op A4 (zie bijlage 2). Bij feiten wordt de indeling gevolgd van dit formulier waardoor er standaard aandacht is voor kind- en omgevingsfactoren en aanpak tot dan toe. Het formulier biedt ook de mogelijkheid om hypothesen te formuleren en aanzetten voor een aanpak te geven.

In mijn feedback na afloop van dit ZBO merk ik op dat ik verrast ben door de manier waarop de gespreksleider het overleg aanstuurt, maar dat ik de indruk heb dat het overleg wel onder druk staat. De gespreksleider praat snel en stuurt het overleg strak aan. Daardoor is er weinig sprake van elkaar bevragen, een gesprek aangaan over ingebrachte feiten, probleemformulering, aanpak. Er is nog nauwelijks sprake van een dialoog. Gespreksleider en deelnemers zeggen dat zij dit herkennen. Zij herkennen de druk en missen daardoor de mogelijkheid om voldoende eigen inbreng (vragen, opmerkingen, hypothesen, voorstellen) te hebben en hierover met elkaar in gesprek te gaan. Ze maken met elkaar de afspraak om in het vervolg twee uur te vergaderen in plaats van anderhalf uur en om bij iedere ronde expliciet de ruimte te nemen voor vragen en voorstellen. Het nieuwe inbrengformulier is uitgangspunt van het overleg. Iedereen bereidt zich voor, zodat de presentatie van de feiten minder tijd in beslag hoeft te nemen en er meer tijd ontstaat om vragen te stellen, aanvullingen te geven, hierover met elkaar in gesprek te gaan. Dit geldt voor alle fasen. Het gespreksprotocol ondersteunt op deze school de ontwikkeling van de leerfuncties probleem oplossen, reflectieve, communicatieve en sociale vaardigheden. De relationele dimensie wordt sterker. Voor de leerfunctie materiedeskundigheid, de cognitieve dimensie en het benutten van de linking verbindingen geldt hetzelfde als de andere scholen.

#### **4.4.2 Duurzaam vermogen tot kennisontwikkeling**

Over de vraag of het gebruik van het gespreksprotocol ook leidt tot een duurzaam vermogen tot kennisontwikkeling valt op dit moment nog weinig te zeggen. Uit eerdere paragrafen blijkt het gespreksprotocol gespreksleider en deelnemers aan het ZBO te helpen om hun overleg meer te structureren en daarmee meer samenhang aan te brengen in het gesprek over relevante feiten, probleemformulering en aanpak, maar houdt het stand na mijn vertrek? De looptijd van één schooljaar is kort en het aantal ZBO's beperkt, meestal vijf tot zes keer per jaar, om de twee maanden. Aanvankelijk lijken gespreksleiders en deelnemers van school 2 en 3 – en later school 4 - in de loop van het schooljaar de richtlijnen van het protocol steeds meer te volgen, maar het laatst bijgewoonde ZBO op school 2 en 3 haalt deze ontwikkeling onderuit. Om profijt te hebben van de gespreksstructuur blijken ook andere voorwaarden noodzakelijk te zijn zoals het aantal te bespreken kinderen per ZBO en continuïteit in de deelname van de gesprekspartners. Zo staan er op school 3 tijdens het laatste ZBO voor de zomervakantie zoveel kinderen op de agenda, dat de gespreksleider voortdurend wijst op de tijdsdruk die hij ervaart. Door het tijdgebrek laat hij de gespreksstructuur gedeeltelijk los en slaat hij steeds fase 2 over, terwijl hij deze tijdens de eerdere ZBO's altijd in meerdere of mindere mate aan de orde stelde. Ook switcht dit laatste overleg regelmatig van feiten naar aanpak en weer terug wat leidt tot herhaling en inefficiënt gebruik van de beschikbare tijd. Overigens is het geen probleem als sprake is van een iteratief zoekproces waarin gespreksleider en deelnemers bewust ervoor kiezen om te pendelen tussen de verschillende fasen en de gespreksleider dit ook benoemt zodat het iteratieve karakter voor iedereen duidelijk is. Maar in dit geval is geen sprake van zo'n zoekproces.

Zoveel mogelijk continuïteit in de deelname van de gesprekspartners is een andere voorwaarde. Op school 2 zijn op het laatste ZBO waar ik bij ben, alle externen nieuw en ontstaat spanning tussen twee externe beroepskrachten. De gespreksleider die bij alle eerdere ZBO's sterk was in het hanteren van het gespreksprotocol, zegt hier later over in het interview: *'Ik merkte dat het werken vanuit de structuur irritatie opriep bij de deelnemers. Waarschijnlijk komt dat, omdat er nieuwe deelnemers waren die niet van begin af aan betrokken zijn geweest bij het gebruik van het protocol waardoor zij de doelstellingen ook niet kennen. Ik wilde dat op dat moment niet aanpakken. In andere omstandigheden als wij niet met duizend andere dingen tegelijk bezig zouden zijn [in verband met bezoek inspectie. FS], zou ik wel even de tijd nemen om de deelnemers uit te leggen waartoe en waarom, want je hebt wel die rol'.* Deze gespreksleider wijst hiermee op een basisvoorwaarde die ook in het gespreksprotocol is opgenomen (zie bijlage 1) namelijk dat deelnemers zich veilig voelen en dat er voldoende vertrouwen is in elkaar.

Er moet dus aan meer voorwaarden voldaan worden om het gespreksprotocol ook na mijn vertrek als richtsnoer te blijven gebruiken, zodat er een mogelijkheid blijft bestaan voor sociale leerprocessen waarin sprake is van kennisproductiviteit. Het is de vraag of het protocol op dit moment al voldoende beklijft is. Hier valt niets met zekerheid over te zeggen, omdat – zoals ik hierboven al aangaf - het aantal ZBO's (5-6) beperkt is en de tijdspanne (1 jaar) betrekkelijk kort. Ik kan alleen afgaan op de interviews waarin gespreksleiders en deelnemers hun werkwijze en goede voornemen uitspreken. Dat mensen door willen gaan op de ingeslagen weg, komt uit alle interviews. Iedereen spreekt zijn waardering uit voor de structurering van het ZBO, omdat het leidt tot efficiënter overleg en een meer gerichte aanpak.

Op school 1 heb ik na een jaar een vervolgesprek gehad met de toenmalige gespreksleider die inmiddels afdelingsleider Passend Onderwijs is geworden en de schooldirecteur die nu voorzitter is van het ZBO. Zij vinden het gespreksprotocol goed. De directeur probeert de structuur aan te houden wat niet betekent dat het altijd lukt. *'Een goede voorbereiding op het ZBO is belangrijk. Met het gespreksprotocol kun je een kwaliteitsslag maken. Volgend jaar schuiven leerkrachten aan die zelf een hulpvraag moeten formuleren. De bespreking op het ZBO kan aangescherpt worden, zodat je een totaalbeeld krijgt van het kind'*.

Op school 2 zegt de schooldirecteur in het interview dat ze het komende ZBO – het laatste voor de zomervakantie - wil gebruiken om nog eens toe te lichten hoe ze eerder gewerkt hebben met het gespreksprotocol, zodat ook de nieuwe deelnemers op de hoogte zijn. Ze wil aangeven dat ze in het nieuwe schooljaar de ZBO's ook weer op die manier zal inrichten.

De gespreksleider op school 3 zegt dat hij in overleg met de intern begeleiders het gespreksprotocol niet alleen in het ZBO gaat inzetten, maar ook in het team bij de leerlingbesprekingen in de onder-, midden- en bovenbouw. Hij wil het gebruik van het protocol op deze manier uitbreiden naar andere overlegsituaties.

Op school 4 maak ik uit het vervolgtraject – dat ik een keer heb bijgewoond – op dat gespreksleider en deelnemers doorgaan op de ingeslagen weg en dat ze werken aan een verdere versterking van hun overleg.

#### **4.4.3 Terugblik**

Vooraf school 3 laat zien dat in een zorgbreedteoverleg de mogelijkheden aanwezig lijken te zijn om met behulp van het gespreksprotocol sociale leerprocessen op gang te brengen die gericht zijn op kennisproductiviteit. Het ontwikkelen van een aantal leerfuncties dat Kessels (1996, 2001) onderscheidt leidt tot een werkomgeving waarin werken en leren samen kunnen gaan. Aan twee belangrijke voorwaarden die De Jong (2010) beschrijft wordt voldaan. Een eerste is dat er sprake is van een urgente werkgerelateerde vraag, omdat verschillende partijen in stadsdeel Amsterdam Nieuw West in de onderwijspraktijk willen leren hoe ze tot een sluitende aanpak kunnen komen rondom leerlingen die extra zorg nodig hebben. Een tweede voorwaarde is dat naast bonding en bridging relaties in een zorgbreedteoverleg altijd sprake is van linking verbindingen. Professionals vanuit verschillende disciplines en organisaties - met ieder hun eigen expertise op het gebied van leerlingenzorg - werken hierin met elkaar samen in het belang van het kind.

De relationele en cognitieve dimensie vragen aandacht. Zorgbreedteoverleggen zijn op bestuurlijk niveau vastgesteld en dus van bovenaf opgelegd. Van bovenaf is ook bepaald wie de gespreksleider behoort te zijn en wie de deelnemers zijn aan dit overleg. Er is dus niet zonder meer sprake van wederzijds vertrouwen, gedeelde normen en verwachtingen, van een gedeelde identiteit. Evenmin is sprake van gedeelde taal, codes en verhalen. Door aan de leerfuncties te werken heeft het gespreksprotocol de mogelijkheid in zich om beide dimensies te versterken. Het meer benutten van de linking verbindingen vergroot de materiedeskundigheid en daarmee de cognitieve dimensie. Meer reflectieve, communicatieve en sociale vaardigheden versterken de relationele dimensie.

Uit de verslagen van de zorgbreedteoverleggen en uit de interviews die ik tot nu toe heb afgenomen blijkt dat er een verandering ten goede is ingezet. Deelnemers gaan uit van een langdurig proces dat

niet in één jaar en zeker niet in vijf/zes bijeenkomsten gerealiseerd kan worden. Ze voelen zich gestimuleerd om op de ingeslagen weg door te gaan.

#### **4.4.4 Professionele ontwikkeling van individuele beroepskrachten**

Leerprocessen op teamniveau zijn van invloed op de ontwikkeling van de individuele professional en omgekeerd. Er is sprake van een wisselwerking. Een voorbeeld is het leerproces van de intern begeleider dat ook in paragraaf 4.4.1 beschreven wordt in het kader van leerprocessen op teamniveau. Deze intern begeleider zegt dat het interdisciplinair overleg over leerlingen haar blik verruimd heeft en dat dit doorwerkt in haar inbreng in volgende overlegsituaties. Tijdens een overleg is zij onder andere door de inbreng van de schoolarts anders naar de ingebrachte situatie gaan kijken en door die andere kijk brengt ze nu ook vaker kinderen in die teruggetrokken zijn en weinig aandacht vragen. Eerder deed ze dat niet en was ze vooral gericht op hele drukke kinderen die juist erg veel aandacht vragen.

Uit de interviews komt verder naar voren dat gespreksleider en deelnemers individueel leren door vragen die mensen stellen naar aanleiding van een inbreng of door het op verschillende manieren kijken naar een bepaalde aanpak. Zo noemen meerdere respondenten van school 1 het overleg over een kind dat op een Koranschool geslagen wordt. Het gesprek – met argumenten - ging vooral over de aanpak: moet je hierover wel of niet met ouders in gesprek gaan of moet je het bij het stadsdeel aankaarten of moet je beide wegen bewandelen. Door er met elkaar over te praten zeggen mensen meer zicht te krijgen op de beweegredenen van anderen wat soms leidt tot een andere kijk op een situatie. Dit kan tot een verdieping van het overleg leiden.

Verschillende respondenten zeggen dat ze ter plekke leren welke mogelijkheden andere beroepskrachten hebben om zorg te bieden aan een leerling. Zo noemt de schoolverpleegkundige de laagdrempelige contacten met ouders via de schoolmaatschappelijk werker. De onderwijsadviseur heeft meer zicht gekregen op de werkzaamheden van de leerplichtambtenaar en de schoolverpleegkundige. Een intern begeleider wijst op de schoolverpleegkundige die veel informatie geeft over ziektes, over het effect van ziektes op kinderen en over waar je als school wel of niet rekening mee moet houden. De schoolmaatschappelijk werker noemt de informatie die ze van de leerplichtambtenaar krijgt en van de sociaalpsychiatrisch verpleegkundige, vooral haar insteek vanuit de psychiatrie. Als ze nu bepaald gedrag ziet weet ze waar ze op moet letten. Van mensen van school heeft de schoolmaatschappelijk werker geleerd over beleidszaken bijvoorbeeld het schorsingsbeleid. Die kennis neemt ze mee naar andere scholen. Een andere schoolmaatschappelijk werker vertelt over de inbreng van een orthopedagoog over de ontwikkeling van kinderen. Het ging over taal en tweetalig opvoeden en dat je een moeder die gebrekkig Nederlands spreekt, beter in haar eigen taal met haar kind kunt laten spreken. Anders leert het kind gebrekkig Nederlands. Voor de schoolmaatschappelijk werker was dit een eyeopener, omdat zij moeders juist stimuleert om in het Nederlands met hun kind te spreken.

De schooldirecteur van school 1 heeft door het overleg veel meer inzicht gekregen in de problematiek waar school mee te maken heeft. Zij noemt de concentratie en complexiteit van de problematiek, de betekenis hiervan voor ouders en leerkrachten, voor de organisatie, de draagkracht ook voor de organisatie.

De schooldirecteur van school 2 heeft ervaren hoe je door het onderscheid tussen kind- en omgevingsfactoren ook duidelijker onderscheid kunt maken tussen de taak van school en de taak van de hulpverlening. *'Ik vind het ongelooflijk belangrijk waar de grenzen liggen van wat de school moet doen en wat de hulpverlenende instanties op zouden moeten nemen en dan niet omdat ik mijn bordje wil schoonvegen, terwijl als je echt goed doorvraagt je tot de ontdekking kunt komen, dat het niet bij het kind zit [...] En dat is natuurlijk niet altijd zo, je kunt het ook niet altijd helemaal scheiden... En dat vind ik het goede van een ZBO dat je heel duidelijk een tweesporenbeleid kunt volgen, zodat je niet*

*meer investeert op een verkeerde plek of maar op één plek terwijl je dat eigenlijk op meerdere plekken zou moeten doen'.*

De schooldirecteur van school 3 wijst op het zich eigen maken van zijn rol als gespreksleider met behulp van het protocol. *'In eerste instantie krijg ik met ieder protocol het gevoel in een bepaald keurslijf te zitten. Dat heb ik op een gegeven moment van me afgezet door het gewoon uit te proberen zoals het er staat. In het begin was ik er heel erg op gefocust en je had ook nog wat aandachtspuntjes erbij en ik had ook nog aantekeningen voor mezelf erbij gemaakt en daardoor ben ik met alle facetten bezig geweest. Daardoor ontstaat er iets van mezelf, een bepaald facet is nadrukkelijker aanwezig dan een ander, maar ik vond het prettig zoals het gaat. Het zat al dicht bij de manier waarop we werkten, het zijn op zich basispunten vanuit vergaderen'.*

Veel respondenten zeggen zich er meer bewust van te zijn dat ze te snel naar oplossingen gaan, dat ze doeners zijn en dat ze daardoor te weinig tijd nemen om een zorgvuldige analyse te maken van de ingebrachte feiten. Een aantal noemt verder het onderscheid maken tussen feiten en meningen en het gevoeliger worden voor het onderscheid tussen kind- en omgevingsfactoren. Een leerplechtambtenaar die voorheen leerkracht en intern begeleider is geweest zegt dat ze zelf zakelijker is geworden, zowel door haar huidige werk als leerplechtambtenaar als door het gespreksprotocol. Ze zegt uit eigen ervaring te snappen hoe intern begeleiders vaak op het zorgbreedteoverleg zitten: *'School is zo'n bepaalde cultuur waar op zo'n bepaalde manier over kinderen wordt gesproken. Zonder dat je daar erg in hebt, ga je er helemaal in mee. School heeft de kinderen elke dag in de klas, school spreekt iedere dag de ouders, kent het hele gezin, alle ins en outs. Met die achtergrond, informatie en die relatie vooral zitten ze ook in een vergadering ("ja, maar het is zo zielig")'. Die betrokkenheid vooral, niet meer er boven kunnen gaan staan en gaan kijken "oké, nu ga ik even heel feitelijk en zakelijk kijken, het is wel heel zielig, dat klopt, maar wat is er aan de hand en wat moet er gebeuren". Nu ik zelf geen onderdeel meer ben van een school, zie ik dat ook veel duidelijker'.*

De verslagen van de zorgbreedteoverleggen bieden bij een aantal respondenten aanknopingspunten voor een individueel leerproces. Het verslag is gebruikt als een naslagwerk dat laat zien wat op basis van het gespreksprotocol goed gaat en wat anders kan. De meeste respondenten gebruikten het om terug te kijken op hun eigen rol in het overleg. Een aantal probeerde de gegeven tips aan het eind van het verslag in een volgend overleg uit. Een van de schooldirecteuren beschouwde de verslagen als leermomenten voor zichzelf. Hij vertelt dat hij er ook bewust de tijd voor genomen heeft en dat hij ze meenam in zijn voorbereiding.

Veel van de hierboven beschreven leermomenten van individuele beroepskrachten zijn vooral cognitief van aard. De inbreng van andere deelnemers leidt bijvoorbeeld tot meer aandacht voor teruggetrokken gedrag van een kind, een andere kijk op de situatie van een leerling, inzicht in het werk van andere disciplines. Verder wordt het onderscheid tussen kind- en omgevingsfactoren genoemd, het belang van een feitelijke inbreng van een casus en het te snel naar oplossingen gaan waardoor er geen oog is voor een probleemformulering. Al deze aspecten kunnen een bijdrage leveren aan het versterken van de leerfuncties materiedeskundigheid en probleem oplossen. Dat deelnemers leermomenten benoemen wijst ook op de aanwezigheid van reflectieve vaardigheden. Mensen zijn zich ervan bewust dat het gezamenlijk overleg van invloed is op hun kennis en kunde. Hun expertise in en ten dienste van een interdisciplinair overleg neemt toe. Door deze expertise ter plekke meer expliciet te maken, kunnen individuele leerprocessen sociale leerprocessen verder versterken. Dat sprake is van een wisselwerking heb ik hierboven al opgemerkt.

## 5. Conclusies en aanbevelingen

In dit onderzoek gaat het om de vraag of het ontwikkelde gespreksprotocol bijdraagt aan het verhogen van de kwaliteit van het zorgbreedteoverleg op vier basisscholen in het Amsterdamse stadsdeel Nieuw-West. De conclusies in dit laatste hoofdstuk zijn een antwoord op de drie onderzoeksvragen (5.1). In aansluiting hierop worden aanbevelingen gedaan (5.2).

### 5.1 Conclusies

Deelvraag 1 luidt: Wat is de bijdrage van het gespreksprotocol aan een gestructureerd verloop van het ZBO? Wat is de rol van de gespreksleider en welke rol hebben de deelnemers?

Kenmerkend voor het gespreksprotocol is de vaste gespreksstructuur die de deelnemers aan het ZBO onder begeleiding van een gespreksleider doorlopen. Kenmerk van deze structuur is de fasering: na een inventarisatie van feiten volgt een probleemformulering met hypothesen over wat mogelijk aan de hand is, aansluitend wordt een plan van aanpak opgesteld; een iteratief zoekproces is mogelijk. Het aanhouden van de structuur is ondersteunend voor een efficiënter en effectiever verloop van het ZBO. Door het gebruik van het gespreksprotocol is er volgens de respondenten meer structuur gekomen in het ZBO. Daarvoor spraken deelnemers vaak door elkaar heen en verliep een overleg zonder veel structuur. De respondenten zijn positief over de gebruikte gespreksstructuur, maar het protocol moet wel verder 'inslijpen'. Uit de cijfers blijkt dat het aantal casussen waarin de structuur in meerdere of mindere mate wordt aangehouden (29) nog altijd groter is dan de casussen waarin de deelnemers aan het ZBO de structuur wel systematisch doorlopen (18). In het eerste geval worden alle fasen van de gespreksstructuur doorlopen, maar na een eerste inventarisatie van de feiten lopen de verschillende fasen in meerdere of mindere mate door elkaar heen zonder dat de gespreksleider deze expliciet benoemt. Voor zover er al sprake is van een iteratief zoekproces, benoemt de gespreksleider dat niet. Naast het ontbreken van systematiek wordt in een aantal gevallen de fase van de probleemformulering (fase 2) niet of beperkt doorlopen. Toch blijft het aantal casussen waarin de structuur volledig ontbreekt, klein (4).

De gespreksleider speelt een belangrijke rol in het aanhouden van de gespreksstructuur. Als hij de richtlijnen uit het gespreksprotocol opvolgt leidt dit tot een gestructureerd overleg. Hij bewaakt dat de drie fasen van de gespreksstructuur doorlopen worden en hij vraagt door, nodigt uit tot inbreng en vat per fase samen. Het ZBO stelt op basis van eerder geïnventariseerde feiten hypothesen op over de situatie van een leerling en kiest voor een aanpak die hiermee samenhangt. Als de gespreksleider weinig tot geen sturing geeft, heeft dat direct invloed op het verloop van de bespreking. Dan gaan na een eerste inventarisatie van feiten de op elkaar volgende fasen door elkaar heen lopen wat leidt tot een overleg met een ad hoc verloop en momenten van herhaling. Dit is inefficiënt en ineffectief. Het ZBO komt dan niet tot een probleemformulering op basis van eerder geïnventariseerde feiten waardoor ook de aanpak niet voortvloeit uit de eerder opgestelde hypothesen. Het leidt er soms zelfs toe, dat dezelfde leerling op meerdere ZBO's besproken wordt zonder dat sprake is van voldoende voortgang.

De deelnemers hebben de taak om tijdens het overleg elkaar uit te laten praten en door te vragen op elkaars inbreng. In het begin heeft de gespreksleider wel de taak om deelnemers hierin te stimuleren door hun uit te nodigen hun standpunten te verwoorden en door hier verder op door te vragen. Op uitzonderingen na geven deelnemers elkaar tijdens het overleg de ruimte en laten zij elkaar uitpraten. Dit betekent nog niet dat een deelnemer naar een ander luistert zoals hij wil dat de ander naar hem luistert, een van de gespreksregels uit het gespreksprotocol. Een aantal respondenten geeft aan, dat dit een lastige vaardigheid is die je niet zomaar hebt aangeleerd. Van een dialoog in de zin van elkaar bevragen, ingaan op elkaars standpunten, eigen opvattingen toetsen, redeneringen afmaken, conclusies trekken is in elk geval nog weinig sprake.

Het benoemen en onderbouwen van onderliggende standpunten blijft een aandachtspunt. Dat geldt zowel voor het bespreken van de probleemformulering als de aanpak. Veel respondenten geven aan dat ze 'doeners' zijn en minder gewend zijn om situaties eerst te analyseren. Daar komt bij dat uit literatuur blijkt dat veel professionals het vaak moeilijk vinden om hun onderliggende beroepsspecifieke en ervaringskennis onder woorden te brengen. Dit hangt samen met routines en veelgebruikte handelwijzen die zijn opgeslagen als niet meer bewuste kennis ('tacit knowledge').

Deelvraag 2 luidt: In hoeverre is het gespreksprotocol een middel om gespreksleiders en deelnemers aan het ZBO meer inhoud te laten geven aan feiten, probleemformulering en aanpak?

Het gespreksprotocol is een middel om het overleg over zorgleerlingen meer inhoud te geven. Gespreksleiders en deelnemers zien dat zonder een heldere probleemformulering – gebaseerd op eerder ingebrachte feiten – ook geen gerichte aanpak opgesteld kan worden. Er zijn wel kanttekeningen te plaatsen. Allereerst bij fase 1 (feiten inventariseren). Het lukt deelnemers aan een overleg rijk feitenmateriaal aan te leveren conform het gespreksprotocol: er is aandacht voor het gedrag van het kind, voor situaties rondom het kind op school en thuis, voor maatregelen/aanpak (zowel op school als in de thuissituatie) en effecten daarvan tot het moment van bespreking op het ZBO. Het expliciet benoemen van kind- en omgevingsfactoren vraagt wel aandacht. In bijna de helft van het aantal casussen met rijk feitenmateriaal gebeurt dit in meerdere of mindere mate (18 van de 37; in 4 van de 18 expliciet). In de overige casussen dus weinig of niet, terwijl het benoemen van beide factoren invloed heeft op de systematische doordenking van probleemformulering en aanpak. Dit levert tijdswinst op en verhoogt de kwaliteit van het overleg.

Kanttekeningen bij fase 2 (probleemformulering). Deelnemers aan het ZBO staan onder leiding van de gespreksleider stil bij de probleemformulering en stellen met elkaar hypothesen op over wat er mogelijk aan de hand is met een leerling, maar in veel gevallen blijft het bij aanzetten hiertoe (22 van de 37). Niet alle aspecten uit fase 1 over kind en omgeving worden in fase 2 meegewogen en waar deelnemers spreken over kind- en omgevingsfactoren, benoemen zij of de gespreksleider deze in de meeste gevallen niet expliciet. Slechts in 8 casussen is sprake van het expliciet opstellen van een of meer hypothesen waarin beide factoren ook worden meegewogen. In de meeste casussen (30 van de 37) brengen deelnemers wel min of meer samenhang aan tussen eerder ingebrachte feiten en hun hypothesen of aanzetten daartoe. Deelnemers onderbouwen nog weinig waarom ze een bepaalde kijk hebben op de situatie van een kind. Al eerder is aangegeven, dat zij hiervoor onderliggende beroepsspecifieke en ervaringskennis onder woorden moeten brengen wat juist door het 'tacit' karakter ervan niet makkelijk is. Op dit onderdeel valt nog veel vooruitgang te boeken. Dit stelt wel eisen aan de manier waarop de gespreksleider de deelnemers bevraagt op hun inbreng en de deelnemers elkaar onderling bevragen.

Kanttekeningen bij fase 3 (aanpak vaststellen). In tweederde van de casussen (25 van de 37) is sprake van een rijk plan van aanpak, maar deze hangt in minder dan de helft systematisch samen met de eerder ingebrachte feiten en de daarop gebaseerde probleemformulering (10 van de 25). Dit betekent niet dat in de (15) overige casussen de aanpak niet gekoppeld is aan eerder ingebrachte feiten en – waar hiervan sprake is - aanzetten tot een probleemformulering. Het betekent alleen dat in een aantal casussen wel gefaseerd gewerkt wordt, maar fase 2 en 3 beperkt zijn uitgewerkt en dat in een ander aantal casussen het overleg niet gefaseerd verloopt en het gesprek over aanpak een ad hoc karakter krijgt. In beide gevallen komt het voor dat niet alle eerder ingebrachte kind- en omgevingsfactoren meegenomen worden in de aanpak.

In de casussen met veel samenhang tussen ingebrachte feiten, probleemformulering en aanpak is altijd sprake van een gespreksleider die de gespreksstructuur aanhoudt, die deelnemers uitnodigt tot inbreng, die doorvraagt en samenvat. Dat er iemand is die de structuur bewaakt, is blijkbaar een voorwaarde om als ZBO meer diepgang te geven aan de inhoud van het overleg. Het bewaken van de

structuur is een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor inhoudelijke verdieping van het overleg. Het komt ook voor dat een gespreksleider de gespreksstructuur aanhoudt zonder tot voldoende diepgang te komen bij het doorlopen van de drie fasen in het overleg. Andere voorwaarden zijn het aantal leerlingen dat op een ZBO besproken wordt en een zekere mate van continuïteit in de deelnemers aan het overleg. Als er teveel leerlingen op de agenda staan, gaat dit ten koste van de kwaliteit van de bespreking. Het overleg vervalt dan al snel in een 'heen-en-weer gaan' van feiten en aanpak waarbij de probleemformulering wordt overgeslagen. En als er een wisseling is van beroepskrachten die het overleg bijwonen, is er niet zonder meer een sfeer van veiligheid en vertrouwen. Hier moet opnieuw aan gewerkt worden.

Deelvraag 3 luidt: In hoeverre helpt het gespreksprotocol de kwaliteit van de relaties in het ZBO zo te versterken dat sprake is van sociale leerprocessen gericht op kennisproductiviteit?

Deze deelvraag heb ik opgesplitst in de volgende twee vragen: 1) is het zorgbreedteoverleg een plek waar deelnemers als team kennis ontwikkelen die leidt tot een verbetering van de zorgverlening aan de leerling en 2) in welke mate is dit vermogen tot kennisontwikkeling – voor zover het aanwezig is – ook duurzaam. Uit de resultaten blijkt dat vooral het zorgteam op school 3 een belangrijke ontwikkeling heeft doorgemaakt waardoor de werkwijze (proces) van het ZBO verbeterd is wat doorwerkt in de ondersteuning van het kind (dienst). Het gebruik van het gespreksprotocol heeft op deze school geleid tot een ontwikkeling van de volgende leerfuncties: probleem oplossen, reflectieve, communicatieve en sociale vaardigheden. Vooral het systematisch bespreken van casuïstiek leidt tot meer diepgang in de bespreking. Het opstellen van hypothesen die gebaseerd zijn op de eerder ingebrachte feiten, is ook richting gevend voor het formuleren van een aanpak. De deelnemers zijn in de loop van het jaar zelf ook actiever geworden in het bewaken van de gespreksstructuur waardoor de verantwoordelijkheid hiervoor niet alleen meer bij de gespreksleider rust.

Gespreksleider en deelnemers hebben de feedback na afloop van een ZBO en het commentaar en de tips in de schriftelijke verslagen van de ZBO's gebruikt om meer naar hun eigen gedrag te kijken. Ook is sprake van blikverruiming. Een van de intern begeleiders illustreert dit met een voorbeeld waarin zij laat zien hoe zij door het overleg met andere disciplines meer oog heeft gekregen voor die kinderen die weinig aandacht vragen en niet meer alleen voor kinderen die juist heel erg aanwezig zijn.

Mensen laten elkaar meer uitpraten wat rust brengt in het overleg. De relationele dimensie is versterkt waardoor deelnemers ruimte voelen om zaken bespreekbaar te maken bijvoorbeeld het voorstel om met een afsprakenlijst te gaan werken zodat iedereen weet wat van hem verwacht wordt en hierop bij een volgend overleg aangesproken kan worden.

Op school 1 ondersteunt het gespreksprotocol vooral de leerfunctie communicatieve en sociale vaardigheden wat een positief effect heeft op de relationele dimensie. Deelnemers luisteren beter naar elkaar en proberen meer op elkaar in te spelen, maar het werken met een vaste gespreksstructuur vraagt hier meer oefening.

Op school 4 waar ik maar korte tijd met mijn onderzoek betrokken ben geweest, is een eerste ontwikkeling ingezet naar leerprocessen die gericht zijn op kennisproductiviteit. Na mijn vertrek heeft de gespreksleider het gespreksprotocol gebruikt om de werkwijze van het ZBO verder te verbeteren. Dit is binnen het team ondersteunend voor de ontwikkeling van de leerfuncties probleem oplossen, reflectieve, communicatieve en sociale vaardigheden. De relationele dimensie wordt hierdoor sterker.

Voor school 2 valt weinig te zeggen op de vraag of het ZBO een plek is waar deelnemers als team kennis ontwikkelen die leidt tot een verbetering van de zorgverlening aan de leerling. Dit is het gevolg van omstandigheden waarin het ontbroken heeft aan continuïteit: het ontbrak het overleg aan regelmaat en er was op meerdere momenten een wisseling in de deelname van externe beroepskrachten.

Voor alle scholen geldt dat het benutten van linking verbindingen aandacht vraagt. Vooral tijdens de probleemformulering (fase 2) kunnen deelnemers vanuit hun eigen expertise hun kijk op de situatie van een kind meer expliciteren en onderbouwen. Dit is van invloed op het vergroten van hun materiedeskundigheid en daarmee ook op de cognitieve dimensie.

Op de vraag of sprake is van het ontwikkelen van een duurzaam vermogen tot kennisontwikkeling valt op dit moment nog weinig te zeggen. Het gespreksprotocol helpt gespreksleider en deelnemers aan het ZBO hun overleg meer te structureren en daarmee meer samenhang aan te brengen in het gesprek over relevante feiten, probleemformulering en aanpak. Al eerder is aangegeven dat dit de efficiëntie en effectiviteit van het overleg vergroot. Maar is de ingeslagen weg voldoende beklijfd, zodat leerprocessen die in gang zijn gezet ook doorgaan? In betrekkelijk korte tijd (1 jaar) en een beperkt aantal ZBO's (5-6) hebben gespreksleider en deelnemers zich de gespreksstructuur in meerdere of mindere mate eigen gemaakt. Uit de verslagen van de ZBO's en de interviews blijkt dat er een verandering ten goede is ingezet. Op alle scholen spreken de gespreksleiders de wil uit om met het gespreksprotocol door te gaan. De meeste deelnemers zijn te spreken over de structurering van het overleg. Zij gaan uit van een langdurig proces dat niet in één jaar en zeker niet in vijf tot zes bijeenkomsten gerealiseerd kan worden. Ze voelen zich wel gestimuleerd om op de ingeslagen weg door te gaan.

## **5.2 Aanbevelingen**

### *Aandacht voor onderscheid kind- en omgevingsfactoren*

In paragraaf 2.5 schrijf ik dat de oorzaken of aanleiding voor problemen die kinderen ondervinden, divers zijn. Het is mogelijk dat het gaat om in het kind zelf gelegen factoren zoals een gebrek aan vaardigheden op cognitief en/of sociaal-emotioneel gebied, om omgevingsfactoren zoals een problematische en weinig stimulerende thuissituatie of een interactie tussen leerkracht en leerling die niet goed verloopt, om een wisselwerking tussen in het kind gelegen en omgevingsfactoren. Op een zorgbreedteoverleg gaat het meestal over leerlingen met problemen op meerdere gebieden, zogenaamde multiprobleemsituaties. Dit vraagt van de gespreksleider en de deelnemers in alle fasen van het overleg systematisch aandacht voor kind- en omgevingsfactoren en voor de mogelijke wisselwerking hiertussen. Uit de resultaten in hoofdstuk 4 blijkt dat dit nog te weinig gebeurt, terwijl ook duidelijk wordt dat dit belangrijk is voor een zorgvuldige probleemformulering en een adequaat plan van aanpak (zie bijvoorbeeld paragraaf 4.2.2, casussen 22b, 38, 51). Door systematisch in fase 1 eerst feiten te inventariseren die te maken hebben met in het kind gelegen factoren en vervolgens feiten die samenhangen met de omgeving van het kind, kunnen deelnemers in fase 2 op basis van ingebrachte feiten over kind en omgeving hypothesen opstellen over wat er mogelijk aan de hand is: liggen problemen vooral bij het kind of speelt de omgeving een rol of spelen beide factoren een rol en is sprake van een wisselwerking tussen kind- en omgevingsfactoren. Pas na en op basis van geformuleerde hypothesen wordt in fase 3 een plan opgesteld dat rekening houdt met de benadering van het kind en/of de omgeving van het kind.

### *Aandacht voor de probleemformulering*

Uit de resultaten in hoofdstuk 4 blijkt dat de fase van de probleemformulering (fase 2) vaak nog weinig diepgang krijgt of zelfs wordt overgeslagen. Hoe het overleg meer diepgang kan krijgen werk ik uit onder 'versterking van de dialoog' (zie item hieronder). Hier gaat het er vooral om hoe voorkomen kan worden dat gespreksleider en deelnemers na het inventariseren van feiten meteen overstappen op het formuleren van een aanpak. Een grote verantwoordelijkheid hiervoor ligt in eerste instantie bij de gespreksleider. Wanneer hij het gespreksprotocol wil gaan gebruiken op zorgbreedteoverleggen, dient hij het initiatief te nemen. Hij zal na de feiten in fase 1 consequent de aandacht van de deelnemers moeten richten op fase 2. Dit kan hij doen door de inbrenger van de casus op basis van de feiten een onderbouwd standpunt te laten formuleren over wat er (mogelijk) aan de hand is. Daarna kan hij de overige deelnemers vanuit hun eigen expertise dit standpunt laten

ondersteunen, aanvullen, bijstellen. De gespreksleider dient hiervoor bedreven te zijn in het stellen van open vragen die de deelnemer stimuleren om zijn onderliggende opvattingen bespreekbaar te maken. De gespreksleider kan fase 2 na een samenvatting afsluiten met een (voorlopige) conclusie waarbij hij gebruik maakt van een 'als - dan' redenering: '*Als sprake is van deze feiten dan kan dit mogelijk het probleem zijn... Ik heb hiervoor de volgende argumenten/redenen gehoord ...*' Redenen en argumenten krijgt hij van de deelnemers door deze uit te nodigen hun standpunten verder te onderbouwen.

Terwijl de gespreksleider in eerste instantie de structuur bewaakt, hebben de deelnemers ook een eigen verantwoordelijkheid om zich hieraan te houden. Dit betekent dat zij met opmerkingen, vragen, suggesties et cetera in de gaten houden of deze aansluiten bij de desbetreffende fase. Naarmate iedereen meer getraind is in het hanteren van het gespreksprotocol, kan het hanteren van de structuur en vooral de aandacht voor de probleemformulering meer een gedeelde verantwoordelijkheid worden. Hier is wel tijd en oefening voor nodig.

#### *Het iteratieve karakter van het zoekproces*

Hoewel sprake is van een vaste opeenvolging van fasen is het belangrijk om oog te houden voor het iteratieve karakter van het zoekproces. Er is niet zozeer sprake van een lineair als wel van een cyclisch proces. Het protocol is eerder richtsnoer dan een strakke lijn waar niet van afgeweken mag worden. Zo komt het voor dat tijdens het overleg over de probleemformulering of over een plan van aanpak nieuwe informatie naar voren komt die tot een bijstelling kan leiden van opgestelde hypothesen of een eerder geformuleerde aanpak. Gespreksleider en deelnemers dienen zich hiervan bewust te zijn. Hoe explicieter dit benoemd wordt hoe systematischer mensen de situatie van het kind met elkaar kunnen bespreken.

#### *Versterking van de dialoog*

Het voeren van een dialoog is een wezenlijk onderdeel van het gespreksprotocol, omdat het naast het gebruik van een vaste structuur de mogelijkheid biedt de inhoudelijke kwaliteit van een zorgbreedteoverleg te verhogen. Om deze gespreksvorm verder te ontwikkelen is meer oefening nodig, zowel van de gespreksleider als de deelnemers. Het gaat om oefening in het voeren van een onderzoeksgesprek dat gericht is op gezamenlijk nadenken, redelijke argumentatie en gemeenschappelijke analyse van een ingebrachte casus. Voor de gespreksleider is het van belang om zich verder te bekwamen in het doorvragen naar argumenten van deelnemers, waardoor zij zich op hun beurt bekwamen in het onderbouwen van hun standpunten: waarop is hun kijk op de situatie van een kind en zijn omgeving gebaseerd, waarop berusten hun ideeën over een mogelijke aanpak. De fasen van probleemformulering en aanpak krijgen op deze manier meer diepgang. Het door Siegers (1996, 2002) gemaakte onderscheid tussen is-regels en doe-regels kan hier behulpzaam zijn (zie ook paragraaf 2.4). Een is-regel beschrijft de stand van zaken in een bepaalde situatie, een doe-regel formuleert wat in de gegeven situatie voor het bereiken van een bepaald doel aanbevelenswaardig is om te doen. De is-regels zijn nuttig bij het formuleren van hypothesen in fase 2: *Als sprake is van deze feiten, dan is mogelijk dit aan de hand om de volgende reden(en)*. Doe-regels zijn geschikt om een plan van aanpak op te stellen in fase 3: *Als mogelijk sprake is van deze problemen, dan sluit deze aanpak aan om de volgende reden(en)*.

De gespreksleider stimuleert mensen in dit zoekproces om ook elkaar meer te bevragen, om in te gaan op elkaars standpunten, eigen opvattingen te toetsen, redeneringen af te maken en conclusies te trekken. Door een toelichting te geven op eigen standpunten en zich hierop te laten bevragen geven deelnemers elkaar inzicht in hun eigen denken, voelen en handelen. Beroepsinhoudelijke, theoretische kennis en ervaringskennis die meestal impliciet blijven, worden expliciet gemaakt. Door als het ware hardop te leren denken maken mensen elkaar niet alleen deelgenoot van het *wat* en *hoe*, maar ook van het *waarom* en *van waaruit*. In dit gezamenlijke zoekproces kunnen deelnemers een standpunt formuleren dat het beste aansluit bij de ingebrachte casus. Dit kan een nieuw standpunt zijn, maar dat is niet per se noodzakelijk. Door op deze manier hun denken en handelen te

verantwoorden ontwikkelen deelnemers ook hun eigen professionaliteit. Hun materiedeskundigheid wordt in dit proces versterkt. Hier hebben zowel de professional als de leerling baat bij.

Het kost tijd om met elkaar een dialoog te voeren. Omdat voor de bespreking van een kind op een zorgbreedteoverleg beperkte tijd beschikbaar is, is het zinvol om naast een kortere bespreking van een aantal casussen per keer één casus te selecteren die zich leent voor een uitgebreidere bespreking waarin gespreksleider en deelnemers zich oefenen in het voeren van een dialoog zoals hierboven beschreven. Tijdwinst ontstaat ook door een zorgvuldige selectie van casuïstiek waardoor geen tijd opgaat aan casussen die ook buiten het zorgbreedteoverleg besproken kunnen worden. Verder kan het inventariseren van feiten in fase 1 minder tijd in beslag nemen door van tevoren alle deelnemers het beschikbare relevante feitenmateriaal te sturen, zodat zij zich kunnen voorbereiden op het overleg. De toegestuurde informatie kan dan bij de start van het overleg kort samengevat worden waarna de overige deelnemers aanvullende informatie kunnen geven en vragen stellen ter verduidelijking. Voor de inbrenger is bij de selectie van relevant feitenmateriaal mogelijk de volgende vraag van belang: *wie moet waartoe en waarom welke informatie krijgen?*

#### *Versterking van reflectieve vaardigheden*

Het oefenen met het gespreksprotocol versterkt de probleemoplossende, de sociale en communicatieve vaardigheden. Het is vooral een kwestie van leren door ervaren en doen en leren door sociale interactie. Van het leren door kritische reflectie is minder sprake. Het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden tijdens en na het overleg kan meer gestimuleerd worden. Tijdens het overleg is het versterken van de dialoog hier een aanzet toe. Door elkaar te bevragen op onderliggende opvattingen dagen mensen elkaar uit hun voor(onder)stellingen expliciet te maken. Sociale interactie nodigt op deze manier uit tot reflectie. Als mensen zich hiervan bewust zijn, leggen zij volgens Bolhuis (2009, 215) met elkaar een basis om gedeelde impliciete opvattingen kritisch met elkaar te onderzoeken en te ontwikkelen. Dit leidt op den duur ook tot rijkere gedeelde leerervaringen. Bovendien kunnen mensen het geleerde ook in andere situaties inzetten, als zij zich bewust zijn van wat zij geleerd hebben.

Na afloop van een overleg kunnen mensen ook meer momenten van reflectie inbouwen door om de zoveel tijd terug te kijken op proces en inhoud van het zorgbreedteoverleg en zich vragen te stellen als: zijn we gestructureerd bezig en wat levert dat op aan gedeelde kennis over situaties van leerlingen. Door ruimte te maken voor communicatie over *wat waarom* goed gaat en *wat waarom* anders of beter kan, ontstaat de mogelijkheid het goede te versterken en tijdig bij te sturen op wat verbetering behoeft.

Het versterken van reflectieve vaardigheden is een doorgaand proces, dat het zorgbreedteoverleg procedureel en inhoudelijk ten goede kan komen. In tijden van toenemende werkdruk vraagt het moed om hier tijd voor uit te trekken en dit niet te snel als kostbaar oponthoud te zien. Het voeren van een dialoog om reflectie te bevorderen leidt bovendien tot een open leersituatie die van mensen een hoge tolerantie voor onzekerheid vraagt. Leren gaat immers gepaard met verandering en niet elke verandering is makkelijk. Als mensen deze onzekerheid aandurven, dan gaat deze volgens Bolhuis (2009, 204) 'samen met intensievere participatie (meer vragen stellen, meer denkbeelden opperen en voorstellen doen) en met betere resultaten. Dat betreft zowel betere leerresultaten als het succes in de samenwerking met anderen (bijvoorbeeld voorstellen worden overgenomen).'

#### *Besluitenlijst*

Het is aan te bevelen om bij ieder zorgbreedteoverleg met een besluitenlijst te gaan werken waarop concrete afspraken staan over *wie wat wanneer waartoe* gaat doen. Deze besluiten kunnen een korte onderbouwing krijgen op basis van conclusies die tijdens het overleg getrokken worden (zie ook bijlage 2, Gespreksstructuur ZBO). Meerdere respondenten geven aan dat ze graag met een dergelijk besluitenlijst gaan werken, omdat deze niet alleen sturend is voor de aanpak, maar ook uitgangspunt kan zijn bij de start van een volgend zorgbreedteoverleg. Gespreksleider en deelnemers kunnen op deze manier tijdens de bespreking van de stand van zaken systematisch vaststellen welke

aanpak al of niet succesvol is geweest en waarom. Er kunnen verschillende redenen zijn, waarom een aanpak geen effect heeft gehad: het zorgbreedteoverleg beschikt nog niet over alle relevante feiten, de probleemformulering en/of de aanpak zijn niet adequaat. Soms is vrij snel duidelijk waar het aan ligt. Als dit niet zo is, is het van belang opnieuw alle fasen systematisch te doorlopen om vast te stellen wat aanvulling of correctie behoeft.

*Voorwaarden scheppen om van de werkomgeving een leeromgeving te maken*

Een laatste punt ter afsluiting. Het onderzoek laat zien dat overlegsituaties in een interdisciplinair team betekenisvolle situaties zijn die ter plekke benut kunnen worden om *met* en *van* elkaar te leren. Hier kan weliswaar nog veel winst behaald worden - vooral in het bespreekbaar maken van de expertise van de betrokken professionals -, maar mensen ervaren de waarde van dit in het werk geïntegreerde leren. Ze hebben meer structuur aangebracht in hun overleg, ze geven elkaar meer ruimte en op de lange termijn vergroot het verruimen van hun interpretatiekader hun deskundigheid op het gebied van interdisciplinair samenwerken.

Het zorgbreedteoverleg is één plek waar werken en leren samengaan, maar in principe biedt iedere werkomgeving mogelijkheden om leerprocessen te bevorderen. Om in organisaties hier meer ruimte voor te maken dienen managers condities te creëren. Op de scholen waar ik mijn onderzoek heb verricht stonden de directeurs achter het project om met behulp van mijn gespreksprotocol in de eigen onderwijspraktijk te werken aan verbetering van het zorgbreedteoverleg. Zij zorgden voor draagvlak bij de professionals die bij het zorgbreedteoverleg betrokken waren. Dat zijn al twee belangrijke voorwaarden. Een andere voorwaarde is om beroepskrachten voldoende ruimte te bieden voor momenten van reflectie, zowel voor, tijdens als na afloop van het overleg. Dit moet gefaciliteerd worden. Het stelt professionals in staat om zich meer bewust te worden van informele leerprocessen tijdens het werken. Door deze leerprocessen onder woorden te brengen kunnen zij hier op termijn daadwerkelijk meer profijt van hebben, omdat het hun handelingsvermogen zal vergroten.

## Literatuur en overige bronnen

- Bolhuis, S. (2009) *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho.
- Bolhuis, S. M., & Simons, P. R. J. (1999) *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.
- Doerbecker, C.L. (1979) Het iteratieve zoekproces en het cognitieve kader van de cliënt. *Tijdschrift voor Agologie*, 9(5), 125-137.
- Eggen, B., Jagt, N., Jans, J., Sluiter, S., & Wortman, O. (1995) *Methodiek maatschappelijk werk en dienstverlening*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- 't Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. (red.) (2007) *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom.
- Hendrix, H., Konings, J., Doesburg, J., & Groot, M. de (2001) *Functionele samenwerking. Werkboek voor samenwerkingsverbanden in de zorgsector*. Baarn: Nelissen.
- Jagt, N., & Jagt, L. (2004) *Taakgerichte hulpverlening in Social Work*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Jong, T. de (2010). *Linking social capital to knowledge productivity. An exploratory study on the relationship between social capital and learning in knowledge-productive networks*. Houten: Springer Uitgeverij.
- Kessels, J. (1999) *Socrates op de markt. Filosofie in bedrijf*. Amsterdam: Boom.
- Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2006) *Vrije ruimte*. Amsterdam: Boom.
- Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2008) *Vrije ruimte, praktijkboek*. Amsterdam: Boom.
- Kessels, J.W.M. (1996) *Het corporate curriculum*. Inaugurele rede, Leiden: Universiteit Leiden.
- Kessels, J.W.M. (2001) *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Oratie Universiteit Twente.
- Kessels, J. & Keursten, P. (2011) Opleiden en leren in een kenniseconomie. Vormgeven van een corporate curriculum en principes voor kennisproductiviteit. In: Kessels, J. & Poell, R. (red.) *Handboek human resource development. Organiseren van het leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Lunenbergh, M. & Korthagen, F. (2009) Ervaring, theorie en praktische wijsheid in de professionele ontwikkeling van leraren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*. 30(2), 16-21.
- Mulder, J. S., & Onstenk, J. (2008) Hoe pedagogen te ondersteunen. *PiP Magazine*, 14(42), 36-40.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998) Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995) *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Onstenk, J. (1997) *Lerend leren werken*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Onstenk, J. (2005) *Geïntegreerd pedagogisch leren handelen. Een uitdaging voor opleiding en professionalisering van leraren*. Haarlem: Hogeschool INHolland.
- Onstenk, J. (2010) Zelfsturing van werkplekleren. *Develop*, 6(3), 18-26.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Rondeel, M., & Wagenaar, S. (red.) (2002) *Kennis maken. Leren in gezelschap*. Schiedam: Scriptum.
- Schilder, L. (2013) *Leren dat maatschappelijk werkt. Het versterken van de beroepsidentiteit van de maatschappelijk werker door middel van leerprocessen op en rond de werkplek*. Delft: Eburon.
- Scholte, M., & Splunteren, P. van (1995) *Wegen en overwegen. Handleiding intake maatschappelijk werk*. Utrecht: NIZW.
- Schön, D.A. (1983, 2005) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Schön, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1990) *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York, Doubleday Currency.
- Siegers, F. (1996) Supervisie als methodiek: een complexe thematiek. *Supervisie in opleiding en beroep*, 13(2), 55-68.
- Siegers, F. (2002) *Handboek supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Snellen, A. (2007) *Basismodel voor methodisch hulpverleners in het maatschappelijk werk*. Bussum: Coutinho.

Strien, P. van (1986) *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen, Maastricht: Van Gorcum.

Swart, F. (2008) *Interdisciplinair samenwerken in schoolverband. Over samenwerking tussen leerkrachten, begeleiders van leerlingen en hulpverleners in basis- en voortgezet onderwijs*. Haarlem: Hogeschool INHolland.

Swart, F. (2009a) Denken als één hoofd. Onderzoek naar interdisciplinair samenwerken in schoolverband. *Maatwerk. Vakblad voor maatschappelijk werk*, 2009-02, 23-25.

Swart, F. (2009b) Interdisciplinair samenwerken in het onderwijs. *Journal of Social Intervention*, 18(3), 62-80.

Vosman, F. & Baart, A. (2008) *Aannemelijke zorg. Over het uitzieden en verdringen van praktische wijsheid in de gezondheidszorg*. Den Haag: LEMMA.

### **Nota's**

Nota Jong Amsterdam, Onderwijs- en Jeugdplan 2006-2010 (2006)  
 Ontwerp Regeling Zorgbreedteoverleg/VIA Amsterdam [notitie uit 2008, niet gedateerd. FS]

### **Internetbronnen**

[www.devlugtschool.nl](http://www.devlugtschool.nl)  
[www.immanuelschool.eu](http://www.immanuelschool.eu)  
[www.noordmansschool.nl](http://www.noordmansschool.nl)  
[www.tkoggeschip.nl](http://www.tkoggeschip.nl)  
[www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/aanval-op-schooluitval/vraag-en-antwoord/wat-is-een-zorgadviesteam.html](http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/aanval-op-schooluitval/vraag-en-antwoord/wat-is-een-zorgadviesteam.html) 19-11-2010

## Bijlage 1

### Gespreksprotocollen voor casuïstiekbespreking in een zorgbreedteoverleg (ZBO)

15 – 20 minuten per casus

In het kader van een onderzoek naar het verhogen van de kwaliteit van interdisciplinaire overlegsituaties in het basisonderwijs zijn twee protocollen ontwikkeld: een voor de gespreksleider en een voor de deelnemers aan het zorgbreedteoverleg.

#### Doel gespreksprotocollen

##### 1. Inhoudelijke versterking

Inhoudelijke versterking van casuïstiekbespreking over zorgleerlingen in een interdisciplinair team in school. Twee vragen zijn richtsnoer:

- Wat is de meest adequate probleemformulering; wat is de onderbouwing?
- Welke aanpak sluit hier het beste op aan; wat is de onderbouwing?

##### 2. Gezamenlijk leren

Het gezamenlijk onderzoeken van standpunten en de onderbouwing van die standpunten staat centraal. Door elkaar deelgenoot te maken van onderliggende opvattingen kan een vorm van gezamenlijk leren ontstaan. Dit gezamenlijk leren kan ontstaan tijdens en door het interdisciplinair overleg. Dit is een vorm van leren op de werkplek.

#### Toelichting

- De protocollen zijn erop gericht deelnemers meer te laten vertellen waarom ze - op basis van een aantal feiten over een kind - tot een bepaalde probleemformulering respectievelijk plan van aanpak komen. Vragen die de gespreksleider kan stellen of die deelnemers zichzelf kunnen stellen zijn: wat maakt dat je tot deze probleemformulering respectievelijk aanpak komt; van welke methodische, sociaalwetenschappelijke, juridische en ethische concepten maak je gebruik; welke (werk)ervaringen spelen een rol; hoe zet je deze (ervarings)kennis nu in?
- Door elkaar deelgenoot te maken van onderliggende opvattingen (hardop denken) kunnen deelnemers aan het ZBO meer diepgang en nuance geven aan probleemformulering en plan van aanpak.
- Dit delen van onderliggende opvattingen kan leiden tot een gezamenlijk leren van de bespreking van de ingebrachte casuïstiek. Het versterken van dit gezamenlijk leerproces verhoogt de effectiviteit en kwaliteit van de samenwerking.

#### Basiscondities voor het testen van de gespreksprotocollen:

De school heeft een heldere zorgstructuur.

Deelnemers aan het overleg respecteren elkaar; er is een bepaalde mate van openheid en vertrouwen.

Deelnemers zien de belangen van het kind als een gemeenschappelijk belang.

#### Bronnen

De gespreksprotocollen op de volgende pagina's zijn een bewerking van:

- *De dialoog: Gespreksregels en discipline* in: Kessels, J. (1999). *Socrates op de markt. Filosofie in bedrijf*, 214-218. Amsterdam: Boom.
- *Dialoog* in: Kessels, J., Boers, E. & Mostert, P. (2008). *Vrije ruimte, praktijkboek*, 53-55. Amsterdam: Boom.

## ***Vervolg bijlage 1***

### **Gespreksregels voor deelnemers ZBO**

#### ***1. Gemeenschappelijkheid creëren***

- Beschouw je eigen inbreng en die van anderen als stukjes in een gemeenschappelijke puzzel.
- Beschouw jezelf niet als individu, maar als deel van een groter geheel: een onderzoeksgroep die – vanuit ieders eigen expertise - een (gemeenschappelijk) inzicht probeert te bereiken. Je oefent je als het ware in het denken als één hoofd.

#### ***2. Luisteren en doorvragen***

- Laat je gesprekspartner uitpraten en val hem niet in de rede.
- Probeer tot je door te laten dringen wat de ander zegt, in plaats van zelf in die tijd al iets nieuws te bedenken.
- Vraag door op het verhaal van de ander in plaats van alleen je eigen mening te verkondigen.
- Luister naar de ander zoals je wilt dat hij naar jou luistert.

#### ***3. Antwoord geven***

- Probeer een ingebracht probleem eerst te analyseren in plaats van onmiddellijk oplossingen aan te dragen.
- Zeg je mening kort en duidelijk. Neem niet meer tijd dan nodig om je opvatting uiteen te zetten.
- Wees concreet. Praat niet in algemeenheden of abstracties, maar verbind je ideeën steeds aan eigen expertise, ervaring, gedrag. Maak duidelijk wat jij in deze concrete situatie (anders) zou denken, voelen en doen.

## **Vervolg bijlage 1**

### **Protocol voor de gespreksleider bij casuïstiekbесpreking ZBO**

#### ***Bespreking nieuwe casus: probleemformulering***

1. Geef de inbrenger van de casus gelegenheid de feitelijke informatie zo nodig toe te lichten (het verdient de voorkeur om de belangrijkste feiten van tevoren kort op schrift aan te leveren).
2. Geef de andere deelnemers de gelegenheid om vragen te stellen over deze feitelijke informatie.
3. Geef de andere deelnemers de gelegenheid om de feiten zo nodig aan te vullen.
4. Laat de inbrenger van de casus op basis van de feiten zijn probleemformulering (= standpunt over wat er mogelijk aan de hand is) kort en krachtig onder woorden brengen.
5. Laat de inbrenger van de casus argumenten formuleren (vooronderstellingen, regels, principes) ter ondersteuning van zijn standpunt.
6. Leg de andere deelnemers de vraag voor of zij in deze situatie tot dezelfde probleemformulering komen en dezelfde argumenten hanteren. Laat hen hun standpunt verwoorden en onderbouwen/rechtvaardigen. Deze kunnen een aanvulling en ondersteuning zijn van het standpunt van degene die de casus inbrengt, maar zij kunnen deze ook wijzigen en tegenspreken.
7. Bewaak dat deelnemers niet in algemene en abstracte termen spreken, maar laat hen hun uitspraken toelichten aan de hand van concrete, voor andere deelnemers ervaarbare situaties.
8. Bewaak het zoekproces:
  - Houd je rol als vragensteller vast en bemoei je niet inhoudelijk met het zoekproces.
  - Laat deelnemers vanuit de ingebrachte casus hun standpunt bepalen en dit vervolgens onderbouwen (zoeken naar vooronderstellingen → als-dan uitspraken). Voorkom dat meer praktijkvoorbeelden worden ingebracht, omdat ieder voorbeeld een eigen zoekproces vraagt.
  - Als er allerlei punten worden aangesneden, maak dan een pas op de plaats. Stel vast welke punten relevant zijn voor het gesprek.
9. Vat regelmatig samen hoe het verloop van het gesprek tot dan toe is geweest en waartoe het heeft geleid. Hiermee houd je de structuur van het gesprek vast.
10. Door samen te vatten houd je de deelnemers ook een spiegel voor: dit is wat is overgekomen van wat je verteld hebt.
11. Spreek eventueel af dat deelnemers het woord niet zelf nemen, maar van jou - als gespreksleider - krijgen. Wie iets wil inbrengen geeft de gespreksleider een teken. Dit brengt rust in het gesprek, doordat je elkaar niet in de rede valt.

#### ***Bespreking nieuwe casus: aanpak***

1. Laat de inbrenger van de casus op basis van de probleemformulering kort en krachtig een aanpak onder woorden brengen.
  2. Laat de inbrenger van de casus argumenten formuleren (vooronderstellingen, regels, principes) ter ondersteuning van zijn standpunt.
  3. Leg de andere deelnemers de vraag voor of zij in deze situatie tot dezelfde aanpak komen en dezelfde argumenten hanteren. Laat hen hun standpunt verwoorden en onderbouwen/rechtvaardigen. Deze kunnen een aanvulling en ondersteuning zijn van het standpunt van de voorbeeldgever, maar zij kunnen deze ook wijzigen en tegenspreken.
- Regels 7 t/m 11 (zie hierboven) blijven verder ongewijzigd van kracht.

## ***Vervolg bijlage 1***

### ***Bespreking van reeds ingebrachte casussen***

1. Vraag de inbrenger van de casus de stand van zaken toe te lichten en eventuele nieuwe feiten te benoemen die van belang zijn voor probleemformulering en aanpak.
2. Geef de andere deelnemers zo nodig de gelegenheid om vragen te stellen over deze nieuwe feitelijke informatie.
3. Geef de andere deelnemers de gelegenheid om de feiten zo nodig aan te vullen.
4. Laat de inbrenger van de casus toelichten of de nieuwe feiten van invloed zijn op de eerdere probleemformulering.
5. Laat de inbrenger van de casus argumenten formuleren (vooronderstellingen, regels, principes) ter ondersteuning van zijn standpunt.
6. Leg de andere deelnemers de vraag voor of zij in deze situatie tot dezelfde bevindingen komen en dezelfde argumenten hanteren. Laat hen hun standpunt verwoorden en onderbouwen/rechtvaardigen. Deze kunnen een aanvulling en ondersteuning zijn van het standpunt van de voorbeeldgever, maar zij kunnen deze ook wijzigen en tegenspreken.

Regels 4 t/m 6 vervolgens toespitsen op aanpak.

Regels 7 t/m 11 blijven verder ongewijzigd van kracht.

## Bijlage 2

### GESPREKSSTRUCTUUR ZBO

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>FASE 1: INVENTARISATIE FEITEN</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |
| <p><u>Feiten</u> → wat voor soort feiten:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– over gedrag van het kind</li><li>– over gebeurtenissen/situaties rondom het kind op school en thuis</li><li>– over maatregelen/aanpak tot nu toe + effecten daarvan; het gaat zowel om aanpak op school als contacten/afspraken met de ouder(s)</li></ul> <p><u>Feiten</u> → meerdere niveaus:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– in het kind gelegen factoren</li><li>– omgevingsfactoren → micro- (gezin, ouders), meso- (school, andere instanties) en macro- (samenleving) aspecten</li></ul> <p><u>Feiten</u> → uit het verleden en heden</p> |  |
| <b>FASE 2: PROBLEEMFORMULERING</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |  |
| <p>Stel hypothesen op over wat er aan de hand is. Maak hierbij onderscheid tussen problemen die te maken hebben met:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– het kind</li><li>– de omgeving</li><li>– de wisselwerking tussen kind en omgeving</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |  |
| <p><b>Conclusie fase 2</b><br/>Maak gebruik van een 'als, dan' redenering → <u>Als</u> sprake is van deze feiten <u>dan</u> is mogelijk dit aan de hand om die en die reden.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| <b>FASE 3: AANPAK</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |
| <p>Formuleer een aanpak die aansluit bij de probleemformulering. Neem hierbij zowel kind als omgeving als uitgangspunt. Dus: welke aanpak kies je</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– voor het kind</li><li>– voor de omgeving</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
| <p><b>Conclusie fase 3</b><br/>Maak gebruik van een 'als, dan' redenering → <u>Als</u> mogelijk sprake is van deze problemen <u>dan</u> sluit deze aanpak aan om die en die reden.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |

## Bijlage 3A

### Vragenlijst gespreksleider

#### **Toelichting**

Vragen gaan over gespreksprotocol, protocol op A4, verslagen ZBO

Doel protocollen: bevorderen van een inhoudelijke uitwisseling tussen deelnemers aan het ZBO (verdieping van probleemformulering en aanpak + leren van elkaar)

- Werkt het protocol en hoe werkt het dan (proces), met name protocol voor gespreksleider?
- Ga je anders denken/kijken naar aanleiding van het protocol (inhoud)? Denk aan probleemformulering en aanpak.

#### **Algemene vragen:** (kwaliteit versterkt? Waaruit blijkt dat dan?)

1. Hoe ging het vroeger in het ZBO, hoe nu? Denk aan gespreksstructuur (drie fasen + argumentatie), gespreksregels.
2. Wat hebben protocollen (vooral voor gespreksleider) voor jou daaraan bijgedragen? Wat werkt voor jou? Wat werkt niet? Wat ervan geleerd?

#### **Toespitsen:**

→ Elkaar **deelgenoot maken van onderliggende opvattingen** en meer diepgang en nuance geven aan probleemformulering en plan van aanpak (bijdrage aan leerdialoog) / **is sprake van verrijking van het ZBO?**

3. Geeft het gebruik van het protocol voldoende handvatten om deelnemers hun onderliggende opvattingen te laten benoemen (bij probleemformulering en aanpak)? Zo ja: Wat levert dat op volgens jou? Concretiseren. Ben je ook nieuwsgieriger geworden naar opvattingen van anderen?
4. Vind je dat er meer diepgang en nuance komt in de bespreking? Kun je voorbeelden geven?
5. Zo nee, hoe komt dat?
6. Welke tips, suggesties voor verbetering protocol?

→ **Gezamenlijk leren** van de bespreking van de ingebrachte casuïstiek /

Vind je dat je van elkaar leert / Ben je tijdens ZBO anders gaan denken/kijken n.a.v. het protocol? Zo ja, geef voorbeelden.

7. Waar heeft dit mee te maken? Ook met het bespreekbaar maken van onderliggende opvattingen?

#### **→ Effectiviteit verhogen**

8. In hoeverre is de samenwerking in het ZBO effectiever geworden? Wat heeft samenwerking tot nu toe concreet opgeleverd? Geef voorbeelden. (Denk aan de manier waarop het probleem geformuleerd wordt en het plan van aanpak.)
9. Is er meer sprake van afstemming en overeenstemming? Hoe ziet dat er dan uit?
10. Wat hebben protocollen hieraan bijgedragen?

#### **→ Verslagen ZBO**

11. Wat levert de verslaglegging je op en met name het commentaar? Voorbeelden

## Bijlage 3B

### Vragenlijst deelnemers ZBO

#### **Toelichting**

Vragen over gespreksregels, gespreksstructuur, verslaglegging

Doel protocollen: bevorderen van een inhoudelijke uitwisseling tussen deelnemers aan het ZBO (verdieping van probleemformulering en aanpak + leren van elkaar)

→ wat zijn dan werkzame bestanddelen van de gespreksregels en de gespreksstructuur (feiten – probleemformulering – aanpak).

#### **Algemene vragen:**

1. Hoe ging het vroeger in het ZBO, hoe nu?
2. Wat werkt? [regels erbij nemen en na lopen + ingaan op gespreksstructuur]
3. Wat vind je lastig te hanteren?

#### **Toespitsen:**

→ Elkaar **deelgenoot maken van onderliggende opvattingen** en meer diepgang en nuance geven aan probleemformulering en plan van aanpak

4. Is dat gelukt? Hoe ging dat vroeger, hoe nu?
  5. Heb je voldoende vragen kunnen stellen; je onderliggende opvattingen bespreekbaar kunnen maken (bij probleemformulering en aanpak)?
  6. Zo ja: Wat levert dat op volgens jou? Geef voorbeelden.
  7. Vind je dat dit bespreekbaar maken van onderliggende opvattingen meer diepgang en nuance geeft aan de bespreking? Kun je voorbeelden geven?
  8. Zo nee, hoe komt dat?
  9. Welke tips, suggesties voor verbetering?
- **Gezamenlijk leren** van de bespreking van de ingebrachte casuïstiek
10. Vind je dat je van elkaar leert tijdens een ZBO? Zo ja, geef voorbeelden.
  11. In hoeverre heeft dit te maken met het bespreekbaar maken van onderliggende opvattingen?
  12. Verschil met vroeger?
  13. Zo nee, waarmee te maken?

#### **→ Effectiviteit verhogen**

14. In hoeverre is de samenwerking in het ZBO effectiever geworden? Wat heeft samenwerking tot nu toe concreet opgeleverd? Geef voorbeelden. (Denk aan de manier waarop het probleem geformuleerd wordt en het plan van aanpak.)
15. Is er meer sprake van afstemming en overeenstemming? Hoe ziet dat er dan uit?
16. Dragen protocollen hieraan bij?

#### **→ Verslagen ZBO**

17. Wat levert de verslaglegging je op en met name het commentaar? Voorbeelden?

## Bijlage 4

### Toelichting op score/beoordeling per rubriek

| BEOORDELING PROCES             |                                                                                  |                                                                                   |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Rubrieken</b>               | <b>Score</b>                                                                     |                                                                                   |
|                                | niet/beperkt/veel (n/b/v)                                                        | niet/beperkt/veel (n/b/v)                                                         |
|                                | <b>1</b>                                                                         | <b>2</b>                                                                          |
| Fasering                       | Overleg verloopt gestructureerd                                                  | Alle fasen van de gespreksstructuur worden systematisch doorlopen                 |
| Rol gespreksleider             | Vat samen, vraagt door, nodigt deelnemers uit tot inbreng en tot elkaar bevragen | Bewaakt dat de drie fasen van de gespreksstructuur systematisch doorlopen worden. |
| Rol deelnemers: gespreksregels | Laten elkaar uitpraten, vragen door op elkaars inbreng                           | Casusanalyse gaat vooraf aan het formuleren van oplossingen                       |
| Rol deelnemers: argumentatie   | Benoemen bij hun inbreng onderliggende opvattingen                               | Lichten onderliggende opvattingen toe                                             |

| BEOORDELING INHOUD          |                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Rubrieken</b>            | <b>Score</b>                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                             | niet/beperkt/veel (n/b/v)       | niet/beperkt/veel (n/b/v)                                                                                                                                                                                                                                                                                        | niet/beperkt/veel (n/b/v)                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                             | <b>1</b>                        | <b>2</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>3</b>                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Fase 1: feiten              | Inbreng is gebaseerd op feiten  | Inbreng is gebaseerd op verschillende soorten feiten: <ul style="list-style-type: none"> <li>• gedrag van het kind</li> <li>• situaties rondom het kind op school en thuis</li> <li>• maatregelen/aanpak tot nu toe + effecten daarvan (zowel aanpak op school als contacten/afspraken met de ouders)</li> </ul> | Er is expliciet onderscheid gemaakt tussen feiten op meerdere niveaus: <ul style="list-style-type: none"> <li>• in het kind gelegen factoren</li> <li>• omgevingsfactoren op micro- (gezin, ouders), meso- (school, andere instanties) en macroniveau (samenleving)</li> </ul> |
| Fase 2: probleemformulering | Er zijn hypothesen geformuleerd | De hypothesen hangen samen met ingebrachte feiten over kind- en/of omgevingsfactoren                                                                                                                                                                                                                             | In de hypothesen is de wisselwerking tussen kind- en omgevingsfactoren benoemd                                                                                                                                                                                                 |
| Fase 3: aanpak              | Er is een aanpak vastgesteld    | De aanpak hangt systematisch samen met de probleemformulering                                                                                                                                                                                                                                                    | De aanpak is verbonden met concrete afspraken over wie wat wanneer en waartoe gaat doen                                                                                                                                                                                        |