



Patricia Vuijk

Lof der Zelfreflectie: Jeugdprofessional, ken Uzelve

Onderzoek alles en behoud het goede

Lof der Zelfreflectie: Jeugdprofessional, ken Uzelve

Onderzoek alles en behoud het goede



Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

Colofon

ISBN: 9789051798975

1^e editie, 2015

© Patricia Vuijk

Dit boek is een uitgave van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij

Postbus 25035

3001 HA Rotterdam

Publicaties zijn te bestellen via

www.hr.nl/onderzoek/publicaties

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen, in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur en de uitgever.

This book may not be reproduced by print, photoprint, microfilm or any other means, without written permission from the author and the publisher.

Lof der Zelfreflectie: Jeugdprofessional, ken Uzelve

Onderzoek alles en behoud het goede

Openbare Les

Dr. Patricia Vuijk

Lector Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd

24 maart 2015



*"Het beschaafde menschdom heeft reden Erasmus' naam
in eere te houden, al was het enkel omdat hij de innig oprechte
prediker is geweest van die algemeene zachtmoedigheid,
die de wereld nog zoo bitter noodig heeft" ¹*

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord

'Een deus ex machina'	9
------------------------------------	---

Hoofdstuk 1. Alliantie

'Het masker van de vriendschap'	13
1.1 Inleiding	13
1.2 Erasmus: pionier op het onderwerp alliantie	14
1.3 Erasmus: pleitbezorger van het stimuleren van het goede in mensen	15
1.4 Raakvlakken tussen de speerpunten van het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd en Erasmus' visie op ware wijsheid	16

Hoofdstuk 2. Paradigmawisseling in het jeugddomein

'Drink of ga weg'	21
2.1 Inleiding	21
2.2 De staat van de Rotterdamse jeugd: stand van zaken	22
2.3 Het Nieuw Rotterdams Jeugdstelsel	22
2.4 Paradigmawisseling in het jeugddomein	23
2.5 Implicaties van de paradigmawisseling voor het handelen van jeugdprofessionals	24
2.6 Type 1 fouten en type 2 fouten	25
2.6.1 Oplossingen voor type 1 fouten en type 2 fouten: evidence-based preventieprogramma's	25
2.6.2 Oplossingen voor type 1 fouten en type 2 fouten: professionalisering in implementatie van evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's	28
2.7 Jeugdprofessional: Ken Uzelve!	30

Hoofdstuk 3. Gedragsverandering bij jeugdprofessionals

'Een wijs man draagt zijn rijkdom met zich mee'	33
3.1 Inleiding	33
3.2 Alliantie	33
3.3 Het Systeem-Contextueel Model: een model voor gedragsverandering van jeugdprofessionals	35

3.4	Reviewstudie naar SCM: implicaties voor innovatief praktijkgericht onderzoek en innovatief opleiden	38
3.5	Positieve psychologie voor ondersteuning van de paradigmawisseling in het jeugddomein	39
3.5.1	Uitgangspunt van de positieve psychologie: versterken van menselijke kwaliteiten	39
3.5.2	Zelfregulatie van persoonlijke doelen en optimale ontwikkeling	40
3.5.3	Het TOTE-model	41
3.6	Synchroon Beeldcoachen: training in alle componenten van het SCM	42
3.6.1	Synchroon Beeldcoachen: een specifieke vorm van Beeldcoachen	44
3.6.2	Stimuleren van systematische reflectie	45
3.6.3	Noodzaak van een valide en betrouwbaar observatie- en analysekader	46
3.6.4	Focus op holistische vaardigheden blijkt het meest effectief	46
3.7	Beperkingen van Beeldcoachen	47
3.7.1	Beperking 1: reflectie-op-actie	47
3.7.2	Oplossingsrichting 1: reflectie-in-actie met behulp van Synchroon coachen	47
3.7.3	Beperking 2: reflectie op concreet gedrag	50
3.7.4	Oplossingsrichting 2: relatiegerichte reflectie	52
3.8	Synchroon Beeldcoachen; the best of both worlds	53
3.9	Synchroon Beeldcoachen aan Hogeschool Rotterdam	53

Hoofdstuk 4. Onderzoeksprogramma van het lectoraat

'Wat goed is, is moeilijk'	57
4.1 Missie en doelstellingen van het lectoraat	57
4.2 Praktijkgericht effectonderzoek	59
4.3 Observationeel onderzoek	60
4.4 Basiselementen van veelbelovende geïndiceerde preventieprogramma's	60
4.5 Kenmerken van de geïndiceerde preventieprogramma's die het lectoraat ontwikkelt	62
4.6 Kenmerken van de opleidingsmethodieken die het lectoraat ontwikkelt	63
4.7 Kenmerken van de methoden en technieken van onderzoek die het lectoraat hanteert	63

4.8 Inbedding van het lectoraat in samenwerkingsverbanden	64
4.9 Academische Werkplaats Autisme <i>Samen Doen!</i>	64
4.9.1 Doelstellingen van <i>Samen Doen!</i>	65
4.9.2 Beschrijving van de doelgroep en de context	66
4.9.3 De studie FLOW	71
4.9.4 De studie Moving	77
4.9.5 De studie Werkzame en waakzame zorg?	81
4.10 De Academische Werkplaats DWARS+	86
4.10.1 Doelstellingen van DWARS+	86
4.10.2 Beschrijving van de doelgroep en de context	87
4.10.3 De studie e-health en mentale vitaliteit: een serious game voor jeugdigen met depressieve klachten	90
4.10.4 Onderzoek Reflective practioners	91
4.10.5 Beschrijving van de doelgroep en de context	92
4.10.6 De studie Key2Teach	94
4.11 Leergemeenschap FOCUS op Horizon	97
4.12 Toekomstmuziek	99
4.12.1 De studie Samen Sterk?!	99
4.12.2 Tot slot	101

Referenties

'Haast u langzaam'	103
--------------------------	-----

Dankwoord

'Eendracht doet zelfs kleine dingen groeien'	115
--	-----

Curriculum Vitae Dr. Patricia Vuijk

'Niemand wordt voor zichzelf geboren'	121
---	-----

Eerdere uitgaven	122
------------------------	-----



Illustratie: Boegbeeld van de stad (Daniel Stoopendaal, 1706)

Voorwoord

'Een deus ex machina'²

Deze Openbare Les draag ik op aan Desiderius Erasmus (Rotterdam, 28 oktober 1466 - Bazel, 12 juli 1536). Erasmus is een internationaal gevierde christen-humanist, academicus, pedagoog en filosoof, en is zonder twijfel de beroemdste Rotterdammer aller tijden. In een in 2004 door de KRO uitgezonden verkiezing van de, volgens het Nederlandse publiek, grootste Nederlander aller tijden, eindigde Erasmus op de vijfde plek. Erasmus wordt alom beschouwd als het boegbeeld van de stad Rotterdam.

Persoonlijk koester ik een fascinatie voor Erasmus omdat hij een vrijdenker was, een dapper academicus. Met zijn onderzoek naar betere vormen van samenleven durfde hij het aan om voor zijn tijd schijnbaar onbegaanbare paden in te slaan. Nu ik in mijn functie van lector de opdracht heb om innovatief onderzoek te initiëren naar professionaliseringsvraagstukken binnen het jeugddomein en het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd samen met de opleidingsinstituten van Hogeschool Rotterdam nieuwe (en soms ook schijnbaar onbegaanbare) opleidingspaden betreedt, vormt de academische dapperheid van Erasmus voor mij een bron van inspiratie.

Naast het feit dat ik veel waardering heb voor Erasmus' onderzoeksethos, voel ik me verwant met Erasmus omdat de inhoud van zijn intellectuele nalatenschap een warme, integere boodschap uitdraagt: *"Ware wijsheid is niet alleen kennis van het goede, maar ook het streven ernaar."* Er zijn bijzondere raakvlakken tussen deze boodschap en de professionaliseringsthema's die mijn lectoraat adresseert. Hoofdstuk 1 van deze Openbare Les wil ik graag benutten om enkele opvallende raakvlakken naar voren te halen tussen Erasmus' inzichten en de speerpunten van mijn lectoraat. Met deze uiteenzetting wil ik onder de aandacht brengen wat wij aan Hogeschool Rotterdam in de 21e eeuw, ruim vijfhonderd jaar later,

van Erasmus kunnen leren op het gebied van de inrichting van opleiding en deskundigheidsbevordering van jeugdprofessionals³ die in de jeugdhulp⁴ en in het onderwijs werken met jeugdigen met psychosociale problemen. Ik hoop dan ook van harte dat deze Openbare Les uitstraalt dat Erasmus' inzichten met betrekking tot ware wijsheid een prominente plek verdienen in de kennisbasis van iedereen die het welbevinden van jeugdigen in Rotterdam een warm hart toedraagt.

Ieder hoofdstuk van deze Openbare Les wordt ingeleid met een toepasselijke spreuk uit de Adagia, spreekwoorden die Erasmus uit de teksten van de Griekse en Latijnse klassieken heeft verzameld en van commentaar heeft voorzien. In 1500 verscheen de eerste uitgave met 838 spreekwoorden en tot het eind van zijn leven verschenen er steeds nieuwe uitgaven, waarbij de collectie zich meer en meer uitbreidde. Uiteindelijk heeft hij er meer dan vierduizend (4.151) verzameld. In Erasmus' tijd waren de Adagia enorm succesvol, iedereen las ze, en ze betekenden voor Erasmus de eerste stappen op het pad naar bekendheid en roem.

Veel spreekwoorden zijn door de noeste arbeid van Erasmus tot op de dag van vandaag blijven voortbestaan. Zelf schrijft hij daarover: *“Spreekwoorden zijn net kleine edelstenen, zo klein dat zij vaak aan het oog van de onderzoeker ontsnappen. Ze zijn verborgen en je moet ze eerder uitgraven dan verzamelen. Afzonderlijk zijn ze levenloos en lijken het onbetekenende prutseltjes. Ze tonen hun schoonheid pas als ze net als juwelen op de juiste plaats in een redevoering zijn ingevoegd”* (bron: <http://bit.ly/1zcOtR2>). Precies dat laatste heb ik proberen te doen toen ik spreekwoorden uit de Adagia uitkoos om de hoofdstukken van mijn Openbare Les te verfraaien.

“Onderzoek alles en behoud het goede” was een uitspraak van Paulus (1 Tessalonicenzen 5:19-21). Erasmus hechtte veel waarde aan deze uitspraak omdat hij een groot voorstander was van het stimuleren van het goede in jeugdigen en volwassenen. Mijn onderzoek naar het leven en het gedachtegoed van Erasmus heeft mij geïnspireerd bij het filosoferen over en het schrijven van deze Openbare Les. Maar daarnaast is Erasmus voor mij persoonlijk van grote betekenis. Zijn naam is verbonden aan de universiteit waaraan ik in 2006 ben gepromoveerd. Deze voor mij inspirerende, waardevolle periode heeft de academische fundering gelegd onder de onderzoeksoopdracht en de onderzoeksthema's waarvoor ik als lector aan Hogeschool Rotterdam nu, inmiddels ruim acht jaar later, met veel plezier en met trots verantwoordelijk ben.

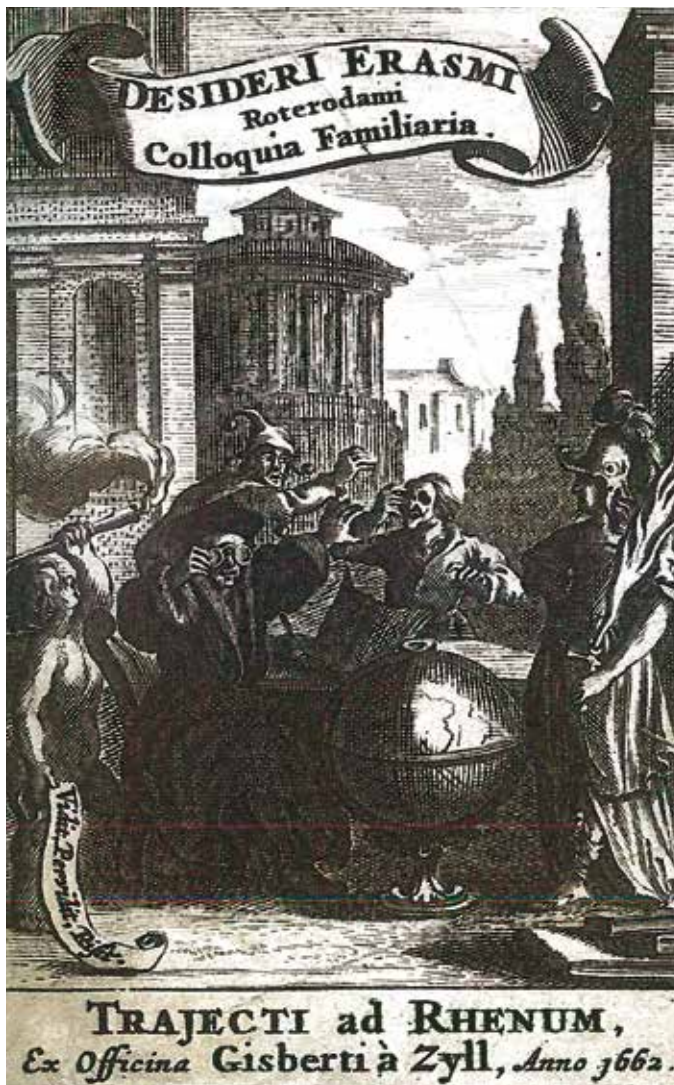
3 Onder de term 'jeugdprofessional' worden in deze Openbare Les zowel aankomende als zittende beroepskrachten verstaan en zowel professionals in de jeugdhulp als professionals in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs.

4 In deze Openbare Les wordt de term 'jeugdhulp' gebruikt in plaats van 'jeugdzorg' om zo het hele domein van ondersteuning, hulp en zorg voor jeugdigen te kunnen bestrijken.

De mensen die ik tijdens mijn promotie-onderzoek heb mogen leren kennen hebben mij er bovendien diepgaand bewust van gemaakt hoe belangrijk eigenschappen als zelfkennis en academische dapperheid zijn wanneer je als onderzoeker werkzaam bent op het boeiende maar complexe terrein van de sociale wetenschappen: *‘Onderzoek alles en behoud vooral het goede’*, is voor mij in de loop der jaren dan ook een zeer richtinggevend adagium geworden.

Dr. Patricia Vuijk

Lector Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd
Rotterdam, maart 2015



Illustratie: Ontmaskeren (Gysbert van Zyll, 1662)

HOOFDSTUK 1

Alliantie

'Het masker van de vriendschap' ⁵

1.1 Inleiding

In deze Openbare Les pleit ik ervoor om het thema alliantie een centrale rol in te laten nemen in onderzoek naar de veranderingsmechanismen van preventieprogramma's voor jeugdigen met psychosociale problemen. Dit type onderzoek genereert kennis waarmee de effectiviteit van preventieprogramma's kan worden vergroot en waarmee de ontwikkeling van jeugdigen in Rotterdam positief kan worden beïnvloed.

Een sterke alliantie tussen professional en jeugdige wordt alom beschouwd als een belangrijke ingrediënt van succesvolle implementatie van preventieprogramma's (Norcross & Wampold, 2011). Gebaseerd op het gedachtegoed van Bordin (1979) wordt alliantie gedefinieerd als een professionele werkrelatie tussen jeugdprofessional en jeugdige, waarin vakmanschap van de professional wordt gevraagd inzake: (1) het tot stand brengen van een warme en vertrouwenwekkende samenwerkingsrelatie met de jeugdige, en (2) het stimuleren van de participatie en inbreng van de jeugdige teneinde positieve uitkomsten te kunnen bereiken.

Om een sterke alliantie met een jeugdige te kunnen opbouwen moet de professional in staat zijn om therapeutische interventies af te stemmen op de individuele behoeften van de jeugdige (Barber, Sharpless, Klostermann, & McCarthy, 2007). Responsiviteit, flexibiliteit en het motiveren van de jeugdige om samen te werken met de professional zijn vaardigheden die deze afstemming faciliteren en die de kwaliteit van de alliantie positief beïnvloeden. Dominant gedrag, jeugdigen dwingen te praten, het overstructureren van sessies en het bekritisieren van jeugdigen beïnvloeden de mate van afstemming van de professional op de behoeften van de jeugdige, en hiermee de kwaliteit van alliantie, negatief (voor een review, zie Fjermestad, McLeod, Tully, & Liber, 2015).

Deze Openbare Les handelt over het belang van het activeren en het optimaliseren van zelfregulatie- en reflectievaardigheden bij jeugdprofessionals. Ik zal betogen dat het activeren en het optimaliseren van de zelfregulatie- en reflectievaardigheden bij jeugdprofessionals belangrijke mogelijkheden biedt om jeugdprofessionals te ondersteunen bij het ontwikkelen van vaardigheden die zij nodig hebben om effectieve allianties met jeugdigen met psychosociale problemen op te kunnen bouwen.

Tijdens het bestuderen van de literatuur over alliantie trof ik opvallende parallellen aan met Erasmus' gedachten over het aanleren van gedrag. In dit eerste hoofdstuk zal ik ingaan op de vraag welke intellectuele inzichten Erasmus ontwikkelde op dit thema en welke parallellen er waar te nemen zijn tussen het gedachtegoed van Erasmus en de speerpunten van het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd.

1.2 Erasmus: pionier op het onderwerp alliantie

Erasmus had een duidelijke opvatting over hoe leraren gedragsverandering bij hun leerlingen zouden moeten bewerkstelligen. Erasmus beschrijft dat goede leraren worden gekenmerkt door het feit dat zij in staat zijn snel een goede band met hun leerlingen op te bouwen. In *'De civilitate morum puerilium'* ('Over beschaafde kinderzeden' of 'Goede manieren voor kinderen') schrijft hij: "De leraar moet in zijn leerlingen genegenheid voor zichzelf zien op te wekken, zodat zij allereerst uit genegenheid voor hem gaan studeren." Volgens Erasmus kon een goede band tussen leerlingen en de leraar bewerkstelligen dat leerlingen de bereidheid ontwikkelen om niet alleen het eigen gedrag te veranderen, maar ook om daadwerkelijk met gedragsverandering te gaan experimenteren. Deze opvatting vertoont een opvallende overeenkomst met de hedendaagse academische visie op het belang van sterke allianties.

Erasmus was daarnaast van mening dat persoonlijke kenmerken van de leraar belangrijk zijn. Erasmus hechtte veel waarde aan zelfkennis, in de zin van kennis van de eigen deugden en zonden. Daarover schrijft hij in *Enchiridion militis Christiani* (een van Erasmus' beroemdste en invloedrijkste werken, waarvan de eerste gedrukte versie verscheen in 1503 in Antwerpen): "Even so, no man should rashly pride himself on understanding everything there is to know about himself" (Erasmus, 1503, p. 62). Erasmus was van mening dat het ontwikkelen van zelfkennis leidt tot waardering voor de eigen persoon en dat dit proces belangrijk is om anderen te kunnen helpen. In *Enchiridion militis Christiani* schrijft hij in het hoofdstuk "Caput est sapientiae, ut temet ipsum noris" ("The first point of wisdom is to know yourself") dat onwetendheid ten aanzien van de eigen persoon "de moeder van de ongepaste trots is". Erasmus was van mening dat hoe minder een mens over zichzelf weet, hoe

meer hij geneigd is op te scheppen en hoe minder hij in staat is anderen ten dienste te kunnen zijn.

Erasmus legde een verband tussen zelfkennis en moraal. Erasmus was van mening dat mensen hun zelfkennis primair dienen te gebruiken om "het juiste menselijke handelen" te tonen in de omgang met andere mensen. Daarover schreef hij: "Now, reason in man serves as a king. Certain of the feelings you may consider as nobles. These higher emotions include the natural respect for parents, love for brothers, kindness towards friends, pity for the afflicted, fear of dishonor, eagerness for honorable reputation, and the like. But those perturbations of passions which jar strongly against the principles of reason and grovel abjectly at brute level, these you should consider equivalent to the very dregs of the mob. Of these sort are debauchery and envy, and comparable sicknesses of the mind which must be held in check without exception so they can at least do no real harm" (Erasmus, 1503, p. 64).

Uit datgene wat Erasmus hier optekende komt nadrukkelijk naar voren dat hij mensen hekelde die "hun minder fraaie gezicht verbergen achter het masker van de schone schijn". Zijn afkeer van ongepaste trots wordt treffend getoond in de prent die dit hoofdstuk inleidt. Het vergaren van zelfkennis mocht volgens Erasmus absoluut niet gelijk staan aan een onvermogen jezelf te relativeren en aan egocentrisme, menselijke eigenschappen die onze naasten immers schade kunnen berokkenen. Erasmus hechtte daarom veel waarde aan eigenschappen als zelfbeheersing en bescheidenheid. Ook deze opvatting vertoont een opvallende overeenkomst met hedendaagse wetenschappelijke opvattingen over karakteristieken van professionals die de kwaliteit van de alliantie beïnvloeden, zo zagen we aan het begin van dit hoofdstuk.

1.3 Erasmus: pleitbezorger van het stimuleren van het goede in mensen

Erasmus was van mening dat 'de juiste opleiding' mensen toegang kon verschaffen tot het verwerven van deze, volgens Erasmus, nastrevenswaardige eigenschappen. Erasmus had daarbij een duidelijke visie op wat wij tegenwoordig betitelen als opleidingsdidactiek. Voor Erasmus was Paulus' uitspraak "*Onderzoek alles en behoud het goede*" (1 Tessalonicenzen 5:19-21) bij uitstek van toepassing op de wijze waarop opleiding een bijdrage zou moeten leveren aan betere vormen van samenleven, namelijk door mensen te stimuleren het goede in zichzelf te ontdekken en deze zelfkennis nadrukkelijk ten goede te laten komen aan het welbevinden van anderen. Dit vereiste volgens Erasmus aandacht en discipline: mensen moeten zelf leren achterhalen waartoe zij werkelijk in staat zijn.

Deze visie van Erasmus op opleidingsdidactiek bleek opvallend actueel toen ik afgelopen anderhalf jaar aan de hand van literatuurstudie mijn eigen visie opbouwde over hoe de opleiding van jeugdprofessionals moet zijn ingericht om hen effectief te kunnen ondersteunen bij het vormgeven van effectieve allianties met jeugdigen met psychosociale problemen.

1.4 Raakvlakken tussen de speerpunten van het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd en Erasmus' visie op ware wijsheid

De opdracht van het lectoraat is om beleidsmatige transformaties binnen het Rotterdamse jeugddomein en daaraan gerelateerde onderwijskundige transformaties binnen het Instituut voor Sociale Opleidingen (ISO), het Instituut voor Lerarenopleidingen (IVL) en het Instituut voor Gezondheidszorg (IVG) van Hogeschool Rotterdam te ondersteunen. Het onderzoeksprogramma dat het lectoraat daartoe heeft ontwikkeld bestaat uit drie onderzoeksthema's.

Het lectoraat ontwikkelt en toetst in de eerste plaats technologisch innovatieve, geïndiceerde preventieprogramma's voor Rotterdamse jeugdigen met psychosociale problemen. Geïndiceerde preventieprogramma's zijn bestemd voor jeugdigen die symptomen hebben van een bepaalde stoornis, zonder dat die al hoeven beantwoorden aan de diagnostische criteria voor een stoornis (Mrazek & Haggerty, 1994). Het lectoraat richt zich specifiek op de doelgroepen jeugdigen met autismespectrumproblemen, jeugdigen met depressieve klachten en jeugdigen met gedragsproblemen. In de tweede plaats ontwikkelt en toetst het lectoraat programma's voor de ouders en leraren van jeugdigen met psychosociale problemen met als doel om de pedagogisch complexe basiscontexten waarin deze jeugdigen opgroeien, te versterken. In de laatste plaats ontwikkelt en toetst het lectoraat opleidingsmethodieken met behulp waarvan jeugdprofessionals kunnen worden getraind om de evidence-based richtlijnen van geïndiceerde preventieprogramma's op effectieve wijze binnen pedagogisch complexe basiscontexten en complexe allianties te kunnen implementeren.

Alle preventieprogramma's en opleidingsmethodieken die het lectoraat ontwikkelt en toetst op effectiviteit zijn gefundeerd op principes uit de positieve psychologie. Dit betekent dat deze programma's en methodieken met elkaar gemeen hebben dat ze beogen om jeugdigen, hun ouders, leraren en jeugdprofessionals te activeren om zichzelf beter te leren kennen ("*ken Uzelve*"), hen te leren reflecteren op waartoe zij 'werkelijk' in staat zijn in directe interacties met anderen ("*onderzoek alles*") en hen te stimuleren om effectieve vaardigheden verder uit te bouwen en te versterken ("*behoud het goede*"). Hier ontvouwt zich een raakvlak tussen de speerpunten van het lectoraat en Erasmus' visie op opleidingsdidactiek.

In deze Openbare Les zal ik hoofdzakelijk ingaan op het belang van het activeren en het optimaliseren van zelfregulatie- en reflectievaardigheden bij jeugdprofessionals en op positief psychologische, evidence-based leerstrategieën die geschikt zijn om deze vaardigheden te adresseren (onderzoeksthema 3). Ik kies deze focus voor mijn Openbare Les omdat het onderzoek van mijn lectoraat naar het activeren en het optimaliseren van zelfregulatie- en reflectievaardigheden van jeugdprofessionals belangrijke kansen biedt voor evidence-based curriculumvernieuwing aan Hogeschool Rotterdam op het relatief onontgonnen maar zeer belangrijke opleidingsthema alliantievorming. Onderzoek naar dit thema zal een belangrijke bijdrage leveren aan het realiseren van de missie van Hogeschool Rotterdam om zelfbewuste, reflectieve professionals op te leiden die onder alle omstandigheden in staat zullen zijn om krachtige allianties met jeugdigen met complexe problemen tot stand te brengen.

Tijdens het implementeren van preventieprogramma's voor jeugdigen met psychosociale problemen moeten professionals in staat zijn om de alliantie met jeugdigen zo vorm te geven dat deze faciliterend is voor de werkzame ingrediënten van het programma. We weten echter dat het tot stand brengen en onderhouden van allianties met jeugdigen complex is wanneer jeugdigen te kampen hebben met ernstige problematiek zoals autismespectrumproblemen, depressiviteit of gedragsproblemen. Professionals moeten tijdens directe interacties met jeugdigen met dit type problemen niet alleen terug kunnen vallen op de beschikbare kennisbasis met betrekking tot eventueel stoornis-specifieke interactiepatronen; zij moeten er ook continu naar willen streven om geïnternaliseerde cognities en eventuele negatieve gevoelens over de alliantie met de jeugdige of over hun eigen competenties met behulp van de kennisbasis over evidence-based handelen om te zetten in effectieve interactiepatronen die de effectiviteit van het preventieprogramma ten goede komen: *ware wijsheid is dus niet alleen kennis van het goede, maar voornamelijk ook het ernaar streven om het goede te dóén*. Het optimaliseren van de zelfregulatie- en reflectievaardigheden van jeugdprofessionals biedt mogelijkheden om hen te ondersteunen bij het ontwikkelen van evidence-based vaardigheden die noodzakelijk zijn om effectieve allianties met jeugdigen met psychosociale problemen op te kunnen bouwen. Dit biedt belangrijke kansen voor het vergroten van de impact van geïndiceerde preventieprogramma's op de ontwikkeling van deze jeugdigen en voor het realiseren van een effectief Rotterdams Jeugdinstel.

In deze Openbare Les zal ik betogen dat de coachingsmethodiek Synchron Beeldcoachen een geschikte opleidingsmethodiek is om jeugdprofessionals te ondersteunen bij het activeren en optimaliseren van zelfregulatie- en zelfreflectievaardigheden. Synchron Beeldcoachen is een coachingsmethodiek

die primair ingericht is op het trainen van jeugdprofessionals om zich deze vaardigheden eigen te maken en om hun eigen ontwikkelingsproces (geheel conform Erasmus' opvattingen) ten dienste te stellen van het optimaliseren van vaardigheden met behulp waarvan effectieve allianties met jeugdigen tot stand kunnen worden gebracht. De ondertitel van mijn Openbare Les '*Onderzoek alles en behoud het goede*' refereert aan deze positief-psychologische benadering van het optimaliseren van intermenselijk handelen in relatie tot jeugdigen met psychosociale problemen en hun sociale omgeving. In het volgende hoofdstuk zal ik laten zien dat de paradigmawisseling die het jeugddomein momenteel kenmerkt een inspirerende context biedt om dit onderzoeks- en opleidingsthema aan Hogeschool Rotterdam de komende jaren in samenwerking met staf en studenten verder uit te bouwen.



Illustratie: Doorgever van de waarheid (Jacobus Baptist, 1706)

HOOFDSTUK 2

Paradigmawisseling in het jeugddomein

'Drink of ga weg' ⁶

2.1 Inleiding

Lectoraten aan Hogescholen hebben de opdracht om kennis, inzichten en producten te genereren die relevant zijn voor het onderwijs aan Hogescholen en die bijdragen aan het ontwikkelen van professionalisering van de regionale beroepspraktijk (ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014; Vereniging Hogescholen, 2014). Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd bestaat sinds 1 december 2013 en is ingebed in het Kenniscentrum Zorginnovatie. Het Kenniscentrum Zorginnovatie verricht onderzoek naar innovaties in de zorg binnen vier met elkaar samenhangende onderzoekslijnen: (1) Evidence-Based Care, (2) Samenhang in Zorg, (3) Zelfmanagement en Participatie, en (4) Zorginnovatie met Technologie.

Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd bestaat sinds 1 december 2013 en is onderdeel van de onderzoekslijn Samenhang in Zorg. Het lectoraat richt zich binnen deze onderzoekslijn met zijn onderzoek op jeugdigen met psychosociale problemen, en specifiek op de doelgroepen (1) jeugdigen met autismespectrumproblemen, (2) jeugdigen met depressieve klachten, en (3) jeugdigen met externaliserende gedragsproblemen. Het onderzoek richt zich op het optimaliseren van het vakmanschap van jeugdprofessionals om in pedagogisch complexe basiscontexten vorm te kunnen geven aan de implementatie van evidence-based richtlijnen van geïndiceerde preventieprogramma's voor jeugdigen met psychosociale problemen. Het primaire werkterrein van het lectoraat is de stad Rotterdam en de omliggende regio.

2.2 De staat van de Rotterdamse jeugd: stand van zaken

Het aantal inwoners van Rotterdam is in de afgelopen jaren fors gegroeid. Tussen 2009 en 2014 groeide Rotterdam jaarlijks met gemiddeld bijna tienduizend personen. Op 1 oktober 2014 stond de teller op 624.006 personen (bron: <http://bit.ly/1ByYmIM>). De Bevolkingsprognose Rotterdam 2013-2030 laat zien dat er in 2015 137.600 jeugdigen in de leeftijd van 0-19 jaar in Rotterdam wonen (Centrum voor Onderzoek en Statistiek, 2012). De verdeling naar geslacht is ongeveer evenredig. De Bevolkingsprognose schat dat het aandeel jeugdigen binnen de totale Rotterdamse bevolking de komende vijftien jaar constant blijft. Dat geldt daarbinnen ook voor de doelgroep basisonderwijs (4-12 jaar) en de doelgroep voortgezet onderwijs (12-17 jaar).

Op dit moment is ongeveer twintig procent van alle Rotterdamse jeugdigen beperkt zelfredzaam en vijf procent is als kwetsbaar te karakteriseren (GGD Rotterdam Rijnmond, 2013). Recent onderzoek van het Verwey-Jonker Instituut (2014) naar de leefsituatie van jeugdigen in de Nederlandse gemeenten illustreert dat Rotterdamse jeugdigen een kwetsbare groep vormen. Maar liefst zestig procent van alle Rotterdamse jeugdigen woont in achterstandswijken en zeventien procent van de Rotterdamse jeugdigen is onderdeel van een uitkeringsgezin. Rotterdam kent eveneens een relatief grote groep achterstandsleerlingen (dertig procent) en relatief veel voortijdig schoolverlaters (zes procent).

De totale kosten voor zorg aan jeugdigen in Rotterdam bedroegen in 2011 190 miljoen euro. In 2010 liepen in de preventieve zorg ongeveer 9.000 trajecten, 3.200 jeugdigen en gezinnen maakten gebruik van jeugd- en opvoedhulp, bij 3.700 jeugdigen was sprake van een maatregel jeugdbescherming en jeugdreclassering, 7.000 jeugdigen maakten gebruik van Jeugd-GGZ en bij 300 jeugdigen was Jeugd LVB-zorg nodig (GGD Rotterdam Rijnmond, 2013).

2.3 Het Nieuw Rotterdams Jeugdstelsel

De gemeente Rotterdam wil met het Nieuw Rotterdams Jeugdstelsel tot een eenvoudiger jeugdstelsel komen en de hulp aan jeugdigen verbeteren. Rotterdam zet in op jeugdbeleid dat zowel kansgedreven als risicogestuurd is (Gemeente Rotterdam, 2014). Enerzijds is er een focus op de positieve ontwikkeling en opvoeding van alle jeugdigen met veel aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling van jeugdigen. Anderzijds zetten het Nieuw Rotterdams Jeugdstelsel en het Jeugdbeschermingsplein gericht in op het bevorderen van beschermende factoren en het tegengaan van risicofactoren zodat jeugdigen kansrijk kunnen opgroeien en hun schoolloopbaan succesvol kunnen doorlopen. De gemeente

Rotterdam zet nadrukkelijk een beweging naar voren in: het accent van het Nieuw Rotterdams Jeugdstelsel ligt op preventieve ondersteuning en het aanbieden van preventieprogramma's (Gemeente Rotterdam, 2014).

Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd stelt zijn onderzoeksagenda samen in nauw overleg met de gemeente Rotterdam teneinde gezamenlijk op te trekken in de concrete invulling van het Nieuw Rotterdams Jeugdstelsel. Vanwege het belang dat de gemeente Rotterdam hecht aan preventie, ligt de nadruk van het onderzoeksprogramma van het lectoraat op het ontwikkelen van geïndiceerde preventieprogramma's voor jeugdigen met psychosociale problemen.

2.4 Paradigmawisseling in het jeugddomein

De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling⁷ heeft op basis van een analyse van de Stelselwijziging Jeugdzorg geconcludeerd dat het jeugddomein momenteel wordt gekenmerkt door een paradigmawisseling: 'van problematiseren naar normaliseren' (Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, 2012, 2014).

Normaliseren houdt in dat onnodig problematiseren, etiketteren en medicaliseren tegengegaan moet worden. Normaliseren gaat uit van de visie dat kwetsbaarheid bij het leven hoort en dat complexe problematiek rondom opgroeien en opvoeden daarvan niet uitgesloten is. Normaliseren betekent dat het 'gewone' leven altijd in beeld gehouden moet worden, ongeacht de situatie waarin een jeugdige en een gezin zich bevindt, ongeacht de hoeveelheid en de vorm van hulp die een jeugdige of een ouder nodig heeft.

In het vorige stelsel was de zware hulpverlening opgerukt in het dagelijks leven van jeugdigen, gezinnen en scholen, terwijl de eerstelijns hulpverlening versnipperd en verzwakt raakte. Veel pedagogische problemen werden behandeld als zorgproblemen. Hierdoor werden pedagogische basiscontexten onvoldoende gebruikt en bestond er een grote hulpafhankelijkheid bij ouders. De paradigmawisseling houdt - samengevat - in dat individueel gerichte interventies op basis van risicodenken in het nieuwe stelsel plaats moeten maken voor ontzorgen. De focus van ondersteuning, hulp en zorg ligt op het versterken van de eigen kracht van de jeugdige en van het probleemoplossend vermogen en de eigen verantwoordelijkheid van diens gezin en sociale omgeving (TK, 2012/2013). Het gaat daarbij met name om het versterken van de pedagogische basiscontexten en de sociale netwerken waarin jeugdigen opgroeien.

⁷ De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling is per 1 januari 2015 opgehouden te bestaan. Samen met de Raad voor de Volksgezondheid & Zorg (RVZ) gaat de RMO op in de Raad voor Volksgezondheid en Samenleving.

2.5 Implicaties van de paradigmawisseling voor het handelen van jeugdprofessionals

Veel problemen die jeugdigen met psychosociale problemen hebben, ontstaan in of hangen samen met kwetsbaarheden in hun pedagogische basiscontext, zoals thuis of op school (Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, 2014). De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling pleit er daarom voor om de kwaliteit van het dagelijks leven van jeugdigen centraal te stellen bij alle vormen van ondersteuning, hulp en zorg en vanuit de leefwereld van de jeugdige te werken, bijvoorbeeld door jeugdprofessionals uit de wijkteams jeugdigen en hun ouders thuis of bijvoorbeeld in de klas te laten begeleiden.

Deze paradigmawisseling doet een beroep op de attitude van jeugdprofessionals, in die zin dat zij deze kwetsbaarheden binnen pedagogische basiscontexten zoals de school- en thuissituatie van jeugdigen kunnen beschouwen als onderdeel van het dagelijks leven en dat zij het aangrijpingspunt van hun praktisch handelen zoveel mogelijk verleggen naar de dagelijkse opvoedcontext, ongeacht of het lichte hulp en ondersteuning of gespecialiseerde zorg betreft (Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, 2014).

Ook in gezins- of schoolsituaties waar jeugdigen met psychosociale problemen opgroeien is het zaak om het normaliseren van verantwoordelijkheden rond complexe problematiek voor ogen te houden. Het gaat om het vinden van een balans tussen de inzet van het gezin zelf, praktische ondersteuning en opvoedondersteuning en de inzet van gespecialiseerde zorg indien nodig (Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, 2012; Denktank Transformatie Jeugdstelsel, 2014). Normaliseren betekent kijken op welke manier het dagelijks leven doorgang kan vinden in plaats van hulp buiten de normale basiscontext te plaatsen zodra er sprake is van kwetsbaarheid. Het is niet de jeugdige of het gezin dat door het stelsel van hulp beweegt, maar de professional die naar een jeugdige of gezin toe beweegt. Het accent van de hulp moet liggen op de toekomst en op ambities en wensen van alle betrokkenen. Dit betekent dat jeugdprofessionals binnen complexe pedagogische basiscontexten effectief moeten kunnen aansturen op beter alledaags functioneren en samen met de betrokkenen moeten aftasten wat er voor hen nodig is om de gewenste situatie dichterbij te brengen. Dit vereist dat professionals de invalshoek van het benaderen van problemen veranderen van 'wat is het probleem?' of 'wat is de diagnose' naar 'wat is hier aan de hand en wat wil je bereiken?' (Terpstra & Van Dijke, 2014). De analyses die jeugdprofessionals hiertoe moeten kunnen maken, worden opgebouwd aan de hand van vragen als: Hoe ziet de situatie van deze jeugdige, deze ouder of deze leerkracht er uit? Waar zijn de sterke punten van deze jeugdige of deze leerkracht en hoe kunnen we die samen uitbouwen en versterken? Wat vraagt dat van mijn attitude en

vaardigheden tijdens interacties met deze jeugdige, deze ouder of deze leerkracht? Om binnen pedagogische basiscontexten adequate inschattingen te kunnen maken van complexe problemen rondom opvoeden en opgroeien is het noodzakelijk dat professionals een goede alliantie opbouwen met de jeugdige, het gezin of de leraar van de jeugdige teneinde een betrouwbaar beeld te krijgen van de ondersteuning die binnen een specifieke pedagogische basiscontext context nodig is.

De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling benoemt in haar Briefadvies 'Samen verder, verder samen' (2014) nadrukkelijk dat het van groot belang is dat alle betrokkenen in het stelsel van jeugdhulp bereid moeten zijn hun eigen functioneren ter discussie te stellen. De belangrijkste handreiking van dit advies is dat professionals ruimte moeten maken om te leren en te experimenteren met de nieuwe werkwijzen. In hoofdstuk 3 van deze Openbare Les zal ik betogen dat Synchron Beeldcoachen een opleidingsmethodiek is die zich hier uitstekend voor leent.

2.6 Type 1 fouten en type 2 fouten

Doelstelling van de paradigmawisseling is om een eenvoudig, efficiënt en effectief jeugdstelsel te ontwikkelen dat er in toenemende mate in slaagt twee typen 'fouten' te voorkomen. Het eerste type 'fout' is dat jeugdigen relatief dure en intensieve zorg krijgen voor problemen die net zo goed met lichtere ondersteuning of behandeling aangepakt zouden kunnen worden. Het tweede type 'fout' is dat jeugdigen met relatief zware of complexe vragen veel te lang in andere vormen van ondersteuning en zorg gehouden worden, en te laat of helemaal niet aankomen bij intensieve zorg, en dus de juiste ondersteuning of behandeling te lang op zich laat wachten (Boer & Verhulst, 2014).

2.6.1 Oplossingen voor type 1 fouten en type 2 fouten: evidence-based preventieprogramma's

Om deze twee 'fouten' te voorkomen is het noodzakelijk een balans te vinden tussen twee belangrijke ambities van de Stelselwijziging Jeugdzorg. Enerzijds is het zoals gezegd nodig om de zorg voor jeugdigen te normaliseren. Anderzijds blijft de ambitie om jeugdigen, gezinnen en scholen gespecialiseerde zorg aan te bieden en om intensievere interventies te plegen wanneer dat noodzakelijk is.

Preventie is één van de pijlers van de nieuwe Jeugdwet. Er moet meer gebruik worden gemaakt van preventieve acties en vroegtijdige interventies, waardoor de effectiviteit van de jeugdhulp wordt vergroot (TK, 2009/2010). Door steviger in te zetten op preventie en een betere signalering van problemen hoopt de regering problemen van jeugdigen en gezinnen als gevolg van te laat ingrijpen te voorkomen.

Om type 1 fouten en type 2 fouten in de toekomst beter te kunnen voorkomen adviseert de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling daarnaast om jeugdigen met psychosociale problemen interventieprogramma's aan te bieden die bewezen effectief zijn (Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, 2014). Effectief bewezen interventies zijn interventies waarvan bekend is dat zij voor specifieke stoornissen beter werken dan behandeling- of '*onderwijs-as-usual*'; dit is herhaaldelijk en onafhankelijk aangetoond met gecontroleerde between-subject designs of met gecontroleerde single-subject designs waarin proefpersonen hun eigen controlegroep vormen (Barlow, Hayes, & Nelson, 1984; Chambless & Hollon, 1998). De wetenschappelijke kennisbasis toont aan welke universele, selectieve en geïndiceerde preventieprogramma's bewezen effectief zijn, zoals Video-Feedback Intervention to Promote Positive Parenting (VIPP-SD; Van Zeijl et al., 2006), Taakspel (Van Lier, Vuijk, & Crijnen, 2005) en Incredible Years (Menting, Orobio de Castro, & Matthys, 2013). De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling adviseert om deze effectief bewezen programma's in het nieuwe jeugdstelsel meer en beter te benutten, om aan alle jeugdigen universele preventieprogramma's aan te bieden en aan jeugdigen met zwaardere problematiek intensievere programma's, zoals geïndiceerde preventieprogramma's.

Een belangrijk punt van aandacht is dat over een groot aantal programma's dat momenteel in de praktijk wordt aangeboden, helaas deugdelijk verkregen experimenteel wetenschappelijk bewijs over effectiviteit ontbreekt (Veerman & Van Yperen, 2008). Zorgwekkend is dat bepaalde instellingen nog steeds werken met programma's die door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap zijn afgekeurd. Daarnaast wordt het steeds duidelijker dat een interventie niet bij iedere jeugdige dezelfde resultaten oplevert. Zelfs de meest effectieve interventies helpen slechts twee derde van de jeugdigen. Het is dus niet afdoende om de mate van effectiviteit te berekenen over alle deelnemers, omdat het niet waarschijnlijk is dat alle deelnemers in gelijke mate profiteren. Om deze reden kan het analyseren van effecten voor de gehele groep tot misleidende resultaten leiden. Effecten kunnen voor bepaalde subgroepen veel groter zijn en voor andere subgroepen juist weer kleiner.

Een goed voorbeeld waarbij sprake is van differentiële effectiviteit, is Taakspel, een universele classroom-based preventieve interventie. Onderzoek met behulp van randomized controlled trials laat zien dat Taakspel een significante en lange-termijn impact heeft op een breed spectrum aan geestelijke gezondheidsproblemen, zoals externaliserende problemen, internaliserende problemen en genotmiddelengebruik, en dat Taakspel met name effectief is voor agressieve kinderen (Van Lier et al., 2005). Mijn eigen onderzoek naar de differentiële effecten van Taakspel toont aan dat kinderen die prenataal zijn blootgesteld aan nicotine minder vatbaar bleken voor de positieve impact

van Taakspel op het reduceren van ADHD-symptomen, terwijl het programma wel de ADHD-symptomen reduceerde van kinderen wier moeder tijdens de zwangerschap niet rookte (Vuijk, Van Lier, Huizink, Verhulst, & Crijnen, 2006). Meer recent onderzoek van Spilt, Koot en Van Lier (2013) naar differentiële effectiviteitsvraagstukken laat zien dat Taakspel geen effecten sorteert bij kinderen die opgroeien in dysfunctionele gezinnen waarin ouders veel opvoedstress ervaren, moeders te kampen hebben met depressiviteit en er sprake is van lage niveaus van ouderbetrokkenheid. Taakspel is ook niet effectief voor kinderen met een combinatie van een gedragsmatig en een sociaal risicoprofiel (kinderen met een hoog niveau van externaliserend gedrag, aandachtstekort/hyperactiviteit en sociale problemen in de vorm van een hoog niveau van slachtofferschap van betreffende agressie door klasgenoten).

Onderzoek naar cliëntfactoren die de effectiviteit van interventies beïnvloeden geeft antwoord op vragen als: Voor wie werkt de interventie wel en voor wie niet? Onder welke omstandigheden levert de interventie de beste resultaten? Antwoorden op deze vragen geven aanwijzingen voor het vergroten van de effectiviteit bij subgroepen jeugdigen bij wie de interventie in eerste instantie geen of minder effect had. Ook geven de antwoorden sturing aan beslissingen om bepaalde interventies specifiek aan te bieden aan bepaalde subgroepen, of om dit juist niet te doen. Deze informatie en dit type beslissingen worden in de context van het nieuwe jeugdstelsel steeds belangrijker. De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling acht het dan ook raadzaam om stevig in te zetten op onderzoek naar zowel de overall als de differentiële effectiviteit van (veelbelovende) programma's die veel in de beroepspraktijk worden gebruikt maar waarover nog weinig bekend is.

Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd beoogt door het ontsluiten, vergroten, bundelen en uitdragen van kennis over de (differentiële) effectiviteit van bestaande en nieuw te ontwikkelen preventieprogramma's een bijdrage te leveren aan de aanbevelingen van de Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling. De doelstelling van het lectoraat is om geïndiceerde preventieprogramma's te ontwikkelen met als maatschappelijk doel om een significante bijdrage te leveren aan het versterken van de veerkracht van jeugdigen met psychosociale problemen, hun ouders en leraren teneinde de psychosociale problemen van deze jeugdigen te reduceren, te compenseren of dragelijk te maken, en om deze preventieprogramma's beschikbaar te stellen aan en te integreren in Rotterdamse instellingen voor jeugdhulp en in het onderwijs wanneer het lectoraat met behulp van praktijkgericht effectonderzoek heeft aangetoond dat deze programma's effectief zijn.

Het lectoraat ontwikkelt en toetst in samenwerking met partners geïndiceerde preventieprogramma's die jeugdigen ondersteunen bij het opgroeien en functioneren in voor hun complexe contexten. Op dit moment wordt bijvoorbeeld een serious

game ontwikkeld voor jeugdigen met autismeproblemen. Het spelen van deze game kan hen ondersteunen bij de transitie van de basisschool naar de school voor voortgezet onderwijs. Daarnaast ontwikkelt en onderzoekt het lectoraat een preventieprogramma waarmee leerkrachten in het basisonderwijs door getrainde coaches worden ondersteund bij het ombuigen van conflictueuze, niet-ondersteunende interactiepatronen naar positieve, ondersteunende interactiepatronen en bij de uitbouw van reeds aanwezige positieve ondersteunende interactiepatronen tijdens het lesgeven aan kinderen met externaliserende gedragsproblemen. In hoofdstuk 4 van deze Openbare Les worden deze studies gepresenteerd.

2.6.2 Oplossingen voor type 1 fouten en type 2 fouten: professionalisering in implementatie van evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's

Het ontsluiten, vergroten, bundelen en uitdragen van kennis over de (differentiële) effectiviteit van bestaande en nieuw te ontwikkelen preventieprogramma's is één route om type 1 fouten en type 2 fouten te voorkomen en tot een effectief jeugdstelsel te komen. In het zoeken naar een betere balans tussen normaliseren en inzetten van specialistische hulp is het eveneens heel belangrijk om het belang van evidence-based werken binnen de jeugdhulp, het onderwijs en de hieraan verbonden opleidingen van Hogeschool Rotterdam breed onder de aandacht te brengen en erop te sturen dat professionals leren om evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's op juiste wijze te implementeren (Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling, 2014). Evidence-based werken vraagt van professionals dat zij in staat zijn om praktisch te handelen op basis van het best beschikbare bewijs over specifiek methodische principes van interventies, rekening houdend met de wensen en behoeften van - in dit geval de jeugdige of zijn ouders - en op basis van hun eigen ervaring met jeugdigen (klinische ervaring of tacit knowledge; Kuiper, Verhoef, Cox, & De Louw, 2008).

Aandacht voor het vergroten van de kwaliteit van de adoptie en de integratie (samengenomen: implementatie; Lomas, 1993) van evidence-based preventieprogramma's kan een belangrijke rol spelen in het voorkomen van type 1 fouten en type 2 fouten. Er bestaat op dit moment een groeiende zorg over de kwaliteit waarmee professionals evidence-based preventieprogramma's in pedagogisch complexe basiscontexten implementeren. Collega-lector Dr. Boendermaker zegt daarover in haar Openbare Les treffend: "Zonder goede implementatie is er geen sprake van effectieve interventies. Zonder goede professionals is implementatie niet mogelijk en zonder kennis over effectieve interventies en evidence-based werken zal ook een heringericht stelsel onvoldoende effectief kunnen functioneren" (Boendermaker, 2011, p. 9).

Deze situatie kan negatieve gevolgen hebben voor de effectiviteit van programma's. Wanneer er onvoldoende aandacht is voor scholing in implementatie van

evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's en deze programma's daarom gedeeltelijk of zelfs verkeerd worden uitgevoerd, krijgen de beoogde werkzame ingrediënten van programma's onvoldoende kans om in te werken op beoogde risico- dan wel protectieve factoren en kunnen jeugdigen niet of niet optimaal profiteren van deze programma's. Zonder informatie over de kwaliteit van implementatie door de professional zijn instellingen voor jeugdhulp er dus nooit zeker van dat zwaardere vormen van hulp gerechtvaardigd zijn en dat deze jeugdige of deze opvoeder wel zullen helpen en krijgen we ook in de toekomst niet voldoende grip op type 1 fouten en type 2 fouten. Dat is, gezien de missie en doelstellingen van de transformatie van de jeugdhulp, een zorgwekkende ontwikkeling terwijl er juist nu, in deze periode van beleidsmatige kanteling, prachtige kansen voor optimalisering liggen.

Er is op dit moment een gebrek aan kennis over factoren die de kwaliteit van implementatie van evidence-based richtlijnen binnen pedagogisch complexe contexten positief dan wel negatief beïnvloeden. Ik ben van mening is dat het van groot belang is dat snel meer inzicht ontstaat in de manier waarop momenteel de evidence-based richtlijnen van geïndiceerde preventieprogramma's via het vakmanschap van de professional hun weg vinden naar de alliantie tussen de jeugdprofessional en de jeugdige. De kennisbasis omtrent de vertaalslag van beïnvloedende factoren naar concrete professionalvaardigheden dient snel te worden opgebouwd teneinde effectief aan de inhoud van de paradigmawisseling vorm te kunnen geven.

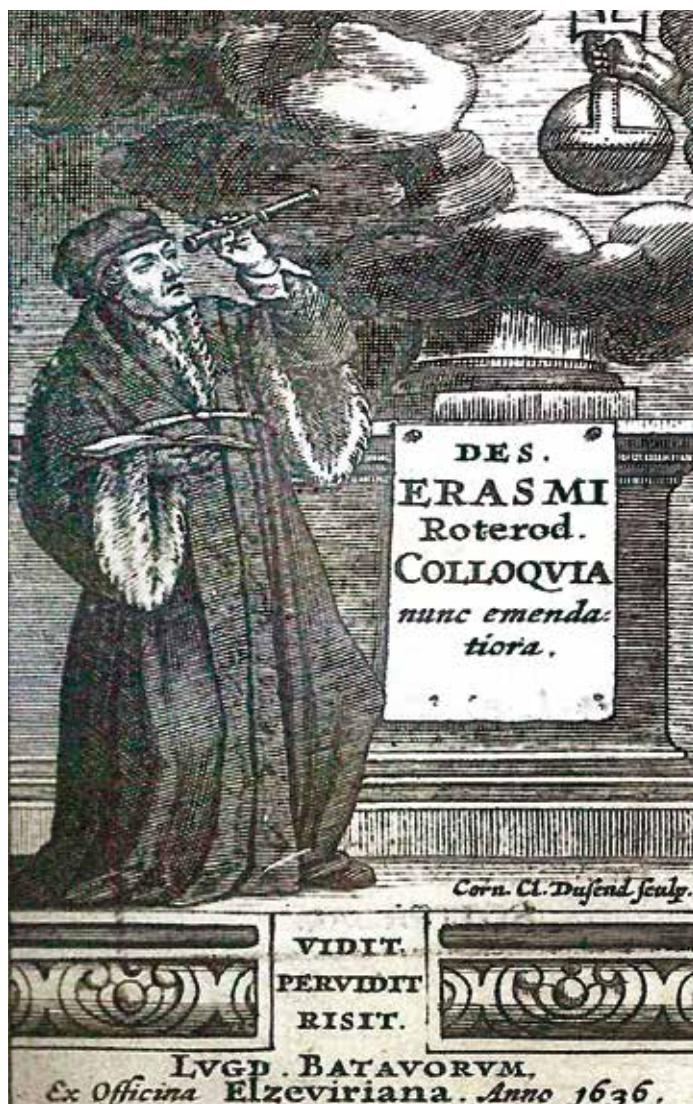
Onderzoek naar het vereiste vakmanschap om evidence-based programma's effectief in de beroepspraktijk te kunnen implementeren, is binnen lectoraten aan hogescholen op dit moment opvallend schaars. Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd beoogt in deze situatie verandering te brengen. De centrale vraag die het lectoraat adresseert is hoe professionals in de toekomst beter kunnen worden toegerust om te leren werken met de evidence-based richtlijnen van geïndiceerde preventieprogramma's. Onderzoek naar professional- en cliëntfactoren die de effectiviteit van implementatie van preventieprogramma's beïnvloeden (de zogenaamde moderatoren) biedt uitsluitsel over de vraag onder welke omstandigheden een preventieprogramma de beste resultaten levert en welke omstandigheden door opleiding en deskundigheidsbevordering beïnvloedbaar zijn.

Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd heeft zichzelf tot doel gesteld om de uitbouw van de kennisbasis op dit onderwerp aan te jagen en daarbij zowel kennis als inspiratie te bieden aan andere lectoraten en andere kenniscentra van Hogeschool Rotterdam. De doelstelling van het lectoraat is om opleidingsmethodieken te ontwikkelen die het vakmanschap van jeugdprofessionals om geïndiceerde preventieprogramma's voor jeugdigen met psychosociale

problemen binnen pedagogisch complexe basiscontexten te implementeren optimaliseren, en om deze methodieken ter beschikking te stellen aan, en te integreren in Rotterdamse jeugdhulp-instellingen, het onderwijs en de curricula van de verbonden opleidingsinstituten van Hogeschool Rotterdam, wanneer het lectoraat heeft aangetoond dat deze opleidingsmethodieken effectief zijn. Zo ontwikkelt het lectoraat op dit moment bijvoorbeeld een coachingsmethodiek voor sociotherapeuten waarmee zij getraind kunnen worden om de richtlijnen van het interventieprogramma Gezamenlijk Gezag (Omer, 2013) binnen residentiele behandelgroepen met jeugdigen met autismespectrumproblemen en comorbide gedragsstoornissen te implementeren. In hoofdstuk 4 van deze Openbare Les wordt deze studie besproken.

2.7 Jeugdprofessional: Ken Uzelve!

In het volgende hoofdstuk zal ik uiteenzetten dat de huidige kennisbasis over gedragsverandering van professionals met betrekking tot evidence-based werken het belang benadrukt van diepgaande bewustwording bij de professional van de wisselwerking tussen de methodische principes van interventieprogramma's en de kwaliteit van de implementatie door de professional. In hoofdstuk 3 van deze Openbare Les zal ik betogen dat intensieve training in het activeren en het optimaliseren van zelfregulatie- en zelfreflectievaardigheden jeugdprofessionals ondersteunt in dit bewustwordingsproces en dat dit leerproces van groot belang is om de evidence-based richtlijnen van geïndiceerde preventieprogramma's binnen pedagogisch complexe basiscontexten op juiste wijze te leren implementeren.



Illustratie: De verrekijker (Cornelis Cl. Dusend, 1636)

HOOFDSTUK 3

Gedragsverandering bij jeugdprofessionals

*'Een wijs man draagt zijn rijkdom met zich mee'*⁸

3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk heb ik beschreven dat het jeugddomein momenteel wordt gekenmerkt door een paradigmawisseling. Deze paradigmawisseling vereist dat jeugdprofessionals over competenties beschikken om de evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's op juiste wijze in de jeugdhulp en het onderwijs te implementeren. De alliantie tussen de jeugdprofessional en een jeugdige biedt belangrijke aangrijpingspunten om de implementatiekwaliteit binnen complexe pedagogische basiscontexten te verbeteren. In dit hoofdstuk zal ik betogen dat het activeren en het optimaliseren van de zelfregulatie- en reflectievaardigheden bij jeugdprofessionals mogelijkheden biedt om jeugdprofessionals te ondersteunen bij het ontwikkelen van de competenties die zij nodig hebben om effectieve allianties met jeugdigen met psychosociale problemen op te kunnen bouwen. Ik zal uiteenzetten dat actieve leerstrategieën die hun academische fundering hebben in de positieve psychologie uitermate geschikt zijn om de zelfregulatie- en reflectievaardigheden bij jeugdprofessionals te activeren en te optimaliseren.

3.2 Alliantie

Ik ben van mening dat onderzoek naar de alliantie tussen professionals en jeugdigen een centrale rol in moet gaan nemen in studies naar de veranderingsmechanismen van geïndiceerde preventieprogramma's. Dit type onderzoek levert kennis op waarmee methodieken voor professionals om deze programma's te implementeren, aan kracht en impact kunnen winnen. Onderzoek naar alliantievormende processen biedt kansen om de effecten van de jeugdhulp en het onderwijs te optimaliseren.

Om een sterke alliantie met een jeugdige te kunnen opbouwen moet de professional in staat zijn om zijn aanpak af te stemmen op de individuele behoeften van de jeugdige (Barber et al., 2007). Responsiviteit, flexibiliteit en de jeugdige kunnen motiveren om samen te werken faciliteren deze afstemming en beïnvloeden de kwaliteit van de alliantie positief. Dominant gedrag van de professionals, jeugdigen dwingen te praten, het overstructureren van sessies en het bekritisieren van jeugdigen beïnvloeden de kwaliteit van afstemming op de behoeften van de jeugdige, en hiermee de kwaliteit van alliantie, negatief (voor een review, zie Fjermestad et al., 2015).

Inmiddels is overtuigend aangetoond dat de kwaliteit van de alliantie tussen professional en cliënt grote invloed heeft op zowel het tussenresultaat als het eindresultaat van ondersteuning, behandeling en zorg onder volwassenen. Toch is er nog relatief weinig bekend over de onderliggende processen van alliantie-opbouw tussen jeugdprofessionals en jeugdigen met (ernstige) psychosociale problemen. Het is evident dat allianties moeilijker op te bouwen en te onderhouden zijn wanneer er bij jeugdigen bijvoorbeeld sprake is van gedragsproblemen, problemen in de sociale interactie of rigide gedrags- en denkpatronen (Horvath & Bedi, 2002). Interactie-initiatieven van jeugdigen die met dit type problematiek te kampen hebben en hun reacties op het gedrag van de professional zijn doorgaans ingewikkelder te analyseren en te beïnvloeden vanwege de complexe invloed van de problemen en de behoeften van deze jeugdigen. Deze jeugdigen hebben doorgaans extra ondersteuning nodig bij het verkrijgen van inzicht in en erkenning van hun problemen en het vinden van de motivatie en het zelfvertrouwen om iets te veranderen aan hun situatie (zie voor een recente overzichtsstudie op dit thema bijvoorbeeld Barnhoorn et al., 2013).

Onderzoek naar de onderliggende processen van alliantie-opbouw en hoe de jeugdprofessional de alliantie met jeugdigen met psychosociale problemen kan benutten en kan beïnvloeden om de kans op succesvolle implementatie van geïndiceerde preventieprogramma's te vergroten, is in opkomst. Ik ben van mening dat we juist op hogescholen, waar studenten worden voorbereid op het functioneren in de beroepspraktijk, veel meer aandacht moeten geven aan het bestuderen van alle details van de alliantie (de interpersoonlijke vaardigheden van de professional) in hun wisselwerking met de implementatie van de methodische principes van een preventieprogramma, belangrijke cliëntfactoren en professionalfactoren. Op basis van een verkenning van de diverse curricula is mijn analyse dat de opleidingen van Hogeschool Rotterdam de beschikbare kennisbasis op dit thema onvoldoende benutten en lectoraten te weinig ondernemen om de kennisbasis uit te bouwen. Hier liggen voor de lectoraten bij Hogeschool Rotterdam dan ook prachtige kansen om te exploreren welke vaardigheden bijdragen aan de vorming van effectieve allianties en hoe deze kennis het beste bijgebracht en dit gedrag aangeleerd en onderhouden kan worden en wat dit vraagt van de randvoorwaarden in de onderwijs- en de beroepspraktijk.

Het Systeem-Contextueel Model biedt inzicht in verschillende factoren die van invloed zijn op de impact van opleiding en deskundigheidsbevordering op de kwaliteit van implementatie van evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's. Onderzoek naar dit model geeft sturing aan de ontwikkeling van opleidingsmethodieken op dit thema. In paragraaf 3.3 bespreek ik de uitgangspunten en het belang van dit model en vervolgens licht ik kort alle componenten toe. Daarna bespreek ik de op dit model gebaseerde kennisbasis en de implicaties daarvan voor de inrichting van het curriculum van Hogeschool Rotterdam.

3.3 Het Systeem-Contextueel Model: een model voor gedragsverandering van jeugdprofessionals

Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd benut het Systeem-Contextueel Model (SCM), ontwikkeld door Sanders en Turner (2005) en Turners en Sanders 2006, in Beidas & Kendall, 2010) en onderzoek dat is gebaseerd op dit model om na te denken over de inrichting van opleidingsmethodieken die jeugdprofessionals in de toekomst kunnen ondersteunen bij het vormgeven aan de uitdagingen van de paradigmawisseling binnen het jeugddomein. Dit model beschouwt de kwaliteit van implementatie van evidence-based interventieprogramma's in de praktijk als een wisselwerking tussen de kennis en het handelen (het vakmanschap) van de jeugdprofessional, de context waarbinnen de jeugdprofessional werkt en de kwaliteit van de opleiding en de deskundigheidsbevordering die de jeugdprofessional heeft genoten (Sanders & Turner, 2005).

Het SCM beschouwt gedragsverandering van professionals op het thema implementatie ingebed in een bredere context met verschillende niveaus of componenten. Deze componenten modereren het effect van training in de implementatie van evidence-based innovaties op gedragsverandering bij professionals. Het SCM expliciteert dat (1) professionalvariabelen, (2) cliëntvariabelen, (3) de kwaliteit van trainingsprogramma's, en (4) organisatorische randvoorwaarden zowel afzonderlijk als in hun samenhang in ogenschouw genomen moeten worden bij het opbouwen van de kennisbasis betreffende de effecten van opleiding en deskundigheidsbevordering op de kwaliteit van implementatie van evidence-based innovaties en het vertalen van die kennis naar professionaliseringsadviezen voor de beroeps- en de onderwijspraktijk. Dit model is gevisualiseerd in Figuur 1.



Figuur 1. Het Systeem-Contextueel Model (Sanders & Turner, 2005; Turner & Sanders, 2006)

Het SCM is in het bijzonder bruikbaar voor het opbouwen van de kennisbasis rondom professionaliseringsvraagstukken omdat onderzoek op basis van dit model expliciteert:

- hoe deze vier componenten afzonderlijk en in hun onderlinge wisselwerking het effect van professionalisering op de kwaliteit van implementatie van evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's modereren én
- hoe de kwaliteit van het vakmanschap van de professional inzake het implementeren van evidence-based programma's op haar beurt de effecten van preventieprogramma's op de ontwikkeling van jeugdigen beïnvloedt.

De vier componenten van het SCM worden hieronder nader toegelicht.

Ad 1. Professionalvariabelen

Een aantal karakteristieken van professionals bepaalt in belangrijke mate in hoeverre professionalisering daadwerkelijk leidt tot het aanleren van nieuwe vaardigheden en tot gedragsverandering, tot vakmanschap (Beidas & Kendall, 2010). Uit onderzoek naar het SCM (Beidas & Kendall, 2010; McLeod, Southam-Gerow, Tully, Rodríguez, & Smith, 2013) blijkt dat de volgende karakteristieken apart van elkaar, maar ook in hun interactie in belangrijke mate het effect van professionalisering op de kwaliteit van de implementatie van evidence-based interventies modereren: de attitude van de jeugdprofessional jegens het belang van evidence-based handelen, de reeds aanwezige (technische) competenties van de professional om binnen vorm te kunnen geven aan evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's, de reeds aanwezige theoretische kennisbasis van de professional en de attitude van de professional inzake het nauwkeurig (willen en kunnen) volgen van interventieprotocollen (adherence).

Ad. 2 Cliëntvariabelen

Ook cliëntvariabelen moeten in ogenschouw worden genomen bij het beschouwen van de effecten van professionalisering op de kwaliteit van de implementatie van evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's. Tot dit type variabelen behoort bijvoorbeeld de overtuiging van de professional dat déze aanpak voor déze jeugdige het gewenste effect zal hebben, gegeven de ernst van de problematiek en de in de jeugdige en zijn of haar context aanwezige risico- en protectieve factoren (Turner & Sanders, 2006), ook wel allegiance genoemd. Daarom is het van belang dat er aandacht is voor de zorgen van professionals hieromtrent en dat een interventieprogramma flexibele toepassing toestaat (Kendall & Beidas, 2007). Maar ook de ernst van de problematiek van de jeugdige, de mate van leerbaarheid, de mate waarin een jeugdige gemotiveerd is om deel te nemen aan een programma en de mate van veranderbereidheid zijn belangrijke factoren die meespelen in de mate waarin een professional kan bewerkstelligen dat een preventieprogramma succes sorteert (McLeod et al., 2013; Fjermestad et al., 2015).

Ad. 3 Kwaliteit van trainingsprogramma's

De kwaliteit van de professionalisering verwijst volgens het SCM zowel naar de beschikbaarheid van training als naar de inhoud en didactische methode (Beidas & Kendall, 2010). Tot de 'gouden standaard' van training in evidence-based interventieprogramma's behoort: (1) een handleiding waarin de kernelementen van een interventieprogramma (doelgroep, hulpvraag, mediators, methodische technieken, einddoel van het interventieprogramma en beoogde uitkomsten) en de persoonlijke, organisatorische en materiële context duidelijk en begrijpelijk beschreven zijn. Eveneens behoren (2) een geprotocolleerde training en (3) supervisie tijdens de implementatie tot deze gouden standaard (Sholomskas, Syracuse-Siewert, Rounsaville, Ball, & Nuro, 2005).

Beidas en Kendall (2010) betogen in hun reviewstudie dat de focus van training moet liggen op de principes ('the underlying spirit') van een interventieprogramma en in mindere mate op het overdragen van de details van de uitvoering. Daarnaast betogen zij dat veel van de gangbare trainingsmethodieken passief van aard zijn, terwijl onderzoek overtuigend heeft aangetoond dat dit type instructie slechts zeer beperkte effecten heeft op gedragsverandering (zie bijvoorbeeld ook de studie van El-Tannir, 2002). Beidas en Kendall betogen dat de didactische methode bij implementatietraining bij voorkeur gestoeld is op de principes van actief leren, een interactief proces waarin gebruik wordt gemaakt van reflectie en feedback. Cross, Matthieu, Cerel en Knox (2007) betogen zelfs dat actief leren tijdens implementatietraining noodzakelijk is om vaardigheden aan te leren die in klinische contexten noodzakelijk zijn.

Ad 4. Organisatorische randvoorwaarden

Uit onderzoek blijkt dat supervisie en een ondersteunende werkcontext eveneens van invloed zijn op de impact die opleiding en deskundigheidsbevordering hebben op de kwaliteit van de implementatie van evidence-based programma's. Met het lezen van het interventieprotocol of handleiding en het bijwonen van de training begint de transfer van kennis, maar vervolgens is supervisie tijdens de verschillende fasen van implementatie noodzakelijk om de professional daadwerkelijk te ondersteunen in het veranderen van zijn gedrag en het effectief implementeren van de interventie, zo betogen Beidas en Kendall (2010) in hun reviewstudie. Onderzoek naar evidence-based supervisie laat zien dat leren versneld plaatsvindt en dat de professional zelfvertrouwen opbouwt tijdens de supervisie-sessies. Uit onderzoek blijkt eveneens dat competente supervisors bijdragen aan adherence en competenties van professionals (Perpeletchikova & Kazdin, 2005). Andere variabelen die bijdragen aan gedragsverandering zijn de mate waarin een instelling openstaat voor verandering en de mate waarin de organisatiestructuur de implementatie van evidence-based preventieprogramma's ondersteunt (Zazzali et al., 2008).

3.4 Reviewstudie naar SCM: implicaties voor innovatief praktijkgericht onderzoek en innovatief opleiden

De reviewstudie van Beidas en Kendall (2010) is voor het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd en de opleidingsinstituten van Hogeschool Rotterdam belangrijk omdat deze laat zien welke ingrediënten binnen opleiding en deskundigheidsbevordering daadwerkelijk gedragsverandering bij de professional op het thema implementatie van evidence-based richtlijnen kunnen sorteren. Onderzoek op basis van de theoretische assumpties van dit model genereert belangrijke input voor het optimaliseren van het vakmanschap van jeugdprofessionals inzake het implementeren van evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's in pedagogisch complexe basiscontexten. Het SCM is voor de opleidingsinstituten van Hogeschool Rotterdam derhalve een belangrijk model dat richting kan geven aan het creëren van kansen om gedragsverandering bij haar studenten op dit opleidingsthema te optimaliseren. Ik vat hier de belangrijkste conclusies uit deze reviewstudie samen.

Opleiding en deskundigheidsbevordering beïnvloeden de kennis en attitude en de subjectieve beleving van het eigen gedrag bij professionals. Voor daadwerkelijke gedragsverandering (adherence en vaardigheden) is echter meer nodig. In de eerste plaats is het noodzakelijk dat bij opleiding en deskundigheidsbevordering aandacht wordt besteed aan alle niveaus van het SCM. De professional werkt immers in een context en daarnaast modereren organisatie-, professional- en cliëntfactoren het effect van opleiding en deskundigheidsbevordering op de kwaliteit van implementatie van evidence-based richtlijnen. In de tweede plaats moeten bij de opleiding en deskundigheidsbevordering actieve leerstrategieën worden gebruikt om het gedrag van de professional te kunnen beïnvloeden. Opleidingsmethodieken die actieve leerstrategieën als feedback en coaching gebruiken, sorteren op lange termijn de grootste effecten op gedragsverandering bij de professional. In de derde plaats moeten bij de opleiding en deskundigheidsbevordering objectieve observatiecriteria gebruikt worden, om het praktisch handelen van de professional in ontwikkelingsperspectief te kunnen plaatsen. Er blijkt namelijk een mismatch te bestaan tussen de gedragsverandering die de professional zelf waarneemt en de daadwerkelijke gedragsverandering. In de vierde plaats vinden er alleen veranderingen plaats in de ontwikkelingen van jeugdigen ten gevolge van preventieprogramma's wanneer professionals intensief worden getraind in alle componenten van het SCM én er in de training actieve leerstrategieën worden gebruikt.

Mijn analyse van de opleidingsmethodieken die binnen Hogeschool Rotterdam momenteel gangbaar zijn is dat deze primair gebruikmaken van relatief passieve trainingsvormen om de doelstellingen van een preventieprogramma over te dragen, zónder dat er aandacht is voor het daadwerkelijk trainen van de vaardigheden die professionals-in-opleiding nodig hebben om deze programma's in pedagogisch complexe basiscontexten en binnen complexe allianties te kunnen implementeren. Daarnaast is er tijdens het implementatieproces van programma's in de beroepspraktijk weinig aandacht voor intervisie en supervisie van professionals. De kans dat deze wijze van opleiden en monitoring tot effectieve implementatieprocessen leidt, is gering, zo blijkt uit de reviewstudie van Beidas en Kendall (2010).

De bevindingen uit de literatuurstudie van Beidas en Kendall zijn voor het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd sturend bij de ontwikkeling van opleidingsmethodieken voor Hogeschool Rotterdam en de beroepspraktijk van de jeugdhulp en het basis- en voortgezet onderwijs. De implementatietrainingen die het lectoraat ontwikkelt hebben met elkaar gemeen dat zij hun academische fundering hebben in de positieve psychologie en aandacht besteden aan alle door het SCM benoemde professional- en cliëntfactoren.

3.5 Positieve psychologie voor ondersteuning van de paradigmawisseling in het jeugddomein

In hoofdstuk 2 van deze Openbare Les heb ik besproken dat het jeugddomein in een fase van ingrijpende veranderingen verkeert die grote impact hebben op het dagelijks werk van jeugdprofessionals. In deze paragraaf schets ik de wetenschap van de positieve psychologie en zet ik uiteen waarom de positieve psychologie een geschikte academische fundering vormt om professionals bij de vormgeving aan de inhoud van de paradigmawisseling te ondersteunen.

3.5.1 Uitgangspunt van de positieve psychologie: versterken van menselijke kwaliteiten

In 2000 schrijven Seligman en Csikszentmihaly een introductie op de positieve psychologie in de *American Psychologist*. Zij pleiten in hun wetenschappelijke artikel voor onderzoek naar de vraag wat de mechanismen en processen van optimaal functioneren van individuen en relaties zijn, in aanvulling op onderzoek dat uitsluitend naar de mechanismen van disfunctioneren kijkt.

Meer preventief werken en uitgaan van eigen kracht bij jeugdigen, hun ouders en leraren vormen de primaire doelstellingen van de transformatie van de jeugdhulp.

De kern van de positieve psychologie is dat de nadruk in de zorg voor geestelijke gezondheid niet wordt gelegd op klachten en stoornissen, maar op het welbevinden en optimaal functioneren. De positieve psychologie is een wetenschap die zich buigt over de vraag welke inspanningen en kwaliteiten in individuen leiden tot psychologisch welbevinden, tot positief ingestelde individuen en florerende instellingen. Positief-psychologische benaderingen kunnen dus een belangrijke functie vervullen in het oplossen van pedagogische vraagstukken rondom kwetsbare jeugdigen en professionalisering van beroepskrachten.

De positieve psychologie gaat over optimaal functioneren, benadrukt dat mensen over veel kwaliteiten beschikken en dat mensen deze kwaliteiten veel meer kunnen aanspreken en ontwikkelen dan ze meestal doen. Seligman (2003) benadrukt dat het versterken van de menselijke kwaliteiten de basis is van optimaal functioneren. Huebner en collega's formuleren het prachtig: "Efforts to improve children's lives must also focus on developing strenghts, facilitating positive responses to adversity, and strenghtening the important institutions in children's lives" (Huebner, Suldo, Smith, & McKnight, 2004, p. 81).

Sinds het verschijnen van het artikel van Seligman en Csikszentmihaly heeft de positieve psychologie een enorme vlucht genomen. De toepassingsgebieden bestrijken inmiddels een breed terrein, van onder andere de geestelijke gezondheidszorg, de schoolpsychologie en de arbeids- en organisatiepsychologie. Het aantal wetenschappelijke artikelen over positieve psychologie was in 2013 al opgelopen tot meer dan achttienduizend en de citatie-impact is vergelijkbaar met vakgebieden als de klinische en ontwikkelingspsychologie (Bohlmeijer, Bolier, Steeneveld, Westerhof, & Walburg, 2013). De positieve psychologie heeft een eigen sectie binnen de counseling divisie van de American Psychological Association (APA) en een eigen tijdschrift (*Journal of Positive Psychology*), en verschillende universiteiten binnen en buiten Nederland bieden de master Positive Psychology aan.

3.5.2 Zelfregulatie van persoonlijke doelen en optimale ontwikkeling

De positief-psychologische kennisbasis over de samenhang tussen de optimale ontwikkeling en zelfregulatie van persoonlijke doelen wordt prachtig uiteengezet door Bode en Arends in het indrukwekkende Handboek Positieve Psychologie (2013). Bode en Arends hanteren de volgende definitie van optimale ontwikkeling (p. 139): "Optimale ontwikkeling beschrijft een ideale toestand waarin een persoon gedurende zijn of haar leven steeds weer zeer hoge niveaus van functioneren bereikt." Bode en Arends plaatsen optimaal functioneren nadrukkelijk in een ontwikkelingsperspectief. Deze definitie is daarom zeer bruikbaar bij het nadenken over de vraag hoe we jeugdprofessionals kunnen ondersteunen in hun professionele ontwikkeling.

Zij leggen uit dat zelfregulatie van persoonlijke doelen (samengevat in de term doelmanagement) bijdraagt aan het streven naar een optimale ontwikkeling. Beleidsmatige contexten en ontwikkelingen waarin mensen functioneren (denk bijvoorbeeld aan de in deze Openbare Les beschreven beleidsmatige context) kanaliseren (beroepsmatige) ontwikkelingsprocessen (zoals die van de jeugdprofessional). Sommige individuele ontwikkelingsrichtingen worden door deze contexten bevorderd, terwijl andere worden ontmoedigd. De positieve psychologie benadrukt dat deze contexten, hoe complex ook, altijd veel ruimte overlaten voor doelen, handelingen en activiteiten die de individuele ontwikkeling richting, vorm en inhoud kunnen geven (Bode & Arends, 2013). Vanwege dit standpunt acht ik de positieve psychologie een zeer geschikte academische fundering voor onderzoek naar de ontwikkeling van opleidingsmethodieken voor jeugdprofessionals wier beroepsmatige autonomie op dit moment wordt beïnvloed en wordt gekaderd door beleidsmatige ontwikkelingen als de Stelselwijziging Jeugdzorg. In de theorie van Bode en Arends is de beleidsmatige context namelijk niet leidend voor individuele beroepsmatige ontwikkeling, maar is het vormgeven van de eigen ontwikkeling leidend in het vormgeven van de toekomst. Deze manier van denken herstelt naar mijn mening de autonomie van de jeugdprofessional. Door de jeugdprofessional te activeren om te reflecteren op zijn/haar prioriteiten, uit te vinden wat beroepsmatig belangrijk is, wat hij/zij graag wil bereiken en in welke richting toekomstige stappen worden genomen, worden persoonlijke doelen steviger onderdeel van het praktisch handelen. Daarnaast dicht de positieve psychologie een belangrijke functie toe aan doelmanagement: het gevoel doelen te kunnen bereiken is verbonden met een positief zelfbeeld, met positieve gevoelens en met gevoelens van commitment (Brandtstädter & Rothermund, 2002).

3.5.3 Het TOTE-model

Het zo optimaal mogelijk vormgeven van ontwikkeling is onderdeel van de positieve psychologie, omdat het optimaal functioneren van alle betrokkenen (jeugdigen, ouders, leraren en andere jeugdprofessionals) in een ontwikkelingsperspectief plaatst (Bode & Arends, 2013). Onder zelfregulatie verstaan Bode en Arends een combinatie van doelen stellen, kiezen van handelingen om de doelen te bereiken, reflectie en feedback. Dit zelfregulatieproces is door Carver en Scheier (1998) beschreven in het cybernetisch controlemodel. De basisassumptie achter dit model is dat de motivatie voor menselijk gedrag het verkleinen van de discrepantie tussen de gewenste en de bestaande toestand is. Een waargenomen discrepantie veroorzaakt onaangename gevoelens en zet daarmee gedrag in gang. Dit TOTE-model (test, operate, test, exit) werkt als volgt:

- Test: wat is mijn doel en hoe sta ik ervoor?
- Operate: welke acties kan ik ondernemen om dichterbij mijn doel te komen?

- Test: ben ik door mijn handelingen dichterbij mijn doel gekomen?
Zo ja, dan gaat het regulatieproces verder.
- Exit: ik heb mijn doel bereikt, er zijn geen verdere activiteiten nodig.

Als er bij de volgende test naar voren komt dat het geformuleerde doel niet is bereikt, gaat men weer terug naar de fase van operate en worden nieuwe activiteiten bedacht om dichterbij het doel te komen. Dit zelfregulatiemodel laat zien dat het niet alleen noodzakelijk is om te reflecteren op de stand van zaken (door de bestaande toestand met de gewenste toestand te vergelijken), maar ook om vanuit dit reflectieve proces te zoeken naar de meest adequate handelingen om de persoonlijke doelen te bereiken. Door te reflecteren op de mate waarin ondernomen activiteiten bijdragen aan het bereiken van persoonlijke doelen, dus door middel van monitoren van dit dynamische proces, kunnen mensen hun eigen ontwikkeling in de gewenste richting sturen en bijtijds corrigeren wanneer de handelingen niet doeltreffend zijn (Carver & Scheier, 1998).

In het geval van doelmanagement begint het zelfregulatieproces door de actuele situatie met de gewenste situatie te vergelijken en een discrepantie-analyse te maken. De eventuele discrepantie wordt niet opgelost door het veranderen van de huidige situatie, maar door het herdefiniëren van de gewenste situatie. 'Operate' beschrijft activiteiten, gedachten en gevoelens die het doel aanpassen aan de actuele situatie en niet andersom. Dit kan betekenen dat bijvoorbeeld een doel losgelaten moet worden en dat een nieuw doel geformuleerd moet worden dat in de actuele situatie realistischer is. 'Exit' is hier bereikt als de gewenste toestand en de actuele situatie met elkaar in overeenstemming zijn en de persoon vanuit die situatie de volgende stappen in zijn of haar ontwikkeling kan zetten (Carver & Scheier, 1998).

3.6 Synchroon Beeldcoachen: training in alle componenten van het SCM

Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd benut het SCM om na te denken over de inrichting van opleidingsmethodieken voor jeugdprofessionals. Zoals gezegd beschouwt dit model de kwaliteit van implementatie van preventieprogramma's in de praktijk als een complexe wisselwerking tussen de kennis en het handelen (het vakmanschap) van de jeugdprofessional, de context waarin de jeugdprofessional werkt en de kwaliteit van de opleiding en intervisie en supervisie die de jeugdprofessional heeft genoten (Sanders & Turner, 2005). Onderzoek laat zien dat de implementatie van evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's het meest kansrijk is wanneer professionals zijn opgeleid met behulp van de principes van actief leren en de context waarin de professional wordt opgeleid en zijn of haar werk doet de beoogde gedragsverandering ondersteunt (Sanders & Turner, 2005).

Tot nu toe blijft in onderzoek en in de literatuur de cruciale vraag onbelicht welke methodieken geschikt zijn om jeugdprofessionals te trainen in vaardigheden die vereist zijn om de werkzame mechanismen van geïndiceerde preventieprogramma's binnen hun allianties met jeugdigen zo goed mogelijk te implementeren. Dit type werk vereist de beschikbaarheid van opleidingsmethodieken waarmee vraagstukken als 'Welk concreet gedrag van de jeugdprofessional draagt bij aan de vorming van alliantie?', 'Wat voor gedrag ontlokt het gedrag van de professional bij deze jeugdige?', 'Welke gedragingen, die inherent zijn aan de behoeften en problematiek van deze jeugdige, bemoeilijken de alliantie?' en 'Hoe moeten jeugdprofessional en opleider daarop inspelen en wat hebben zij daar samen voor nodig?' geadresseerd kunnen worden. Binnen de beroeps- en de opleidingspraktijk bestaat er op dit moment dan ook grote behoefte aan opleidingsmethodieken die effectieve gedragingen van professionals en effectieve interactiepatronen binnen allianties inzichtelijk, tastbaar en didactisch overdraagbaar kunnen maken.

In deze Openbare Les zal ik betogen dat de coachingsmethodiek Synchron Beeldcoachen een geschikte opleidingsmethodiek is om jeugdprofessionals te ondersteunen bij het activeren en optimaliseren van zelfregulatie- en zelfreflectievaardigheden. Synchron Beeldcoachen is een coachingsmethodiek die gebruik maakt van de filosofie achter en de stappen van het TOTE-model, die alle relevante professional- en cliëntfactoren van het SCM adresseert en die geschikt is om vaardigheden te trainen met behulp waarvan effectieve allianties met jeugdigen tot stand kunnen worden gebracht.

Synchron Beeldcoachen is gebaseerd op positief-psychologische principes. Synchron Beeldcoachen maakt gebruik van actieve leerstrategieën om de professional te ondersteunen bij het activeren en het ontwikkelen van zijn of haar zelfregulatievaardigheden en de interacties binnen de alliantie tussen professionals en jeugdigen of tussen professionals en ouders daarbij als focus van analyse hanteert. Synchron Beeldcoachen zoomt in op het praktisch handelen van de professional inzake het vormgeven en onderhouden van de alliantie met de jeugdige en is derhalve zeer kansrijk om de kwaliteit van implementatie van geïndiceerde preventieprogramma's voor jeugdigen met psychosociale problemen te vergroten.

Synchron Beeldcoachen benut niet alleen de positief-psychologische kennisbasis betreffende zelfregulatie, maar benut ook de kennisbasis over actieve leerstrategieën zoals reflectie en feedback. Synchron Beeldcoachen stimuleert situated knowledge met behulp van reflectie. Situated knowledge is kennis die ontstaat door het verbinden van de theorie met situaties uit de eigen pedagogische basiscontext. Uit onderzoek blijkt dat kennis die op deze manier ontstaat, de toepassing van die kennis in de pedagogische basiscontext stimuleert

(transfer); dit in tegenstelling tot de meer passieve vormen van kennisontwikkeling (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Gegenfurtner, Veermans, Festner, & Gruber, 2009). Synchron Beeldcoachen activeert en optimaliseert zowel betekenisgerichte als gedragsgerichte reflectie, waaraan beknopte praktijkgerichte theorie ('de kennisbasis') wordt toegevoegd en de vertaling naar concrete beroepsvaardigheden binnen pedagogische basiscontexten wordt gestimuleerd. Bij betekenisgerichte reflectie gaat het om het vinden van de betekenis die een professionele ervaring heeft; gedragsgerichte reflectie is gericht op de vraag 'wat moet ik doen?'.

Het lectoraat heeft in de loop van de jaren in nauwe samenwerking met experts op het gebied van Beeldcoachen en Synchron coachen veel kennis opgedaan over de toepassingsmogelijkheden en de effectiviteit. Het lectoraat benut de opgedane kennis en ervaring in onderzoek naar de vraag of het optimaliseren van de kwaliteit van allianties met jeugdigen met psychosociale problemen bijdraagt aan effectievere implementatie van evidence-based richtlijnen van geïndiceerde preventieprogramma's in de jeugdhulp en in het onderwijs.

3.6.1 Synchron Beeldcoachen: een specifieke vorm van Beeldcoachen

Synchron Beeldcoachen is een specifieke vorm van Beeldcoachen. Daarom wordt Beeldcoachen allereerst besproken. Beeldcoachen is een opleidingsmethodiek die de professional aan de hand van filmbeelden van alliantievorming binnen pedagogische basiscontexten goed leert kijken naar en leert reflecteren op zijn eigen handelen. De kracht van de methode rust op het zichtbaar maken van de leervraag van professionals met behulp van interactie-analyse van hun handelen binnen allianties met de jeugdige of zijn of haar ouders. Naar aanleiding van deze interactie-analyse wordt het gedrag van de professional en de onderliggende drijfveren en motieven voor dit gedrag besproken in een coachingsgesprek met de Synchron Beeldcoach. Naar aanleiding van deze interactie-analyse worden de werkpunten van de professional besproken en vastgelegd, die de professional vervolgens kan gaan uitproberen.

De oudste vormen van Beeldcoaching legden de nadruk op het confronteren van professionals met beelden van zichzelf, waarbij het gebruik van beelden voor instructiedoeleinden een ondergeschikte rol speelde. De huidige vormen van Beeldcoachen zijn gebaseerd op positief-psychologische principes en leggen vooral in de eerste sessies de nadruk op positieve bekrachtiging (Bandura, 1969; 1978; 1997). Dat wil zeggen dat de nadruk van de methodiek primair ligt op het tonen en bespreken van succesvolle interacties tussen professional en jeugdige, met als doel om het gewenste gedrag te versterken en uit te bouwen, te werken aan een positief zelfbeeld en gevoelens van zelfvertrouwen bij de professional te versterken (Dowrick, 1983; Hosford, 1980).

Bij Beeldcoachen worden filmbeelden gebruikt van interacties tussen de jeugdprofessional en de jeugdige om een diepteanalyse te maken van de interactievaardigheden van de professional en om deze vaardigheden te optimaliseren. Ten behoeve van de besprekingen filmen coaches interacties tussen de professional en de jeugdige. Vervolgens observeert en analyseert de coach de interactievaardigheden van de professional, waarna coach en professional een aantal fragmenten uit de opname selecteren ten behoeve van bespreking aan de hand van een, bij voorkeur betrouwbaar en gevalideerd observatie- en analysekader. Hier kom ik nog op terug.

Beeldcoachen stelt de professional in staat 'vanaf een afstand' zijn eigen vaardigheden binnen de alliantie met een jeugdige te observeren en te analyseren met behulp van feedback van een coach, zonder dat hij direct op het gedrag van de jeugdige hoeft te reageren en (negatieve) emoties daarbij van invloed zijn (Jansen, Brons, & Faber, 2013). Het feit dat de professional de beelden meerdere keren kan bestuderen faciliteert een gedetailleerde analyse van de eigen interactievaardigheden en patronen daarin. Het feit dat de professional tijdens het analyseren van vaardigheden niet hoeft te handelen zorgt voor cognitieve rust bij de professional, wat ruimte biedt voor reflectie (Sherin & Han, 2004). Cognitieve rust biedt professionals de mogelijkheid om rustig en kritisch, en in dialoog met de coach, te reflecteren op hoe hij de kennis kennis over evidence-based vaardigheden tijdens interacties in effectiever handelen kan omzetten (Davis, 2006; La Paro, Maynard, Thomason, & Scott-Little, 2012).

3.6.2 Stimuleren van systematische reflectie

Professionals zijn vaak sterk gericht op het snel vinden van oplossingen voor praktische problemen, zonder dat reflectie plaatsvindt op de onderliggende factoren, waardoor professionele ontwikkeling stagneert (Korthagen & Vasalos, 2005). Het implementeren van evidence-based richtlijnen stelt hoge eisen aan de reflectieve attitude van jeugdprofessionals. Om bewust te kunnen leren van ervaringen en tot structurele gedragsverandering is bekwaamheid in systematisch reflecteren essentieel (Schön, 1983; 1987). Onder reflectie wordt het vermogen verstaan om gestructureerd terug te kijken op een professionele handeling of ervaring met de bedoeling daarmee voordeel te doen voor toekomstige situaties.

Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat Beeldcoachen de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden activeert en vergroot (voor een review, zie Fukkink, Trienekens, & Kramer 2011; Sherin & Han, 2004). Beeldcoachen ondersteunt professionals bij het maken van een gedetailleerde, realistische analyse van de eigen sterke kanten, aandachtspunten en mogelijkheden met betrekking tot het eigen handelen, in relatie tot hun kennis en attitudes met betrekking de beschikbare kennisbasis over effectief handelen. Om uit deze analyse iets te

leren, en om de eigen interactie bewuster te hanteren, zoeken professionals onder begeleiding van een coach naar patronen in de interactie: welke elementen keren steeds terug of welke elementen zijn niet aanwezig? Door in de beelden te zoeken naar herhaling in gedragspatronen ontdekken professionals patronen die aanwijzingen geven voor verandering.

Beeldcoachen maakt analyse van het gedrag van zowel de professional als de jeugdige en hun onderlinge wisselwerking mogelijk. Analyse van deze interacties is mogelijk doordat oorzaak en gevolg kunnen worden geanalyseerd, waarbij de context van de situatie in de analyse meegenomen kan worden. Reflectie wordt gestimuleerd doordat Beeldcoachen professionals aanzet tot het vergroten van hun bewustzijn van het eigen handelen, kritisch na te denken over hun handelen en om discrepanties te analyseren tussen de manier waarop ze zouden willen handelen en de manier waarop ze daadwerkelijk handelen. Deze mentale inspanningen maken impliciete kennis en overtuigingen expliciet, zodat professionals meer controle krijgen over hun routinematig gedrag, en daar veranderingen in kunnen aanbrengen (Schön, 1983).

3.6.3 Noodzaak van een valide en betrouwbaar observatie- en analysekader

Filmbeelden bieden professionals de mogelijkheid om zowel verbale als nonverbale aspecten van de vaardigheden te observeren en te analyseren. Reviewstudie naar de effectiviteit van Beeldcoachen toont aan dat deze methodiek effectiever is wanneer een observatie- en analysekader wordt gebruikt waarin interactievaardigheden zo concreet mogelijk geoperationaliseerd zijn in een analyseschema (Fukkink et al., 2011). Een dergelijk kader legt namelijk de interacties uiteen in concreet waarneembaar gedrag en structureert zo de observatie en de analyse. Hiermee richt het de aandacht van de professional op die aspecten van het eigen gedrag die centraal staan en worden getraind in het programma (Fukkink et al., 2011).

3.6.4 Focus op holistische vaardigheden blijkt het meest effectief

Interventiestudies gestoeld op Beeldcoachen kennen qua aanpak een grote verscheidenheid. Verschillende interventies maken gebruik van microtraining en richten zich op observatie en analyse van specifieke microgedragingen van professionals (zie bijvoorbeeld Fukkink & Tavecchio, 2010). Microgedragingen zijn concrete verbale en non-verbale gedragingen met een relatief korte duur zoals gebaren maken, schudden met het hoofd, oogcontact maken met de jeugdige of stellen van een open vraag). Meer recente Beeldcoach-interventies bestuderen bredere, meer holistische vaardigheden, die gerelateerd zijn aan gedragsdimensies, zoals sensitiviteit, warmte of vriendelijkheid (zie

bijvoorbeeld Wiens, Hessberg, LoCasale-Crouch, & DeCoster, 2013). Uit de reviewstudie van Fukkink en collega's (2011) blijkt dat programma's met een focus op bredere, meer holistische vaardigheden grotere effecten sorteren dan programma's met een focus uitsluitend op microgedragingen. Het verbeteren van een interactievaardigheid betreft namelijk eerder een kwalitatieve dan een kwantitatieve verandering, en een observatie- en analysekader waarin holistische vaardigheden geoperationaliseerd zijn, is meer geschikt voor het zichtbaar maken en analyseren van ontwikkelingen in professionalgedrag.

3.7 Beperkingen van Beeldcoachen

Beeldcoachen kent enkele beperkingen, waarvan ik er in deze Openbare Les twee zal bespreken.

3.7.1 *Beperking 1: reflectie-op-actie*

Een eerste belangrijke beperking heeft betrekking op het onderscheid dat Schön (1983) maakt in twee typen reflectie: reflectie-op-actie en reflectie-in-actie. Reflectie-op-actie behelst het reflecteren op gedrag wanneer dit gedrag reeds heeft plaatsgevonden. Reflectie-in-actie ondersteunt professionals 'in het moment' tijdens het nemen van beslissingen. Beeldcoachen is een vorm van Reflectie-op-actie: de feedback van de coach op de vaardigheden en de reflectie van de professional op zijn/haar handelen vindt achteraf plaats. De professional moet wachten tot het volgende contact of de volgende situatie, om de afgesproken handelingsalternatieven toe te kunnen passen. Uit onderzoek naar de ervaringen met dit type interventies blijkt dat professionals het vaak lastig vinden om de handelingssuggesties die zij tijdens de Beeldcoachsessies afspreken toe te passen in 'onmiddellijke situaties', dus in directe interacties met jeugdigen. Hierbij kunnen competenties als vooruit kunnen denken, timing, de snelheid van handelen en de complexiteit van de in de pedagogische basiscontext aanwezige problematiek een belemmerende rol spelen, zo blijkt uit een studie van Vuijk en Faber naar de ervaringen van leerkrachten met Beeldcoachen (2012).

3.7.2 *Oplossingsrichting 1: reflectie-in-actie met behulp van Synchron coachen*

Synchron coachen is, in tegenstelling tot Beeldcoachen, een methodiek waarbij reflectie op het handelen 'in het moment van actie' (reflectie-in-actie) plaatsvindt en daarbij benut wat zich direct aan leermomenten in de pedagogische basiscontext aandient. Synchron coachen laat toe om onmiddellijke (synchrone) aanwijzingen te geven, terwijl de professional zijn werk doet (voor informatie over Synchron coachen in het basisonderwijs, zie Vuijk, Clements, & Scheltens, 2012; Vuijk & Faber,

2012). Bij Synchron coachen wordt de professional met behulp van draadloze communicatieapparatuur binnen de pedagogische basiscontext en tijdens het directe contact met de jeugdige of zijn ouders gesouffleerd door een coach die zelf ook in de pedagogische basiscontext aanwezig is. De communicatie-apparatuur waarmee coach en professional met elkaar in verbinding staan, bestaat uit een Bluetooth-microfoon (zender) en een (eenrichtings)oortje.

De coach fluistert de professional via de microfoon zogenoemde keywords in. Keywords zijn in dit geval zeer korte, specifieke boodschappen die de professional richting geven voor een evidence-based handelingsalternatief. De keywords die richting moeten geven aan adequate handelingsalternatieven voor de professional worden door de coach afgeleid uit de wetenschappelijke kennisbasis over betreffend professionaliseringsvraagstuk. De keywords ondersteunen de professional bij het in praktijk brengen van adequate handelingsalternatieven die effectieve en creatieve aanpassing aan de alliantie bevorderen.

Performance feedback

De soort feedback die wordt gegeven bij Synchron coachen wordt 'performance feedback' genoemd. Performance feedback speelt een belangrijk rol tijdens het Synchron coachen (Coninx, Kreijns, & Jochems, 2012). Performance feedback moet aan drie kenmerken voldoen om effectief te zijn. De feedback moet (1) onmiddellijk zijn (Scheeler & Lee, 2002), (2) specifiek zijn (Shute, 2008) en (3) moet zo worden geformuleerd dat het doel van de handelingssuggestie helder is (Hattie & Timperley, 2007). Feedback is onmiddellijk als deze door de coach wordt gegeven op het moment dat het gedrag optreedt, of vlak voor het optreden van bepaald gedrag. Feedback is specifiek wanneer het zeer gedetailleerde informatie geeft over bepaalde gedragingen (Shute, 2008). Feedback is doelgericht wanneer het informatie bevat over de voortgang richting het gewenste persoonlijke doel (of de gewenste doelen) van degene die wordt gecoacht. De feedback moet aanwijzingen en informatie bevatten die bij succesvolle 'opvolging' leiden tot de ontwikkeling van effectievere interactievaardigheden. De voordelen van performance feedback zijn dat het keyword de professional bewust maakt van bepaald gedrag, de professional direct kan stoppen met het uitvoeren van de minder efficiënte handelingen en het aangeboden handelingsalternatief meteen kan toepassen tijdens de interactie met de jeugdige. Dit biedt de professional de mogelijkheid om direct het effect te ervaren van het veranderde gedrag: reflectie-in-actie. Wanneer de professional de aanwijzing van de coach opvolgt ervaart deze het positieve effect van het veranderde gedrag. Deze positieve ervaringen maken de professional bewust van het feit dat hij over de noodzakelijke competenties beschikt om datgene te kunnen bereiken wat hij bij het vormgeven van de alliantie met de jeugdige voor ogen heeft, hetgeen gevoelens van zelfvertrouwen doet toenemen.

De coach is tijdens het Synchron coachen in de pedagogische basiscontext aanwezig, zodat hij de interactievaardigheden van de professional (verbaal en non-verbaal) en de jeugdige (of ouders) en hun interacties optimaal kan zien, horen, analyseren en beoordelen (voor een onderzoek naar Synchron coachen in de klas, zie Vuijk & Faber, 2012). De coach wordt hiermee optimaal in staat gesteld om de authentieke pedagogische basiscontext van de professional en de jeugdige optimaal waar te nemen. Dit optimaliseert het timen van het aanbieden van de keywords. Deze wijze van werken vraagt iets extra's van de coach. Deze moet continu 'op scherp staan'. De coach analyseert de pedagogische basiscontext 'on-the-job'. Het analytisch filmen betekent dat de coach de interacties met de jeugdige filmt vanuit de afgesproken werkpunten en dat hij tegelijkertijd het juiste moment kiest waarop hij de bijbehorende keywords influistert. De coach stemt de timing van influisteren af op het moment dat de professional ontvankelijk is voor het keyword (anticiperend souffleren). Dit vraagt van de coach dat hij de keywords voortdurend paraat heeft tijdens het filmen.

De kracht van Synchron coachen ligt in het feit dat de professional tijdens coaching met het oortje in directe interacties met de jeugdige wordt gecoacht en dat de inhoud van de coaching daarmee afgestemd kan worden op urgente interactie-vraagstukken met betrekking tot de alliantie. Wanneer zich een situatie voordoet waarin de werkvraag van de professional besloten ligt, hanteert de coach in eerste instantie het principe van 'watchful waiting': (h)erkent de professional dat zich een situatie voordoet waarin hij aan zijn werkpunt kan werken en is de professional in staat om de afgesproken kwalitatief hoogwaardige vaardigheid op dat moment te laten zien in het contact met de jeugdige? Is de professional - kort samengevat - in staat zelfsturend te zijn?

Wanneer de coach voorziet dat de professional de afgesproken interventie nodig heeft, souffleert hij de professional door het keyword in te fluisteren. Dit keyword ondersteunt de professional bij het gevolg geven aan deze interventie door het toepassen van het afgesproken handelingsalternatief. Het voordeel van deze werkwijze is dat de professional na het horen van het keyword direct kan stoppen met het inzetten van de kwalitatief minder hoogwaardige vaardigheid in contact met de jeugdige. Hierdoor ontstaat een situatie waarin de professional het positieve effect van zijn eigen handelen op de interactie met de jeugdige ervaart en doorvoelt.

Op het moment dat de coach het keyword influistert vragen twee informatiebronnen aandacht van de professional: de situatie binnen de pedagogische basiscontext (visuele en auditieve informatie) en de boodschap die de coach geeft (auditieve informatie). Dit brengt de professional in staat van 'verdeelde aandacht', wat cognitieve overbelasting kan veroorzaken (Chandler & Sweller, 1992). Omdat uit onderzoek van Coninx en collega's (2012) blijkt dat het gebruik van voorgestruc-

tureerde keywords de mate van cognitieve overbelasting significant reduceert, worden in de meest recente studies naar de effectiviteit van Synchron coachen keywords gebruikt die heel kort en voorgestructureerd zijn. Dit houdt in dat de professional tijdens de voorbespreking van iedere synchrone coachsessie vertrouwd raakt met het gewenste handelingsalternatief.

3.7.3 Beperking 2: reflectie op concreet gedrag

Een tweede belangrijke beperking van Beeldcoachen is dat deze methodiek zich primair richt op een analyse van het gedrag van de professional binnen de alliantie met de jeugdige en minder expliciet en systematisch aandacht besteedt aan het samen met de professional verkennen en analyseren van interne beeldvormingsprocessen over het gedrag van jeugdigen. Juist deze interne beeldvormingsprocessen van professionals over het gedrag van jeugdigen met psychosociale problemen hebben een belangrijke sturende werking op het gedrag van de professional in interactie met jeugdigen.

De invloed van mentale representaties op de kwaliteit van allianties

Studies naar oorzaken voor de handelingsverlegenheid van leerkrachten, onder meer van Dr. Helma Koomen en Dr. Jantine Spilt tonen aan dat niet het probleemgedrag van leerlingen op zichzelf handelingsverlegenheid veroorzaakt bij een leerkracht, maar dat vooral probleemgedrag dat leidt tot een slechte alliantie tussen leerkracht en leerling hier in hoge mate voor verantwoordelijk is. Deze studies laten zien dat leerkrachten zelf externaliserende gedragsproblemen van leerlingen in stand houden of zelfs kunnen veroorzaken door hun beleving, opvattingen en emoties ten aanzien van de interactie en de relatie met een specifiek kind, dat wil zeggen, hun mentale representaties (Spilt & Koomen, 2009, 2010).

Deze mentale representaties vormen een belangrijk aangrijpingspunt voor reflectie door professionals. Mentale representaties zijn te omschrijven als een verzameling van geïnternaliseerde cognities en gevoelens over een relatie met een ander (Spilt & Koomen, 2009, 2010). Het mentale model van de relatie is als het ware een 'bril' waarmee het gedrag van een ander wordt waargenomen en vervolgens wordt geïnterpreteerd. Mentale representaties van de relatie met een ander versterken het eigen gedrag, zo blijkt uit onderzoek. Mensen zijn geneigd om binnen de interactiepatronen met de ander informatie te zoeken, die aansluit bij bestaande gevoelens en denkbeelden, en om informatie binnen deze interactiepatronen die daarin niet past, te negeren (Pianta, 1999).

Deze veelal impliciete gevoelens en denkbeelden genereren automatische gedragingen binnen het pedagogisch handelingsrepertoire van professionals. Op deze wijze houden mentale representaties stabiliteit in onwenselijke interactiepatronen in stand. Zij komen bijvoorbeeld tot uiting in de aanspreektoon van de professional, het oogcontact met de jeugdige en de mate van tolerantie voor bepaalde gedragingen van de jeugdige (Pianta, 1999; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Voor leerkrachten omvatten deze mentale modellen verwachtingen en opvattingen over zichzelf als leerkracht, de effectiviteit van het eigen handelen en gevoelens en verwachtingen met betrekking tot het gedrag van deze leerling. Deze modellen worden geconstrueerd op basis van unieke ervaringen met de leerling, maar vinden ook een oorsprong in de eigen ervaringen met ouders en leerkrachten (Spilt & Koomen, 2010).

Relatie tussen mentale representatie en de kwaliteit van handelen

Er blijkt een samenhang te zijn tussen de aard van de mentale representatie die leerkrachten hebben van een leerling en de kwaliteit van hun handelingsrepertoire binnen de alliantie. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat de mentale representaties van leerkrachten over allianties met leerlingen met gedragsproblemen worden gedomineerd door negatieve geïnternaliseerde emoties zoals boosheid, hulpeloosheid en frustratie. Deze negatieve emoties beperken het vermogen van de leerkracht om rustig en rationeel te denken. Dit proces kan leiden tot een verhoogd risico op rigide beeldvorming, negatieve attributies over de oorzaak van het probleemgedrag en de eigenschappen van de leerling (Thijs & Koomen, 2009).

In geval van rigide beeldvorming en negatieve attributies wordt probleemgedrag van de leerling sneller geïnterpreteerd als een eigenschap van de leerling en veel minder als een kenmerk dat beïnvloedbaar is door pedagogische sensitiviteit en effectief gedragsmanagement (Spilt & Koomen, 2009, 2010). Leerkrachten hebben daarom meer moeite met het afstemmen van hun pedagogisch handelen op de specifieke behoeften en vraagstukken van leerlingen met gedragsproblemen. Leerkrachten die worstelen met negatieve emoties over de alliantie met een specifieke leerling, blijken minder effectief en doelgericht, hebben meer moeite met het bieden van emotionele steun aan leerlingen met gedragsproblemen en belonen gewenst gedrag van kinderen doorgaans niet of te weinig (Spilt & Koomen, 2009, 2010; Stuhlman & Pianta, 2001).

Dit is zorgelijk, aangezien uit het onderzoek van Spilt en Koomen (2010) eveneens blijkt dat sommige leerkrachten geneigd zijn negatieve emoties niet te onderkennen of het gesprek hierover te mijden. Het onderdrukken van negatieve emoties wordt in de literatuur gezien als emotioneel zware arbeid en vormt een risico voor emotionele uitputting en burn-out (zie Koomen & Spilt, 2013).

Spilt en Koomen (2010) presenteren als verklaring voor het feit dat leerkrachten minder sensitief zijn in hun pedagogisch handelen dat veel aandacht noodgedwongen uitgaat naar de regulering van ongewenst gedrag. Deze problemen werden bovendien groter naarmate de gedragsproblemen van kinderen ernstiger waren, zo blijkt uit dit onderzoek. Bovendien dat leerkrachten weinig expliciete kennis hebben over de invloed van affectieve aspecten binnen de alliantie op de ontwikkeling van kinderen.

Spilt en Koomen (2010) concluderen uit hun onderzoeksresultaten bovendien dat de wijze waarop leerkrachten met negatieve emoties omgaan, vooral toegeschreven kan worden aan eigenschappen van de leerkracht en in mindere mate aan eigenschappen van het kind met gedragsproblemen. Deze bevindingen worden ondersteund door een studie van Roorda, Koomen, Spilt, Thijs, en Oort (2013), waarin zij een gebrek aan wederkerigheid in affectieve gedragingen tussen leerkrachten en leerlingen laten zien; leerlingen met gedragsproblemen initiëren wel warme interacties met hun leerkrachten, maar leerkrachten beantwoorden deze initiatieven niet met warmte en steun. Op basis van deze onderzoeksresultaten concluderen de onderzoekers dat leerkrachten zich in hun interactie-initiatieven niet zozeer laten leiden door de werkelijke interactie-initiatieven van kinderen, maar veelal door hun (negatieve) beeld van het gedrag van de leerlingen in zijn algemeenheid, ergo, hun mentale representatie van het gedrag van de leerling.

3.7.4 Oplossingsrichting 2: relatiegerichte reflectie

Met het oog op de stabiliteit van mentale representaties van jeugdprofessionals en de invloed van mentale representaties op de mate van sensitiviteit die professionals binnen allianties jeugdigen met psychosociale problemen (kunnen) laten zien, wordt door de wetenschappelijke kennisbasis aanbevolen om inzichtgevende trainingen op het gebied van mentale representaties een cruciale plek te geven binnen programma's die gericht zijn op het ombuigen van negatieve interactiepatronen binnen allianties tussen professionals en jeugdigen (Smith, Dishion, Moore, Shaw, & Wilson, 2013; Spilt, Koomen, Thijs, & Van der Leij, 2012). Pianta (1999) adviseert om interventies die gericht zijn op gedragsverandering bij leerkrachten vooraf te laten gaan door interventies die zich richten op het tot stand brengen van meer flexibele en gedifferentieerde representaties van allianties met leerlingen met gedragsproblemen.

Deze kennisbasis geeft aan dat inzicht in mentale representaties voor professionals een voorwaarde is voor verbetering van hun pedagogische sensitiviteit, en dat relatiegerichte reflectie daartoe een effectieve professionaliseringsstrategie is (Spilt & Koomen, 2009, 2010). Het centrale uitgangspunt van relatiegerichte reflectie is dat de aard van de mentale representatie die de professional heeft over de affectieve relatie

met een jeugdige met psychosociale problemen in belangrijke mate het handelen van de professional stuurt, en ten grondslag ligt aan observeerbare interactiepatronen tussen leerkrachten en leerlingen met externaliserende gedragsproblemen. Relatiegerichte reflectie wordt dan ook beschouwd als een voorwaardelijke fase om te komen tot effectieve gedragsverandering. Aandacht voor het bieden van inzicht in hun eigen mentale representaties van allianties met leerlingen met gedragsproblemen geeft leerkrachten niet alleen inzicht in vertekende percepties over de problematiek binnen de alliantie met de jeugdige en de eigen rol daarin, maar geeft ook inzicht in belemmerende emoties. Het kan bijvoorbeeld nodig zijn om gevoelens van boosheid en onmacht bij de leerkracht weg te nemen, alvorens positieve gedragsverandering te kunnen bewerkstelligen. Anderzijds kunnen positieve gevoelens van de leerkracht over aspecten van de alliantie met de leerling een stimulans zijn om naar oplossingen te zoeken voor de bestaande situatie. Op deze wijze vergroot aandacht voor mentale representaties de ontvankelijkheid van leerkrachten voor gedragsinterventies (Spilt & Koomen, 2010; Spilt et al., 2012).

3.8 Synchroon Beeldcoachen; the best of both worlds

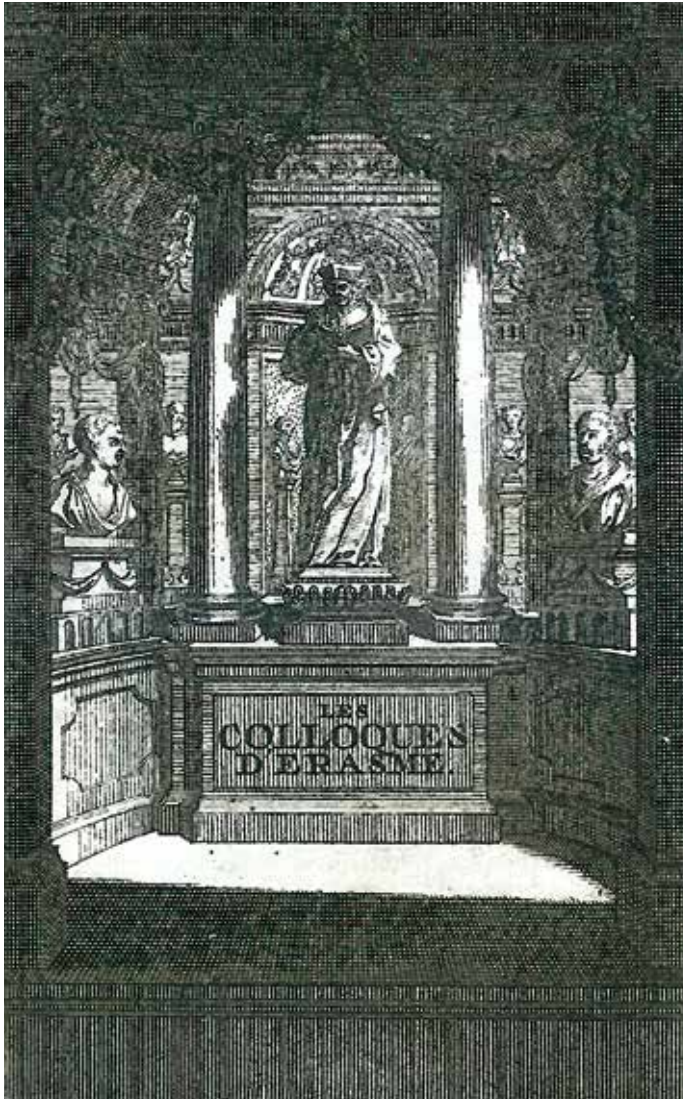
Synchroon Beeldcoachen is een opleidingsmethodiek die de effectieve elementen van Beeldcoachen en Synchroon coachen combineert. Tijdens Synchroon Beeldcoachen worden professionals begeleid door middel van een combinatie van Synchroon coachen (reflectie-in-actie) en nabesprekingen door middel van Beeldcoachen (reflectie-op-actie). Een afgeronde fase Synchroon Beeldcoachen omvat een intakegesprek, het filmen van een bijeenkomst tussen professional en jeugdige waarbij de professional een oortje draagt maar nog geen keywords ingefluisterd krijgt (de gewenningsfase), en drie Synchroon coach-sessies die elk worden gevolgd door een Beeldcoach-sessie.

3.9 Synchroon Beeldcoachen aan Hogeschool Rotterdam

Ik wil er aan het einde van dit hoofdstuk graag voor pleiten om Synchroon Beeldcoachen als opleidingsmethodiek structureel in te bedden in de curricula van Hogeschool Rotterdam. Zowel Beeldcoachen als Synchroon coachen zijn bewezen effectief als het gaat om het bewerkstelligen van gedragsverandering bij professionals. Een meta-analyse naar de effecten van Beeldcoachen (Fukkink et al., 2011) laat zien dat Beeldcoachen, mits aan een aantal voorwaarden wordt voldaan, een effectieve methode is om een brede range aan interactievaardigheden van professionals te verbeteren. Wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van Synchroon coachen in het onderwijs toont aan dat de kwaliteit van het handelen toeneemt wanneer professionals coaching via het oortje ontvangen (zie bijvoorbeeld Coninx et al., 2012).

Ook verschijnen er studies waarin effecten van Synchron coachen op gevoelens van self-efficacy van leerkrachten worden gerapporteerd. Vuijk en Faber (2012) laten in een studie onder ruim dertig leerkrachten zien dat er sprake was van een significante toename in gevoelens van self-efficacy ten aanzien van het verhogen van de betrokkenheid van leerlingen, het verzorgen van effectieve instructie en klassenmanagementvaardigheden in de periode dat leerkrachten Synchron coaching ontvingen. Andere belangwekkende bevindingen betreffen onder meer effecten van Synchron coachen op gedragsverandering bij jeugdigen. Rock en collega's (2009) tonen aan dat leerkrachten die Synchron werden gecoacht significant meer verbale en non-verbale uitingen van bekrachtiging van wenselijk gedrag lieten zien, dat hun instructiekwiteit verbeterde en dat deze verbeteringen in het pedagogisch-didactisch handelen resulteerden in een toename van taakgericht gedrag bij hun leerlingen.

Synchron Beeldcoachen is bij uitstek een opleidingsmethodiek die de professionele ontwikkeling van studenten met behulp van positief-psychologische principes zichtbaar maakt en studenten inspiratie biedt om te werken aan het uitbouwen van kwalitatief hoogwaardige interactievaardigheden. Deze wijze van opleiden biedt studenten kansen om verschillende typen reflectieve vaardigheden te trainen met de bedoeling daar voordeel mee te doen in toekomstige interacties.



Illustratie: Tempel der wijsheid (Jacobus Schijnvoet, 1720)

HOOFDSTUK 4

Onderzoeksprogramma van het lectoraat

‘Wat goed is, is moeilijk’⁹

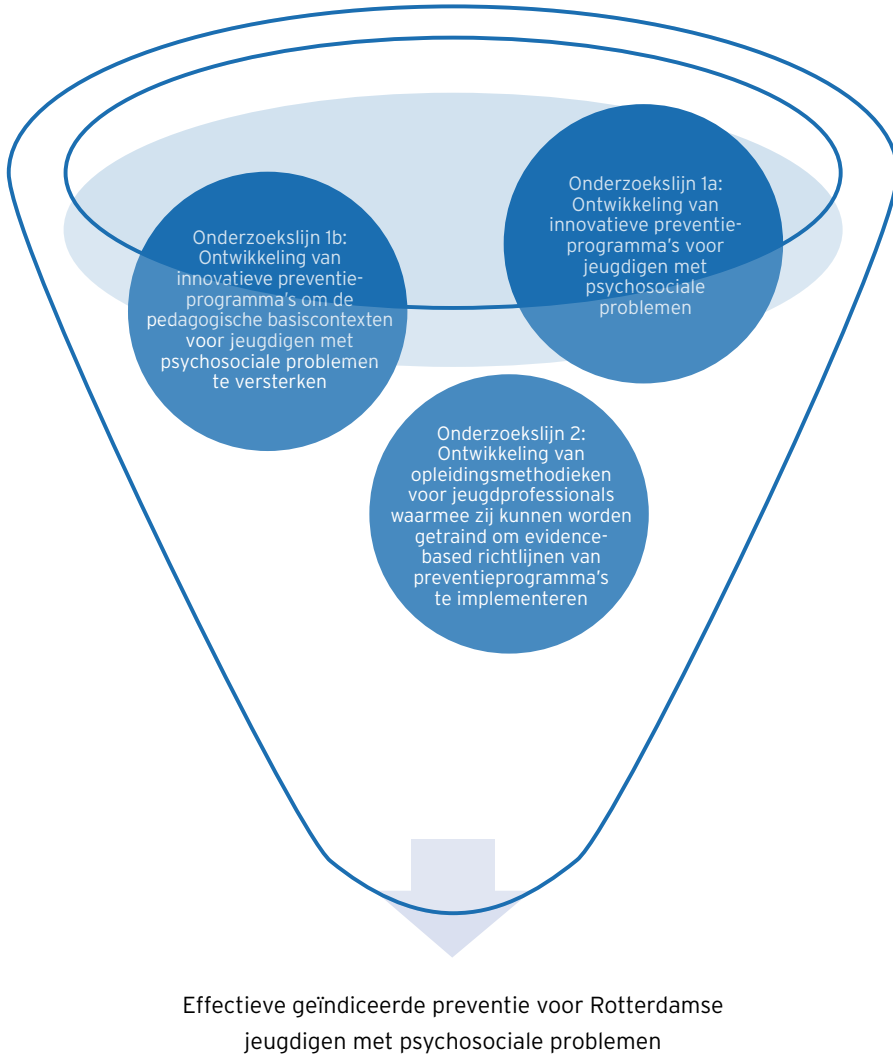
4.1 Missie en doelstellingen van het lectoraat

De missie van het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd is om in de komende jaren een significante bijdrage te leveren aan effectieve preventie en zorg voor Rotterdamse jeugdigen. Het lectoraat heeft aan deze missie een onderzoeksprogramma met drie onderzoeksthema's verbonden. In Figuur 2 worden deze drie onderzoeksthema's gevisualiseerd.

De eerste doelstelling van het onderzoeksprogramma is om geïndiceerde preventieprogramma's te ontwikkelen en te toetsen. Dit heeft als doel om een belangrijke bijdrage te leveren aan het versterken van de veerkracht van jeugdigen, hun ouders en leraren en andere jeugdprofessionals. Wanneer het lectoraat heeft aangetoond dat deze programma's effectief zijn worden de programma's opgenomen in het aanbod van Rotterdamse instellingen voor jeugdhulp en in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Het lectoraat ontwikkelt en toetst programma's die bestemd zijn zowel voor jeugdigen zelf (onderzoeksthema 1a) als voor hun ouders en leraren met als doel om de omgeving waarin deze jeugdigen opgroeien, te versterken (onderzoeksthema 1b).

De tweede doelstelling is om opleidingsmethodieken voor jeugdprofessionals te ontwikkelen en te toetsen (onderzoeksthema 2). Dit heeft als doel om het vakmanschap van jeugdprofessionals om de evidence-based richtlijnen van geïndiceerde preventieprogramma's te kunnen implementeren te optimaliseren, en om deze methodieken ter beschikking te stellen aan en te integreren in het aanbod van Rotterdamse jeugdhulp-instellingen, het onderwijs en de curricula

van de verbonden opleidingen van Hogeschool Rotterdam, wanneer het lectoraat heeft aangetoond dat deze opleidingsmethodieken effectief zijn.



Figuur 2. Onderzoeksthema's en missie van het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd

Het lectoraat verricht praktijkgericht onderzoek. Dit type onderzoek wordt gedefinieerd als “onderzoek waarin onderzoekers en jeugdprofessionals gezamenlijk optrekken, met als doel informatie te verzamelen waarmee het effect van het praktisch handelen van een individuele jeugdprofessional, een groep van professionals, een instelling of een groep van instellingen nader verhelderd, geëxpliciteerd en getoetst wordt, waardoor vervolgens het werk van betrokken jeugdprofessionals en instellingen verbeterd en ten opzichte van ‘derden’ gelegitimeerd kan worden” (Veerman & Van Yperen, 2008, p. 23). Alle studies die het lectoraat uitvoert hebben een experimenteel of quasi-experimenteel design. Dit design is noodzakelijk om eventuele alternatieve verklaringen voor de verandering die jeugdigen tijdens een interventieperiode doormaken uit te sluiten en het effect van een programma daadwerkelijk toe te kunnen schrijven aan het programma zelf.

Gezamenlijk optrekken in de ontwikkeling en toetsing van preventieprogramma's en opleidingsmethodieken stelt specifieke eisen aan de samenwerking tussen jeugdprofessionals, staf en studenten van hogescholen, onderzoekers en lectoren. De kennisbasis met betrekking tot de training van jeugdprofessionals in evidence-based werken benadrukt het belang van diepgaande bewustwording bij de professional van de wisselwerking tussen de methodische principes van interventieprogramma's en de kwaliteit van implementatie door de professional (Beidas & Kendall, 2010). Deze kennisbasis adviseert om tijdens de ontwikkeling van opleidingsmethodieken te vertrouwen op en gebruik te maken van de aanwezige expertise van jeugdprofessionals en van de behoeften, ervaringen en opvattingen van jeugdigen en hun ouders en leraren (Parsons et al., 2013). Onderzoek toont aan dat gebruik van dergelijke collaboratieve werkmodellen leidt tot effectievere implementatie van de evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's dan de meer 'expert-gestuurde' benaderingen bij de ontwikkeling van nieuwe aanpakken (voor een voorbeeld, zie Kelleher, Riley-Tillman, & Power, 2008).

Er is een groot aantal conceptuele frameworks beschikbaar voor de ontwikkeling van deze collaboratieve werkmodellen, maar de bespreking hiervan laat ik buiten beschouwing. Voor nu volsta ik met te zeggen dat alle preventieprogramma's en methodieken die het lectoraat ontwikkelt, tot stand komen met behulp van collaboratieve werkmodellen en werkstructuren, waarbij er in alle fasen van het ontwikkel- en onderzoeksproces sprake is van een gelijkwaardige samenwerking tussen alle betrokkenen. In dit hoofdstuk zal ik laten zien met welk type studies het lectoraat praktijkgericht effectonderzoek beoogt te realiseren.

4.3 Observationeel onderzoek

Observationeel onderzoek naar de onderliggende processen van alliantie-beïnvloedende processen en de manier waarop jeugdprofessionals allianties met jeugdigen kunnen benutten en kunnen beïnvloeden om de kans op effectieve implementatie van geïndiceerde preventieprogramma's te vergroten is helaas op Hogeschool Rotterdam momenteel nog zeldzaam. De studies die het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd met dit doel verricht maken vrijwel allemaal gebruik van observationeel onderzoek. Observationeel onderzoek wordt helaas bij lectoraten nog veel te weinig verricht omdat het een arbeidsintensieve vorm van onderzoek is, die bovendien zeer specifieke expertise vraagt. Dit type onderzoek levert echter belangrijke informatie voor zowel de klinische praktijk als het onderwijs aan hogescholen. De informatie uit observationeel onderzoek kan namelijk leiden tot handvatten voor het selecteren van (een) bepaald(e) type(n) professional(s) of een combinatie van expertises, waarmee het meest effectief vorm gegeven kan worden aan de implementatie van evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's in de jeugdhulp en het onderwijs. Daarnaast geeft de informatie richting aan de noodzakelijke aanpassingen aan curriculumopbouw om de effectiviteit van de jeugdhulp en de opleidingen die hiertoe opleiden, te verhogen. Dit type informatie en dit type onderzoek worden in de context van de huidige bezuinigingen binnen de jeugdhulp en het onderwijs steeds belangrijker. Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd heeft zichzelf tot doel gesteld om met betrekking tot dit onderzoeksthema en deze manier van onderzoek doen know-how te bieden aan andere lectoraten en de opleidingen van Hogeschool Rotterdam.

4.4 Basiselementen van veelbelovende geïndiceerde preventieprogramma's

De basishypothese van alle geïndiceerde preventieprogramma's die het lectoraat ontwikkelt, is dat de bedoelde aanpak bij de beoogde doelgroep onder de juiste condities de gewenste en voorspelde uitkomsten oplevert (Van Yperen, Bijl, & Veerman, 2008). Een veelbelovende aanpak specificceert een 'interventietheorie': een expliciete theorie over de belangrijkste kenmerken van het probleem of risico, de hulpvraag van de doelgroep waarop de interventie is gericht, het doel van de interventie (de gewenste uitkomsten), de aanpak en de condities waaronder de interventie uitgevoerd moet worden. Kenmerk van de theorie is dat op een logische en consistente wijze wordt geëxpliciteerd waarom en hoe bij deze doelgroep en met dit doel via deze aanpak en in de aangegeven context de uitkomsten te verwachten zijn. De theorie moet aannemelijk maken dat de interventie effectief is.

Van Yperen en collega's (2008) beschrijven welke twee criteria goed moeten zijn uitgewerkt in de interventietheorie wil er sprake zijn van logische samenhang. Het lectoraat hanteert deze criteria bij het opbouwen van de programma's die zij ontwikkelt en toetst:

1. **De mechanismen die in het spel zijn.** Er moet helder zijn op welke kenmerken van de jeugdige en zijn/haar situatie de interventie is gericht en waarom dat zo is. Het gaat hier om de vraag welke risico- en protectieve mechanismen en welke risico- en protectieve factoren de situatie van de jeugdige beïnvloeden. We spreken hier over de ontstaanstheorie die ten grondslag ligt aan een methodiek of programma. Deze theorie maakt helder welke mechanismen zich lenen als aangrijpingspunt voor de interventie.
2. **De werkzame ingrediënten van een interventie.** Het moet helder zijn hoe de beïnvloeding door de interventie plaats zal vinden. We spreken hier over de behandelingstheorie. Deze theorie expliciteert wat de werkzame bestanddelen van een interventie zijn en hoe deze bestanddelen hun impact op de beoogde mechanismen sorteren teneinde het doel van de interventie te bereiken.

Tijdens de ontwikkeling van programma's en methodieken benut het lectoraat voortdurend de wetenschappelijke kennisbasis betreffende beïnvloedbare mechanismen en factoren en niet-beïnvloedbare mechanismen en factoren. Bij beïnvloedbare mechanismen en factoren gaat het om oorzakelijke, in standhoudende of versterkende processen en factoren die in de interventie benut kunnen worden, omdat ze door de interventie manipuleerbaar of veranderbaar zijn (Van Yperen et al., 2008). Dit noemt men ook wel mediators. Interventies benutten zelden alle factoren en mechanismen die in principe beïnvloedbaar zijn. Doorgaans spitst de interventie zich op een select aantal toe. Niet-beïnvloedbare mechanismen en factoren zijn oorzakelijke, in standhoudende of versterkende processen en factoren die niet via de interventie beïnvloedbaar zijn, maar die er wel voor zorgen dat de interventie bij de aanwezigheid van deze factoren gewoonlijk succesvoller of juist minder succesvol verloopt (Van Yperen et al., 2008). Dit noemt men ook wel moderators.

4.5 Kenmerken van de geïndiceerde preventieprogramma's die het lectoraat ontwikkelt

Jeugdigen met psychosociale problemen hebben gemeen dat zij problemen vertonen die niet tot één pedagogische basiscontext beperkt zijn. De problemen die zij binnen deze contexten ervaren interacteren met en versterken elkaar en hebben negatieve impact op hun ontwikkeling. Een voorbeeld hiervan is de relatie tussen de status die jeugdigen in de middenbouw van de basisschool hebben en de wijze waarop zij zich ontwikkelen wanneer zij ouder zijn. Jeugdigen die op school frequent worden buitengesloten en bovendien omgaan met jeugdigen

met gedragsproblemen, vertonen op latere leeftijd meer antisociaal gedrag dan jeugdigen die deze problemen op de basisschool niet hebben (Van Lier, Vitaro, Wanner, Vuijk, & Crijnen, 2005). Bovendien lopen jeugdigen die op de basisschool te kampen hebben met dit type problemen een groter risico om op zeer jonge leeftijd te gaan experimenteren met roken (Van Lier, Huizink, & Vuijk, 2011).

Jeugdigen met psychosociale problemen hebben daarnaast gemeen dat er binnen het gezin waarin zij opgroeien vaak sprake is van een intergenerationele overdracht van gedrags- en emotionele problemen. Een voorbeeld hiervan vormt het feit dat de gedrags- en emotionele problemen van de ouders toen zij kind waren een belangrijke voorspeller is voor identieke problemen bij hun kinderen (Van Meurs, Reef, Verhulst, & Van der Ende, 2009). Wanneer ouders nog steeds last hebben van deze problemen op het moment dat zij zelf kinderen hebben, dan beïnvloedt dit de kwaliteit van de opvoeding negatief, en deze opvoedingssituaties vergroten op hun beurt de kans op probleemgedrag bij het kind (Burt et al., 2005; Elgar, Mills, McGrath, Waschbusch, & Brownridge, 2007).

Vanwege het feit dat dat veel problemen bij opgroeien en opvoeden ontstaan in, of samenhangen met gebreken in deze voor jeugdigen belangrijke pedagogische basiscontexten, de problemen binnen de verschillende contexten waarin jeugdigen verkeren elkaar bovendien versterken en bepaalde gezinnen in dit opzicht extra kwetsbaar zijn, stimuleert de paradigmawisseling binnen het jeugddomein om het werken in pedagogische basiscontexten tot gemeengoed van het praktisch handelen van jeugdprofessionals te maken.

De geïndiceerde preventieprogramma's die het lectoraat ontwikkelt hebben de volgende kenmerken met elkaar gemeen. Deze programma's:

1. ondersteunen de paradigmawisseling in de jeugdhulp en in het onderwijs; de aanpakken geven vorm aan de normalisatiegedachte en spelen zich daarom zo dicht mogelijk bij, en bij voorkeur ín, de pedagogische basiscontext af;
2. richten zich op jeugdigen in de leeftijd van 8 tot 19 jaar;
3. richten zich op jeugdigen met autismespectrumproblemen, op jeugdigen met depressieve klachten en jeugdigen met externaliserende gedragsproblemen en op hun ouders en leraren;
4. worden ontwikkeld met behulp van collaboratief ontwerponderzoek;
5. expliciteren een ontstaanstheorie en een interventietheorie;
6. maken op basis van de wetenschappelijke kennisbasis expliciet welke mechanismen en factoren volgens de kennisbasis beïnvloedbaar zijn en dus aangrijpingspunten van de interventie zijn;
7. maken op basis van de wetenschappelijke kennisbasis expliciet welke niet-beïnvloedbare mechanismen en factoren onderscheidend werken naar de gevallen waarvoor de aangrijpingspunten in meer of mindere mate benut kunnen worden;

8. maken gebruik van positief-psychologische principes om de veerkracht van jeugdigen met psychosociale problemen te versterken.

4.6 Kenmerken van de opleidingsmethodieken die het lectoraat ontwikkelt

De opleidingsmethodieken die het lectoraat ontwikkelt hebben met elkaar gemeen dat zij beogen om jeugdprofessionals te ondersteunen bij het implementeren van evidence-based richtlijnen van geïndiceerde preventieprogramma's in pedagogisch complexe basiscontexten en dat zij:

1. de kwaliteit van allianties tussen jeugdprofessionals en jeugdigen met psychosociale problemen beogen te optimaliseren met als doel om de effectiviteit van geïndiceerde preventieprogramma's te vergroten;
2. gebruik maken van positief-psychologische principes;
3. gebruik maken van actieve leerstrategieën;
4. de zelfregulatie- en zelfreflectievaardigheden van jeugdprofessionals beogen te activeren en te optimaliseren met behulp van het TOTE-model;
5. zowel reflectie-op-actie als reflectie-in-actie en relatiegerichte reflectie trainen;
6. gebruik maken van Synchron Beeldcoachen;
7. op basis van de wetenschappelijke kennisbasis expliciet maken welke mechanismen en factoren binnen specifieke allianties beïnvloedbaar zijn en dus aangrijpingspunten van de opleidingsmethodiek zijn;
8. op basis van de wetenschappelijke kennisbasis expliciet maken welke niet-beïnvloedbare mechanismen en factoren binnen specifieke allianties onderscheidend werken naar de gevallen waarvoor de aangrijpingspunten in meer of mindere mate benut kunnen worden.

4.7 Kenmerken van de methoden en technieken van onderzoek die het lectoraat hanteert

De methoden en technieken van onderzoek die het lectoraat opzet en uitvoert om de effectiviteit van geïndiceerde preventieprogramma's en opleidingsmethodieken in kaart te brengen, hebben met elkaar gemeen dat zij:

1. quasi-experimenteel of experimenteel onderzoek betreffen met experimentele- en controlegroepen en gerandomiseerde toewijzing aan condities;
2. een mixed-methods design gebruiken;
3. een longitudinaal design gebruiken met meerdere meetmomenten, waaronder in ieder geval een baselinemeting, een korte- en een lange-termijn effectmeting;

4. gevalideerde instrumenten gebruiken om moderatoren, mediators en uitkomsten te meten;
5. observationeel onderzoek gebruiken met bij voorkeur blinde observaties;
6. intent-to-treat analyses gebruiken.

4.8 Inbedding van het lectoraat in samenwerkingsverbanden

Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd streeft naar maximale kennisontwikkeling, kennisbundeling en kennisdeling binnen Hogeschool Rotterdam, door zich nadrukkelijk en duurzaam te verbinden aan samenwerkingsverbanden waarin jeugdprofessionals, de doelgroepen, wetenschappelijk onderzoekers, onderwijskundigen en beleidsmakers vanuit diverse organisaties en sectoren doelmatig samenwerken. Het lectoraat participeert daarom in drie grote samenwerkingsverbanden:

1. de Academische Werkplaats Autisme *Samen Doen!*;
2. de Academische Werkplaats DWARS+;
3. de Leergemeenschap FOCUS op HORIZON, een samenwerkingsverband tussen het Instituut voor Sociale Opleidingen, het kenniscentrum Zorginnovatie en het Expertisecentrum Maatschappelijke Innovatie van Hogeschool Rotterdam en Horizon Jeugdzorg en Onderwijs.

De drie samenwerkingsverbanden worden in de volgende paragrafen nader en in samenhang gepresenteerd met de studies die het lectoraat in samenwerking met zijn kennispartners en binnen deze drie samenwerkingsverbanden heeft opgezet. Iedere afzonderlijke studie wordt in een eigen tabel gepresenteerd, waarin informatie wordt gepresenteerd met informatie over de manier waarop de betreffende studie bijdraagt aan de in hoofdstuk 2 beschreven paradigmawisseling binnen het jeugddomein.

4.9 Academische Werkplaats Autisme *Samen Doen!*

Het lectoraat heeft een actieve bijdrage geleverd aan de totstandkoming van de Academische Werkplaats Autisme (AWA) *Samen Doen!*. Penvoerders zijn het Erasmus MC-Sophia Kinderziekenhuis, de divisie Yulius Autisme en de Yulius Academie. De AWA *Samen Doen!* wordt gefinancierd door ZonMw, heeft een looptijd van 48 maanden en is 1 augustus 2014 gestart. Binnen de AWA *Samen Doen!* werken verschillende partijen samen in een landelijk dekkend netwerk: praktijkprofessionals, onderzoekers, beleidsmakers en cliëntvertegenwoordigers afkomstig uit ruim dertig organisaties uit verschillende sectoren.

De AWA *Samen Doen!* beoogt de samenlevingsparticipatie van mensen met autisme te optimaliseren door tijdens cruciale transities in de levensloop te voorzien in gedegen, handelingsgerichte diagnostiek en passende, evidence-based begeleiding. Om mensen met autisme door moeilijke transities tussen levensfasen en/of levensdomeinen heen te helpen - en zo belemmerde participatie in de samenleving te voorkomen - wordt begeleiding geboden vanuit diverse sectoren, zoals onderwijs, arbeid, geestelijke gezondheidszorg, beschermd wonen, verstandelijk gehandicaptenzorg, jeugdhulpverlening en patiëntenorganisaties. Hierbij is een integrale aanpak noodzakelijk wat betreft diagnostiek, advisering, behandeling, begeleiding en toeleiding. De persoon met autisme moet ondersteund worden de eigen talenten en mogelijkheden zoveel mogelijk te ontplooien (Gezondheidsraad, 2012). Daarnaast is een integrale aanpak essentieel, aangezien autisme zich uit binnen verschillende levensdomeinen (gezin, school, relaties, werk). Eventuele problemen binnen deze domeinen hangen echter nauw met elkaar samen en dienen daarom integraal beoordeeld en opgelost te worden. Eigen kracht is hierbij het kernbegrip. Mensen met autisme moeten worden geholpen om meer regie over hun leven te nemen en met een minimum aan professionele hulp te participeren in de maatschappij. Hierbij moet de sociale omgeving worden betrokken omdat dat een belangrijk preventief effect heeft (Brookman-Frazee, 2004).

Integrale begeleiding vanuit de diverse sectoren verloopt echter nog niet optimaal doordat de kennis bij professionals uit verschillende sectoren gefragmenteerd aanwezig is. Het is daarom van groot belang dat organisaties uit verschillende sectoren beter met elkaar samenwerken en elkaars kennis, kunde en perspectief beter benutten en de krachten bundelen. Door bundeling van kennis en kunde vanuit sectoren en disciplines (onderzoek, praktijk, onderwijs, beleid) verbetert de toerusting van professionals én de toeleiding van mensen met autisme. Hierdoor wordt de kans kleiner dat mensen met autisme gedurende de levensloop vastlopen, waardoor de inzet van kostbare en invasieve behandelvormen in de gezondheidszorg kan worden beperkt. Tevens vergroot het de kans dat eerder wordt gesignaleerd dat intensieve behandeling is aangewezen die vervolgens tijdig en gericht kan worden ingezet, waarmee veel leed en mogelijk onherstelbare schade wordt voorkomen.

De AWA heeft drie doelstellingen bij de samenwerking:

1. het realiseren van een energiek, hecht en duurzaam intersectoraal samenwerkingsverband tussen GGZ-instellingen, academische begeleidingsorganisaties, kenniscentra, cliëntvertegenwoordigers en overheden, dat een platform biedt voor praktijkgestuurd onderzoek ter bevordering van de behandel-effectiviteit en dat ook na de periode van de

- projectsubsidie voort zal bestaan omdat professionals die werken met mensen met autisme er blijvend deel van uit willen blijven maken;
2. het structureel toegankelijk maken, samenbrengen, verspreiden en bevorderen van kennis over veelbelovende werkwijzen aangaande de begeleiding van mensen met autisme bij professionals binnen dit samenwerkingsverband én daarbuiten;
 3. het bevorderen van betrokkenheid in ontwikkeling en gebruik van zorg en het versterken van de eigen kracht en maatschappelijke participatie van mensen met autisme.

Deze doelstellingen worden bereikt door sector-overstijgend samen te werken aan specifiekere inhoudelijke taakstellingen per levensfase: de Transitie Peutertijd, de Transitie Kindertijd, de Transitie Adolescentie, en de Transitie (Jong)volwassenheid. Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd trekt samen met het lectoraat Participatie van lector Dr. Chris Kuiper de kar van de werkgroep Transitie Kindertijd. Tijdens de startbijeenkomst van de AWA *Samen Doen!* is afgesproken dat alle partners zich zullen inzetten voor het werven van aanvullende financiering om de ontwikkeling van de intersectorale kennisinfrastructuur te bevorderen en bestendigen. De hieruit voortvloeiende kennisproducten ten behoeve van professionalisering van jeugdprofessionals op dit thema zijn gericht op het versterken van de kennisbasis van en kennisbenutting door de onderwijs- en beroepspraktijk.

Tijdens literatuurstudie en bijeenkomsten met leden van de werkgroep Transitie Kindertijd is vastgesteld dat er op reguliere scholen voor basis- en voortgezet onderwijs grote behoefte bestaat aan preventieprogramma's op het terrein van schooltransitiemanagement, waarmee leraren, jeugdprofessionals, ouders en leerlingen samenwerken in het op maat optimaliseren van schooltransities. Op basis van deze analyse is praktijkgericht effectonderzoek naar het optimaliseren van de schooltransities van leerlingen met autismespectrumproblemen een focusthema geworden van het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd.

4.9.2 Beschrijving van de doelgroep en de context

Passend Onderwijs beoogt te realiseren dat alle jeugdigen een passende onderwijsplek krijgen in een zoveel mogelijk inclusieve omgeving, en meer dan voorheen gericht op preventie van de impact van risicofactoren voor stagnatie in de ontwikkeling. Het reguliere basis- en voortgezet onderwijs heeft momenteel in toenemende mate te maken met leerlingen met autismespectrumstoornissen. Op veel scholen voor regulier onderwijs zijn de afgelopen jaren dan ook versneld deskundigheid-bevorderende maatregelen getroffen om het onderwijs toegankelijker te maken voor deze leerlingen. Recentelijk uitte de Evaluatie- en Adviescommissie Passend Onderwijs echter haar grote zorgen over de mogelijkheden van leerlingen met autismespectrumproblemen om zich goed te kunnen ontwikkelen in het regulier onderwijs.

Ongeveer tien op de duizend jeugdigen heeft een autismespectrumstoornis (Gezondheidsraad, 2012). De autismespectrumstoornis (ASS) is een ontwikkelingsstoornis die wordt gekenmerkt door diepgaande problemen met sociaal-emotionele wederkerigheid, sociale interactie en inflexibele routines of geritualiseerde patronen (American Psychiatric Association, 2013). De ernst die bij individuele jeugdigen aan de stoornis wordt toegekend wordt gebaseerd op beperkingen in de sociale communicatie en op de beperkte, repetitieve gedragspatronen (American Psychiatric Association, 2013). De diagnostische classificatie ASS wordt viermaal zo vaak aan jongens als aan meisjes toegekend (American Psychiatric Association, 2013).

Bovenop de kernsymptomen heeft maar liefst zeventig procent van de jeugdigen met ASS te kampen met psychiatrische symptomen die geen onderdeel zijn van de diagnostische criteria van ASS. Onderzoek van Simonoff et al. (2008) toont aan dat maar liefst zeventig procent van twaalfjarige jeugdigen met ASS voldoet aan de criteria van ten minste één andere psychiatrische stoornis en dat veertig procent voldoet aan de criteria van twee of meer andere stoornissen. De meest voorkomende psychiatrische stoornissen onder jeugdigen van deze leeftijdsgroep betreffen de angststoornis (41,8 procent, zie ook van Steensel, Bögels, & Perrin, 2011), de oppositioneel-opstandige stoornis (30 procent) en de aandachtsdeficiëntie of hyperactiviteitsstoornis (28,2 procent). Deze comorbide psychiatrische problematiek is bovendien zeer persistent gedurende de adolescentiefase (Simonoff et al., 2013).

Tussen 2007 en 2011 steeg het aantal jeugdigen met ASS in Nederland van 14.300 naar 35.000 (Inspectie voor het Onderwijs, 2012). Opvallend is dat het aantal jeugdigen met een ASS-indicatie met name in de zeer sterk verstedelijkte gebieden zoals Rotterdam (G4) relatief laag is (0,6 procent) ten opzichte van kleinere steden (G32) zoals Leiden en Gouda met 1,2 procent (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Twee derde van de jeugdigen met ASS beschikt over een IQ hoger dan 70 (CDC, 2014). In Nederland bezoekt de meerderheid van de jeugdigen met ASS en een IQ hoger dan 85 het reguliere onderwijs (Stoutjesdijk & Scholte, 2009).

Problemen bij de schooltransitie

Een groot aantal factoren belemmert de schoolloopbaan van jeugdigen met ASS in het regulier onderwijs. Eén van de meest ingrijpende, risicovolle factoren betreft de transitie van het (mainstream) reguliere basisonderwijs naar het (mainstream) reguliere voortgezet onderwijs. Deze schooltransitie gaat doorgaans gepaard met grote veranderingen in de fysieke omgeving (een nieuw, onbekend en vaak groter schoolgebouw met meerdere locaties, frequente wisseling van leslokalen, een andere en vaak langere reisroute), veranderingen in de sociale omgeving (nieuwe en meer klasgenoten, frequente wisseling van leraren) en veranderingen

in de eisen die aan jeugdigen worden gesteld, zoals meer huiswerk, zelfstandiger moeten functioneren en een grotere druk om aan groepsnormen te voldoen (Humphrey & Ainscow, 2006).

Deze overgang is voor alle jeugdigen spannend, maar stelt leerlingen met ASS, hun ouders of verzorgers en leraren extra op de proef. Leerlingen met ASS hebben vanwege hun inflexibiliteit, atypische sociale interacties en communicatie en gebrekkige probleemoplossende vaardigheden grote moeite om deze veranderingen met vertrouwen aan te gaan. Deze leerlingen missen op het voortgezet onderwijs vaak een leraar die als ankerpunt dient. Problemen in de communicatieve vaardigheden leiden ertoe dat deze jeugdigen niet begrepen worden, zich minder goed staande kunnen houden in complexe sociale situaties en op school vaak geïsoleerd raken (Dillon & Underwood, 2012).

De ingrijpende schooltransitie is niet de enige verandering die jeugdigen met ASS in deze levensfase doormaken. Ook de puberteit doet zijn intrede, een ontwikkelingsfase waarin jeugdigen minder steun bij hun ouders zoeken en het belang van vrienden en leeftijdsgenoten als ondersteuningsmechanisme toeneemt. De transitie van de kleine, persoonlijke basisschool met gevestigde sociale netwerken naar de grote, minder ondersteunende school voor voortgezet onderwijs betekent dat jeugdigen hun sociale relaties en status opnieuw moeten definiëren in een periode waarin juist sociale relaties met leeftijdsgenoten enorm belangrijk zijn (Dillon & Underwood, 2012). Jeugdigen met ASS die het reguliere voortgezet onderwijs bezoeken worden vaker gepest en ervaren minder sociale steun (Humphrey & Symes, 2010). Uit onderzoek van Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam, en Williams (2008) blijkt dat jeugdigen met ASS significant minder betrokken zijn in sociale interacties gedurende de schooldag, dat zij hun pauzes in stillere ruimten en geïsoleerd doorbrengen, minder vrienden hebben en vaker onderwerp zijn van pesterijen. Uit onderzoek van Reid en Batten (2006) blijkt dat bijna de helft van alle leerlingen met ASS wordt gepest op school.

Uit interviews met jeugdigen met ASS blijkt dat zij zich het liefst van hun problemen willen distantiëren en dat zij zich schamen. Veel jeugdigen blijken niet veel kennis over hun problemen te hebben, omdat ze informatie over de kenmerken van ASS actief hebben vermeden (Ruiz Calzada, Pistrang, & Mandy, 2012). Dit bemoeilijkt de schoolse aanpassing. De problemen die bij deze groep kwetsbare jeugdigen ontstaan voor, tijdens en na schooltransities zorgen dan ook voor ernstige ontregeling, verergering van de symptomen van ASS en verergering van de comorbide problematiek. Ook vergroten zij de kans op stigmatisering, een laag zelfbeeld, slechtere leerprestaties, schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten (Tobin et al., 2012).

Ook voor ouders van jeugdigen met ASS vormt de schooltransitie naar het voortgezet onderwijs een ingrijpende gebeurtenis (Dillon & Underwood, 2012). Deze ouders hebben vaak veel last van angst over het welbevinden van hun kind voorafgaand, tijdens en na de transitie naar het voortgezet onderwijs. Uit focusgroepinterviews komt naar voren dat ouders anticiperen op het feit dat de schooltransitie naar het voortgezet onderwijs een traumatisch proces wordt voor zowel hun kind als het hele gezin. De verwachtingen hieromtrent zijn grotendeels gebaseerd op hoe succesvol de integratie van hun kind op de basisschool verlopen is.

De ouders zijn over het algemeen zeer tevreden over de wijze waarop de basisschool haar deel van de overdracht organiseert, maar zijn ontevreden over de wijze waarop de school voor voortgezet onderwijs de ondersteuning voortzet. Voor ouders vormt de communicatie met de school de sleutel voor een succesvolle transitieplanning (Dillon & Underwood, 2012). Ouders ervaren veelal dat de school voor voortgezet onderwijs grenzen stelt aan de hoeveelheid informatie over hun kind die zij mogen en kunnen aandragen, en veelal vinden dat zij dat de school deze informatie niet productief benut. Dit wordt gezien als één van de grootste barrières voor een succesvolle schooltransitie (Dillon & Underwood, 2012). Sommige ouders ervaren juist dat zij continu bereikbaar moeten zijn voor de school wanneer er problemen zijn met hun kind. Ouders achten het opzetten van effectieve communicatiekanalen dan ook van het grootste belang. De communicatie moet zodanig worden vormgegeven dat een effectieve informatievoorziening gestroomlijnd is en te veel of te weinig communicatie vermeden wordt. Daarbij is het van groot belang dat niet alleen de problemen van en met de kinderen gedeeld worden, maar juist ook de successen (Dillon & Underwood, 2012). Ouders hechten zeer veel waarde aan capabele jeugdprofessionals die het kind begeleiden bij het vinden van oplossingen voor problemen voordat die de kans krijgen te escaleren (Dillon & Underwood, 2012). Tot slot hechten ouders veel waarde aan leraren en jeugdprofessionals die hun kinderen en hun onderwijs- en zorgbehoeften daadwerkelijk begrijpen. Voor ouders is dit cruciaal. Ouders geven aan dat diepte-inzicht in ASS op alle niveaus van en in de school aanwezig en geborgd moet zijn en achten het voor de ontwikkeling van hun kind noodzakelijk dat leraren en andere jeugdprofessionals deze expertise ontwikkelen (Dillon & Underwood, 2012).

Ondersteuningsbehoeften en ondersteuningsmogelijkheden

Omdat de ondersteuningsbehoeften van deze groep jeugdigen en hun ouders zo heterogeen zijn is het voor samenwerkingsverbanden complex om een eenduidig beleid uit te zetten dat gestoeld is op evidence-based kennis over wat er in het reguliere onderwijs werkt voor deze jeugdigen. De ondersteuningsmogelijkheden van individuele scholen variëren daarom in kwaliteit en in impact.

Leraren worden slecht opgeleid in het bieden van onderwijs en ondersteuning op-maat ('the level of specificity needed') aan leerlingen met ASS. Daarnaast zijn er nauwelijks mogelijkheden van georganiseerde supervisie door jeugdprofessionals in de school wanneer leraren de programma's implementeren (Lang et al., 2010; Scheuermann, Webber, Boutot, & Goodwin, 2003). Daarnaast blijken 'meer traditionele vormen' van deskundigheidsbevordering die gebruikelijk zijn in het onderwijs (studiemiddagen, voorzien in literatuur) onvoldoende effectief om leraren toe te rusten voor het lesgeven aan deze specifieke groep leerlingen (Bethune & Wood, 2013). Door deze factoren zijn leraren onvoldoende voorbereid op het lesgeven aan leerlingen met ASS. Voor lerarenopleidingen en sociaal-agogische opleidingen van Hogeschool Rotterdam is het diffuus welke eisen het lesgeven aan deze leerlingen precies stelt aan de opleiding van professionals-in-opleiding, wat het anticiperen op deze beroepspraktijk bemoeilijkt. Op dit moment besteden deze opleidingen dan ook geen aandacht aan het opleiden van studenten in transitie management voor leerlingen met autismespectrumproblemen.

De transitie naar het voortgezet onderwijs is voor alle leerlingen een heel spannende periode. Deze periode kent echter extra grote uitdagingen voor leraren met ASS, net als voor hun leraren en de jeugdprofessionals die deze leraren begeleiden. De kernpunten van de wet Passend Onderwijs vormen het terugdringen van het aantal leerlingen in speciale onderwijsvoorzieningen en het aanbieden van kwalitatief goede arrangementen voor leerlingen met speciale onderwijs- en zorgbehoeften. Deze beleidsoperatie, het feit dat hoog-functionerende jeugdigen met ASS frequent reguliere scholen bezoeken én de complexe problematiek en behoeften van deze groep jeugdigen stellen hoge eisen aan de inrichting van de samenwerking tussen basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs en aan de inrichting van het onderwijs. Voor de heterogene groep jeugdigen met ASS is maatwerk door scholen in de ondersteuning bij de transitie van het basis- naar het voortgezet onderwijs noodzakelijk.

Preventieve aanpakken die maatwerk bieden, verdienen de voorkeur. Maatwerk om de schooltransities van leerlingen met ASS te kunnen verzachten biedt deze leerlingen optimale kansen om hun talenten te ontwikkelen en (later) een succesvolle loopbaan op te bouwen. Goede overgangen besparen de maatschappij bovendien kosten, omdat ze kunnen voorkomen dat leerlingen hun talenten onvoldoende benutten, doubleren, school verzuimen en meer of duurdere zorg nodig hebben omdat de symptomen van ASS en de comorbide problematiek verergeren.

Op dit moment zijn er in Nederland geen evidence-based preventieprogramma's voor scholen beschikbaar om deze schooltransities te verzachten en waarin elementen uit de verschillende pedagogische basiscontexten rondom de jeugdige met ASS samenwerken om het benodigde maatwerk te bieden. Veel scholen

hanteren op dit moment nog een 'one size fits all'-benadering. Dit gegeven vormt een urgent probleem, gezien de hierboven beschreven uitdagingen en behoeften van jeugdigen, ouders, leraren en professionals in de leerlingenzorg.

Geïndiceerde preventieprogramma kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het verbeteren van de schoolse omstandigheden van jeugdigen met ASS (Simpson, McKee, Teeter, & Beytien, 2007). Van groot belang is dat leraren ondersteund worden bij en gemonitord worden op de kwaliteit van de wijze waarop zij deze interventies voor deze doelgroep in de praktijk van de school en de klas implementeren, bij voorkeur met behulp van methoden die actief leren stimuleren (Alexander, Ayres, & Smith, 2013). Dit specifieke professionaliseringsvraagstuk binnen deze specifieke context vormt een speerpunt van onderzoek van het lectoraat.

Het lectoraat en zijn kennispartners hebben voor het optimaliseren van de schooltransitie van het reguliere basisonderwijs naar het reguliere voortgezet onderwijs twee mogelijke oplossingen voor ogen, die de komende vier jaar met behulp van effectstudies worden getoetst:

1. een integrale aanpak, bestaande uit een serious game voor jeugdigen met ASS en twee bijbehorende professionaliseringsmodules voor leraren en onderwijsbegeleiders (paragraaf 4.9.3);
2. het vertalen en bruikbaar maken van het Transition Pack voor de Nederlandse onderwijssituatie (paragraaf 4.9.4).

4.9.3 De studie FLOW

E-health, dat wil zeggen de toepassing van informatie- en communicatietechnologie om de gezondheidszorg en het onderwijs te ondersteunen, staat sterk in de belangstelling. De verwachting is dat instellingen met behulp van e-health het bereik van hun preventieve aanbod kunnen vergroten en de toegang ertoe kunnen vergemakkelijken. Binnen de kinder- en jeugdpsychiatrie is onderzoek naar de effectiviteit van e-health toepassingen in opkomst.

Hoewel het onderzoek naar de klinische toepasbaarheid en (kosten) effectiviteit van deze zorginnovatie nog maar net is gestart, blijkt uit de eerste onderzoeksresultaten dat e-health behandeling binnen de jeugdzorg voor bepaalde stoornissen effectief is (voor een review, zie Bul, De Ruijter, Van Wingerden, & Maras, 2013). Het beschikbare preventie-aanbod van e-health, alsmede het onderzoek naar de effectiviteit van dergelijke programma's zijn echter beperkt, zo blijkt uit de Kennissynthese Preventie & eMental-health (Riper, Van Ballegooijen, Kooistra, De Wit, & Donker, 2013).

Serious games

Een innovatieve trend binnen e-health die momenteel de aandacht van de preventiepraktijk van psychosociale en psychische problemen trekt, betreft serious gaming (Bul et al., 2013). Gaming is over het algemeen zeer motiverend voor jeugdigen met ASS, omdat velen van hen zich aangetrokken voelen tot technologie, computers en games. Serious gaming kan het vereiste maatwerk bieden voor jeugdigen met ASS. Een serious game is een computerspel dat meerdere sensorische modaliteiten (kleur, geluid, beweging) gebruikt en de speler directe en individuele feedback geeft over de kwaliteit en accuraatheid van zijn prestatie (door geluid, scoring, graphics). Vaak wordt er binnen een game gebruik gemaakt van animatie, een verhaallijn en een interactieve omgeving, waarin sprake is van identificatie met een hoofdpersoon en de speler door verschillende levels wordt gevoerd (Shaw & Lewis, 2005). Het is een heldere en voorspelbare omgeving waarbij de technologie zich afstemt op de commando's van degene die de game speelt. In tegenstelling tot entertainment games zijn serious games erop gericht om binnen een aantrekkelijke digitale spelomgeving spelenderwijs kennis en/of vaardigheden aan te leren en/of gedrag te veranderen (Annetta, 2010). In een serious game kunnen jeugdigen in een digitale en veilige spelomgeving in hun eigen tempo en op basis van hun eigen behoeften experimenteren, wennen en leren omgaan met moeilijke 'real life'-situaties of problemen. Het doel is om op basis van gerichte feedback jongeren in staat te stellen om het nieuwe denken of gedrag in de dagelijkse praktijk toe te passen (Riper et al., 2013).

Simulatiedgame voor jeugdigen met ASS

Inmiddels zijn er diverse digitale programma's ontwikkeld om jeugdigen met ASS specifieke vaardigheden aan te leren. Deze programma's richten zich echter primair op het trainen van emotionele- en sociale vaardigheden. Hoewel deze verschillende toepassingen nuttig zijn bij het trainen van bepaalde vaardigheden bij jonge kinderen met ASS, zijn ze niet ingericht op de complexe transitie binnen het onderwijs en de specifieke problematiek waarmee deze gepaard gaat.

Om leereffecten te optimaliseren en aan te sluiten bij de beleavingswereld van jeugdigen met ASS is een motiverende omgeving van belang. Binnen het lectoraat wordt vermoed dat een serious game in de vorm van een simulatiedgame, die aansluit bij de schoolse situaties en context en eventuele generalisatieproblemen minimaliseert, het meest passend is voor deze doelgroep. Een computersimulatie bevat een nabootsing van (een deel van) de werkelijkheid, in dit geval de onderwijscontext. Simulaties die voor het onderwijs gemaakt zijn, moeten ondersteuning aan de leerling bieden om effectieve aanpassing en leren plaats te laten vinden.

Ondersteuning kan bestaan uit kleine opdrachten die leerlingen door de simulatie leiden. Deze opdrachten helpen leerlingen bij het plannen van hun leerproces en helpen hen aandacht te geven aan de relevante aspecten van een simulatie. Opdrachten kunnen in een vast stramien worden aangeboden of ook op een manier waarbij leerlingen vrij zijn om al dan niet opdrachten te kiezen en om de volgorde te kiezen. Dat wil zeggen dat leerlingen verschillende keuzes kunnen maken en hiermee kunnen experimenteren. Zo kan bijvoorbeeld de situatie van een roosterwijziging gesimuleerd worden waarbij de leerling uit diverse gedragsscenario's kan kiezen en hier feedback op krijgt. Of de simulatie kan een leerling binnen de omgeving confronteren met een sociale situatie waarbij hij minimale steun ontvangt van leeftijdsgenoten en dus zelfstandig een oplossing moet bedenken. Leren middels simulaties blijkt een zeer effectieve vorm van leren te zijn in vergelijking met directe vormen van onderwijzen, mits de ondersteuning van de leerling goed geregeld is (Alfieri, Brooks, Aldrich, & Tenenbaum, 2011). Ritterfeld en Weber (2006) demonstreren dat simulatiegames ook effectief zijn voor het bevorderen van communicatie bij diverse psychiatrische doelgroepen, waaronder jeugdigen met ASS.

De simulatiegame als monitoring-tool

De simulatie kan tevens effectief ingezet worden als monitoring-tool voor leerlingen, leraren en onderwijsbegeleiders. De gegevens die met de simulatie worden verzameld kunnen worden opgeslagen en achteraf worden ingezien. Dit helpt leerlingen, leraren en onderwijsbegeleiders inzicht te verkrijgen in hun gedrag en de problemen binnen de omgeving en dit kan afgezet worden tegen het daadwerkelijke gedrag in de klas. Ook kunnen bepaalde gemaakte keuzes en gebruikte strategieën worden besproken, zodat toepassing binnen de 'real life'-klassencontext mogelijk wordt. Dit kan door integreren van feedback bij bepaalde keuzes die leerlingen maken en het aanleren van nieuw gedrag te stimuleren. Door het toevoegen van een verhaallijn en beloningen wordt de motivatie van leerlingen verhoogd om binnen deze omgeving te leren en zichzelf voor te bereiden op de transitie naar het voortgezet onderwijs.

Voordelen van computersimulaties

Computersimulaties hebben voordelen in de vorm van veiligheid, kosten, onafhankelijkheid van tijd en plaats, het uitbreiden van de mogelijkheid tot experimenteren en wennen (herhaling), het aanpassen van de tijdschaal van de werkelijkheid (ofwel: vertragen of versnellen) en het toevoegen of weglaten van afleidende prikkels. Een studie van Randell, Hall, Bizo, en Remington (2007) bevestigt de werkzaamheid van simulatiegames voor het verhogen van het zelfvertrouwen van leraren in het onderwijzen van jeugdigen met ASS.

Inhoud van de studie FLOW

Voor jeugdigen met ASS verloopt de transitie van het primair naar het voortgezet (speciaal) onderwijs vaak problematisch. Beleidsontwikkelingen zoals Passend Onderwijs en de Stelselwijziging Jeugdzorg jagen het zoeken naar innovatieve oplossingen voor dit vraagstuk aan. Veel heil wordt verwacht van preventie en ondersteuning via serious gaming. De ontwikkeling van serious games voor van het oplossen van transitie-uitdagingen van jeugdigen met ASS, staat in Nederland nog in de kinderschoenen.

In het artikel 'Serious Games kunnen veel maar niet alleen' pleit Ben Schouten, hoogleraar 'Playful Interaction' voor het integraal aanbieden van ondersteuning en gaming (Schouten, 2014). De Kennissynthese Preventie & eMental-health (Riper et al., 2013) pleit in dit verband voor onderzoek naar de settingen waar jeugdigen bereikt en gevonden kunnen worden en naar de settingen waar preventieve hulp het beste aangeboden kan worden. De Kennissynthese beveelt in dit verband aan om aansluiting te zoeken bij initiatieven die zich richten op het blended ondersteunen van jeugdigen (zie Ruwaard, Linse, & Hagenbeuk, 2013).

Met behulp van de studie FLOW beogen wij aan te sluiten op deze aanbevelingen door het ontwikkelen van deskundigheidsbevordering van leraren en jeugdprofessionals (onderwijsbegeleiders) op scholen. Met behulp van de professionaliseringsmodule kunnen leraren worden getraind om jeugdigen met ASS in de klas te begeleiden bij de totstandkoming van transfer van de in de virtuele omgeving geleerde vaardigheden naar daadwerkelijke en blijvende gedragsverandering binnen de complexe context van de klas en de school. Om leraren te kunnen trainen, wordt er een professionaliseringsmodule voor onderwijsbegeleiders ontwikkeld zodat deze jeugdigen, hun leraren en ouders ondersteund kunnen worden bij het werken met de game voorafgaand, tijdens en na afloop van de transitie naar het voortgezet onderwijs. Deze studie FLOW wordt in Tabel 1 beschreven. Binnen de studie FLOW werken lectoren en onderzoekers van de kenniscentra Zorginnovatie (Dr. Patricia Vuijk en Dr. Chris Kuiper) en Creating O10 (Dr. Paul Rutten) samen met docenten en studenten van verschillende opleidingsinstituten van Hogeschool Rotterdam, externe kennispartners en verschillende vertegenwoordigers van de doelgroepen aan de ontwikkeling en toetsing van de beschreven integrale aanpak.

Tabel 1: De studie FLOW

Titel:	FLOW: UseFul Learning Opportunities for Tomorrow
Onderzoeksthema's:	1a en 1b
Looptijd (status):	1-1-2015 t/m 31-12-2016 (lopend onderzoek)
Subsidieverstrekker:	Stichting Innovatie Alliantie (RAAK-Mkb)
Begroting:	€617.000,-
Consortium:	Hogeschool Rotterdam (penvoerder), Erasmus MC-Sophia, Yulius Academie, Yulius Autisme, QLVR, Rodesk, Studio PinWin, Kandel Video Coaching, Coachen met beeld, Simone Willems Onderwijsbegeleiding, Training en Coaching, Ruijs & Selles Onderwijsbegeleiding, Driewijszer, Koers VO, Stichting BOOR, Yulius Onderwijs, Horizon Jeugdzorg en Onderwijs, Nederlandse Vereniging voor Autisme, Johan Sijkema Stichting
Promovendi:	Eén (promotie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam); deze promovenda heeft in samenwerking met lector Patricia Vuijk recentelijk de Promotiebeurs voor Leraren (NWO) toegekend gekregen
Preventieprogramma:	Integrale aanpak, bestaande uit een serious game voor leerlingen met ASS, een professionaliseringsmodule voor leraren en een professionaliseringsmodule voor onderwijsbegeleiders
Doelgroep:	Leerlingen met ASS die de schooltransitie naar het voortgezet onderwijs maken, ouders, leraren en onderwijsbegeleiders
Normaliseren:	Het optimaliseren van de transitie van de basisschool naar de school voor voortgezet onderwijs. Goede, soepel verlopende schooltransities bieden jeugdigen met ASS kansen om hun talenten te ontwikkelen en een succesvolle loopbaan op te bouwen
Pedagogische basiscontext:	Klas
Onderzoeksdesign:	Een kleinschalige pilotstudie met een experimentele conditie (ondersteuning van jeugdigen, leraren, onderwijsbegeleiders en ouders) en een controleconditie (transitie as usual)

Samenvatting:	Deze studie grijpt in op de urgentie van het genereren van oplossingen voor transitievraagstukken van jeugdigen met ASS, hun ouders en leraren en bestaat uit vier fasen van elk een half jaar. Doel van de eerste drie fasen is om door middel van een iteratief ontwikkeltraject (het Human Centered Design) via de Scrum Methodiek een serious game te ontwikkelen voor jeugdigen met ASS en een bijbehorende professionaliseringsmodule voor leraren en onderwijsbegeleiders. Deze integrale aanpak wordt in de vierde fase van dit project geïmplementeerd op Rotterdamse scholen. Met behulp van focusgroepen en een kleinschalige pilotstudie wordt vervolgens aan de hand van prototypen van de game en de professionaliseringsmodules onderzoek gedaan naar de ervaren gebruikersvriendelijkheid met de ontwikkelde kennisproducten. Ook wordt onderzocht in welke mate de aanpak positieve effecten heeft op de competenties, problemen en behoeften van jeugdigen met ASS rondom deze transitie. De in de pilotstudie gegenereerde kennis en ervaringen dienen als input om de ontwikkelde aanpak te optimaliseren. De vier primaire doelstellingen van FLOW zijn: ▶ het opbouwen en vergroten van een intersectorale kennisbasis en een thematisch innovatienetwerk rondom transitie-management voor jeugdigen met ASS vanuit kennisuitwisseling tussen mkb-bedrijven uit de creatieve sector, onderwijsbegeleiders en Rotterdamse kennisinstituten die gespecialiseerd zijn in ASS; ▶ het in co-creatie tussen mkb-bedrijven, kennisinstituten en de doelgroepen (jeugdigen met ASS, leraren, onderwijsbegeleiders) ontwikkelen van een serious game; ▶ het in co-creatie tussen mkb-bedrijven en kennisinstituten ontwikkelen van: (1) een professionaliseringsmodule voor leraren waarmee zij worden getraind om jeugdigen in de klas te begeleiden bij de totstandkoming van transfer van de in de virtuele omgeving geleerde vaardigheden naar daadwerkelijke en blijvende gedragsverandering binnen de complexe context van de klas en (2) een professionaliseringsmodule voor onderwijsbegeleiders waarmee zij worden getraind om leraren te leren werken met de bij (1) beschreven professionaliseringsmodule; ▶ het uitvoeren van een kleinschalige pilotstudie ten behoeve van het optimaliseren van de ontwikkelde aanpak: (1) het monitoren van de ervaren gebruikersvriendelijkheid met de ontwikkelde game en professionaliseringsmodules onder jeugdigen, leraren en onderwijsbegeleiders, (2) onderzoek naar factoren die de mate 'therapietrouw' (het blijven spelen van de game) beïnvloeden en (3) het monitoren van de beoogde voortgang binnen en buiten de game-context op diverse uitkomstmaten, zoals de mate van schoolse aanpassing en het welbevinden van leerlingen, het verloop van psychopathologie en leerprestaties. Er zal een kleinschalige pilotstudie worden uitgevoerd met twee groepen. In totaal veertig jeugdigen met ASS, afkomstig van Rotterdamse scholen, zullen op basis van loting worden toegewezen aan de interventieconditie (ondersteuning door middel van de integrale aanpak) of een controleconditie (onderwijs en leerlingenzorg as usual). Jeugdigen binnen de interventieconditie zullen de serious game naar verwachting gedurende een periode van acht weken spelen met een spelfrequentie van drie keer per week. Dit is echter afhankelijk van hoeveel game content er beschikbaar zal zijn en wat de jeugdigen zelf aankunnen. Spelfrequentie en spelintensiteit worden daarom tijdens het ontwikkelproces nader bepaald. Er zullen in 2016 drie meetmomenten plaatsvinden: T1 = 6 tot 3 maanden voor de transitie (anticipatie op), T2 = de eerste maand op het voortgezet onderwijs (tijdens de transitie) en T3 = 3 tot 6 maanden na de transitie.
Onderzoeksresultaten relevant voor:	Het Instituut voor Lerarenopleidingen, het Instituut voor Sociale Opleidingen, het Instituut voor Gezondheidszorg

Een groep Engelse onderzoekers en behandelaars heeft recentelijk in samenwerking met jeugdigen met ASS en hun ouders, leraren en onderwijspsychologen het preventieprogramma Systemic Transition in Education Programme for Autism Spectrum Disorder ontwikkeld (Transition Pack; Murin et al., 2009-2012). Dit preventieprogramma beoogt de transitie van jeugdigen met ASS naar het voortgezet onderwijs te versoepelen en gedrags- en emotionele problemen van de jeugdige tijdens de transitie te reduceren door deskundigheidsbevordering van het mesosysteem rondom en met de leerling en het systematisch organiseren van een warme overdracht tussen beide scholen.

Transition Pack omvat de volgende stappen:

- ▶ Voorafgaand aan de transitie wordt er een 'bridge meeting' georganiseerd waarbij de ouders aanwezig zijn, de basisschoolleerkracht, de leraar of mentor van het voortgezet onderwijs en de transition worker. Doel van deze bijeenkomst is om gezamenlijk, vanuit alle perspectieven, de unieke behoeften van de leerling in kaart te brengen en om deze informatie te benutten bij het plannen van strategieën om de impact op het schools functioneren tot een minimum te beperken.
- ▶ Na deze bijeenkomst stelt de transition worker een geïndividualiseerd Transitie Management Plan en Leerlingprofiel op en bespreekt dit met de school voor voortgezet onderwijs. Tijdens een bijeenkomst begeleidt de transition worker de school om concrete aanpassingen door te voeren waarmee aan de behoeften van de leerling tegemoet kan worden gekomen en hij levert het Transition Pack aan, dus het pakket aan hulpmiddelen om de leerling effectief te kunnen ondersteunen.
- ▶ In dezelfde periode bespreekt de transition worker met de ouders het Transitie Management Plan en Leerlingprofiel, hij bespreekt de communicatie met de school voor voortgezet onderwijs en de afgesproken handelingssuggesties en hij bespreekt managementstrategieën die de ouders thuis moeten toepassen.
- ▶ In de eerste twee weken na de transitie bezoekt de transition worker de school voor voortgezet onderwijs om de implementatie van het Transitie Management Plan en het Leerlingprofiel te ondersteunen en te bevorderen.
- ▶ Tegelijkertijd vinden er weer contacten met ouders plaats om opgetreden problemen en successen rondom de transitie, zowel op school als thuis, te bespreken.

Studie Moving

Uit recent Brits onderzoek blijkt dat Transition Pack de gedrags- en emotionele problemen van jeugdigen met ASS tijdens de transitie van de basisschool naar de school voor voortgezet onderwijs significant reduceert (Baykaner et al.,

2013). Onderzoek naar de toepasbaarheid en effecten van Transition Pack in de Nederlandse onderwijscontext is echter noodzakelijk alvorens deze regionaal te kunnen implementeren en een oplossing te kunnen bieden voor behoefte aan deskundigheidsbevordering van scholen, leraren en jeugdprofessionals. Dat wordt met de studie 'Moving' dan ook beoogd. De studie 'Moving' bestaat uit twee fasen:

- ▶ De eerste fase betreft het bruikbaar maken van het Transition Pack voor het Nederlandse onderwijssysteem;
- ▶ De tweede fase betreft het onderzoeken van de effectiviteit van de Nederlandse versie van het Transition Pack ten opzichte van de diversiteit aan reguliere ondersteuning die de betrokken scholen momenteel bieden gedurende de transitie van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs.

De studie Moving wordt in Tabel 2 beschreven.

Tabel 2: de studie 'Moving'

Titel:	'Moving': Praktijkgericht effectonderzoek naar Transition Pack-NL: Een preventieprogramma voor reguliere scholen om de schooltransities van jeugdigen met ASS naar het voortgezet onderwijs te optimaliseren
Onderzoeksthema:	1b
Looptijd (status):	4 jaar (op 12-12-2014 ingediend)
Subsidieverstrekker:	Stichting Innovatie Alliantie (RAAK-Pro)
Begroting:	€1.006.000,-
Consortium:	Hogeschool Leiden (Penvoerder), Hogeschool Rotterdam, Yulius Autisme, Department of Clinical, Educational & Health Psychology of University College London (UCL), de samenwerkingsverbanden Passend Primair Onderwijs, Koers VO, Passend Onderwijs Midden-Holland en Rijnstreek, Gemeente Rotterdam en Inspectie van het Onderwijs
Promovendi:	Twee
Preventieprogramma:	Transition Pack-NL
Doelgroepen:	Leraren, onderwijsbegeleiders en ouders
Normaliseren:	Het optimaliseren van de transitie van de basisschool naar de school voor voortgezet onderwijs. Goede, soepel verlopende schooltransities bieden jeugdigen met ASS optimale kansen om hun talenten te ontwikkelen en (later) een succesvolle loopbaan op te bouwen
Pedagogische basiscontexten:	Klas en thuis
Onderzoeksdesign:	Quasi-experimenteel onderzoek met experimentele conditie (Transition Pack) en controleconditie (transition as usual)

Samenvatting:	Deze studie bestaat uit twee projectfasen. De eerste fase betreft het vertalen en bruikbaar maken van het goed beschreven, reeds onderzochte Engelse Transition Pack voor het Nederlandse onderwijssysteem. Deze fase zal afgerond worden met een pilotstudie bij $n = 3$ leerlingen met ASS, hun ouders en leraren om na te gaan of de TP-NL goed toegepast kan worden in de scholen voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs en in de thuissituatie van de jeugdigen. De tweede fase betreft een quasi-experiment: het onderzoeken van de effectiviteit van TP-NL ten opzichte van diverse soorten reguliere ondersteuning die de betrokken scholen bieden. Jeugdprofessionals en leraren op de experimentele scholen worden door de betrokken kennispartners getraind om TP-NL te implementeren. De effectiviteit van TP-NL wordt primair onderzocht door de angst die leerlingen met ASS zelf ervaren te meten gedurende het laatste jaar in het primair onderwijs en het eerste jaar in het voortgezet onderwijs. Daarnaast wordt uitgezocht wat voor andere sociale, emotionele en gedragsproblemen de jeugdigen hebben, hoe hun leerprestaties zijn en hoe zij tegen school aankijken. Ook wordt onderzocht hoe de ouders de contacten met de betrokken scholen ervaren en wat voor weerslag de transitie van het primair naar het voortgezet onderwijs op de situatie thuis heeft. Als laatste worden de leraren van de betrokken scholen geïnterviewd over de ervaringen met leerlingen met ASS op hun scholen en specifiek de begeleiding van deze leerlingen gedurende de schooltransitie. Aan dit quasi-experiment nemen 200 leerlingen met ASS, hun ouders en scholen deel. De vraag of TP-NL een effectief programma is, wordt beantwoord met behulp van een quasi-experiment met een experimentele conditie (EC; deskundigheidsbevordering scholen door middel van TP-NL) en een controleconditie (CC; transitie as usual). De twee condities worden primair vergeleken op het beloop van boven beschreven uitkomstmaten. Om na te gaan op welke manier de reguliere begeleiding van leerlingen met ASS vanuit het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs effect heeft op de ervaren angst van de jeugdigen in de periode voordat het quasi-experiment plaatsvindt, vindt er een basismeting TO plaats. In deze basismeting worden alleen leerlingen met ASS (en hun ouders) meegenomen die net zijn gestart zijn op de vestigingen van hun scholen voor voortgezet onderwijs. We streven ernaar om deze informatie van minimaal $n = 100$ leerlingen met ASS te verzamelen. Dit zijn geen jeugdigen die in het quasi-experiment zullen deelnemen. Het gaat in deze basismeting om een indicatie te krijgen van de angst en sociale problemen van leerlingen met ASS bij de start op het voortgezet onderwijs en van de mate waarin leraren en mentoren zich kundig voelen, in relatie tot de verschillende ondersteuningsprogramma's van de scholen op dat moment. De T1- t/m T5 metingen, behorend bij het quasi-experiment, zullen uitgebreider zijn dan de TO-meting. De T1- en T2-metingen zijn bedoeld om het effect van de voorbereiding op het voortgezet onderwijs in groep 8 van het basisonderwijs te meten. Omdat in deze periode al bekend is naar welke scholen in het voortgezet onderwijs de jeugdigen met ASS gaan, zal de TP-NL al ingezet worden bij $n = 100$ jeugdigen met ASS in de EC. Bij de $n = 100$ vergelijkbare jeugdigen die TP-NL niet krijgen (uit de CC) zal enkel worden gemeten wat zij regulier aan begeleiding krijgen. Vervolgens zullen dezelfde metingen als T1 en T2 opnieuw plaatsvinden tijdens de start op de scholen voor voortgezet onderwijs (T3), na 6 maanden (T4) en na afloop van een schooljaar (T5). In dit quasi-experiment en het aanvullende onderzoek naar ervaren gebruikersvriendelijkheid staat de vraag centraal of TP-NL de benodigde verfijning biedt in training in transitie management. Bij positieve resultaten zal een aan TP-NL verbonden opleidingsmodule worden ontwikkeld voor de diverse opleidingen van beide deelnemende hogescholen en zal bredere implementatie en valorisatie in het Rotterdamse en Rijnlandse onderwijs door het consortium worden begeleid.
Onderzoeksresultaten relevant voor:	Het Instituut voor Lerarenopleidingen, het Instituut voor Sociale Opleidingen, het Instituut voor Gezondheidszorg.

Integrale residentiële behandel- en onderwijsarrangementen voor jeugdigen met ASS

Ook onder jeugdprofessionals die in de (gesloten) residentiële jeugdzorg werken met jeugdigen met ASS bestaat grote behoefte aan aanpakken voor pedagogische begeleiding en behandeling. Uit onderzoek in de gesloten residentiële jeugdzorg blijkt dat veel professionals zich handelingsverlegen voelen tijdens de begeleiding en behandeling van deze groep jeugdigen (Van Miert & Dekker, 2013). Veel instellingen slagen er niet in een duurzame behandeling aan te bieden. Jeugdigen worden veelal overgeplaatst van leefgroep naar leefgroep en van instelling naar instelling, waarbij bij iedere transitie het vertrouwen in de hulpverlening afneemt en gedragsproblemen en opvoedstress verergeren.

Er is nog weinig bekend over effectieve residentiële behandeling van ASS en comorbide gedragsstoornissen, terwijl er onder jeugdprofessionals grote behoefte is aan een professionaliseringsmethode voor deze specifieke doelgroep en context. Processen binnen allianties tussen jeugdprofessionals en jeugdigen met ASS, waarin dysfunctionele vormen van conflicthantering op de groep (zoals toegeven en vermijden) frequent voorkomen, vormen de kern van problemen in de residentiële jeugdzorg (Van der Helm & Stams, 2012). Het ligt in het wankel karakter van dit evenwicht dat - met name bij incidenten - het contact tussen professionals en jeugdigen afneemt, agressie toeneemt en het klimaat in de behandelgroepen verslechtert (Ros, Van der Helm, Wissink, Schaftenaar, & Stams, 2013). Het professioneel behandelen van agressie vormt de sleutel (Van der Helm, Boeke, Stams, & Van der Laan, 2011). Om het behandelklimaat te optimaliseren is in het professionele handelen van jeugdprofessionals een evenwicht nodig tussen flexibiliteit (nodig voor het bereiken van therapeutische doeleinden) en controle (nodig voor het handhaven van structuur en voorkomen van anarchie). Vraagstukken hierbij betreffen hoe de jeugdprofessional kan leren professioneel met agressie om te gaan en welke randvoorwaarden voor jeugdprofessionals belangrijk zijn om dit te leren (Van Miert & Dekker, 2013).

Jeugdigen met ASS hebben problemen in de sociale interactie en communicatie. Zij hebben vaak moeite met het uiten van hun angsten en het vragen om hulp, waardoor zij zeer kwetsbaar zijn. Beperkingen in het vermogen zich aan te passen aan nieuwe situaties en de complexiteit van sociale situaties binnen behandelgroepen en binnen het onderwijs leiden vaak tot isolatie en gebrek aan zelfvertrouwen en soms daaruit voorkomende agressie of andere gedragsproblemen (Gezondheidsraad, 2012). Jeugdigen die in de (gesloten) residentiële jeugdzorg verblijven en hun ouders of verzorgers hebben vaak te maken met een negatieve spiraal van overplaatsingen tussen instellingen voor behandeling, begeleiding en onderwijs, frequent afgebroken contacten met jeugdprofessionals en leeftijdsgenoten, een verharding van de aanwezige problematiek en een afnemend vertrouwen in de hulpverlening.

Het optimaliseren van de meervoudige allianties (jeugdprofessional-jeugdige; jeugdprofessional-ouders; jeugdprofessional-leraar; leraar-jeugdige; leraar-ouders; ouders/jeugdige) binnen de context van residentiële behandel- en onderwijsgroepen is van cruciaal belang. Deze optimalisatie draagt er naar verwachting toe bij dat het vertrouwen van jeugdigen en hun ouders in de jeugdprofessionals snel herstelt, waardoor zij optimaal kunnen profiteren van gecombineerde behandel- en onderwijsarrangementen.

Eén van de manieren om de allianties met jeugdigen te versterken is om jeugdigen in de gelegenheid te stellen om feedback te geven over hoe zij behandel- en onderwijsarrangementen ervaren. Het gaat hier zowel om de kwaliteit van de samenwerking met de jeugdprofessionals, met leraren, met systeemtherapeuten en ouders alsmede ook om het (samen)werken aan hun persoonlijke doelen. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat het benutten van informatie over hoe jeugdigen zorg ervaren positieve invloed heeft op de effectiviteit en efficiëntie van zorg (Lambert, 2010). Lambert (2010) vatte vijf grote onderzoeken naar feedback in de jeugdzorg/jeugd-ggz samen en concludeerde dat de effectgroottes variëren van bescheiden tot groot (maximaal .92). Wordt aan jeugdprofessionals feedback gegeven over alliantie en over de mate waarin het jeugdigen lukt steunbronnen in hun eigen omgeving te benutten, dan verdubbelt het aantal jeugdigen met een klinisch significant, positief resultaat. Ook daalt de lengte van behandeltrajecten significant en helpt feedback vervolcontacten te plannen en te doseren. Dit onderwerp en deze pedagogische basiscontext vormen een belangrijk speerpunt van onderzoek van het lectoraat.

4.9.5 De studie Werkzame en waakzame zorg?

Door Horizon Jeugdzorg en Speciaal Onderwijs en de divisie Yulius Autisme is een integraal residentieel behandel- en onderwijsarrangement ontwikkeld voor jeugdigen in de leeftijd van 8 tot 14 jaar met ASS en comorbide gedragsstoornissen. Deze groep jeugdigen bleek niet hanteerbaar binnen het reguliere aanbod van Horizon en Yulius.

Het arrangement beoogt de volgende effecten te bereiken:

- ▶ het doorbreken van de stagnatie van de ontwikkeling van het kind;
- ▶ het handelingsbekwamer maken van het totale systeem rondom een kind;
- ▶ het creëren van krachtige, eenduidige basiscontexten binnen dit arrangement (groep, klas, thuis);
- ▶ het professioneel hanteren van agressie.

Gezamenlijk Gezag

Belangrijke bouwsteen van dit arrangement is de implementatie van de methodiek van Gezamenlijk Gezag (Omer, 2013). Gezamenlijk Gezag is één van de bestaande programma's gericht op het structureren van de omgeving, het stimuleren van de normale ontwikkeling, het aanleren van adaptieve vaardigheden, het verbeteren van flexibiliteit en het verminderen van gedragsproblemen door ondersteuning van samenwerking binnen het systeem van mensen. Deze methode biedt ouders, leraren en jeugdprofessionals een kader voor een gezamenlijke opvoedingsstijl die toepasbaar is binnen de behandelsituatie, thuis en op school. Het concept van Gezamenlijk Gezag helpt ouders, leraren en jeugdprofessionals om in interacties met kinderen met gedragsvraagstukken hun autoriteit te herstellen, in overeenstemming met morele waarden en afgestemd op de behoeften van het kind.

Gezamenlijk Gezag is gebaseerd op een combinatie van theoretische principes die voortborduren op de filosofie van geweldloos verzet en leert ouders, leraren en jeugdprofessionals vaardigheden aan waarmee zij escalatie kunnen voorkomen met waakzame zorg, geduld en consequent gedrag. De belangrijkste elementen van Gezamenlijk Gezag zijn oplettendheid, aanwezigheid en bescherming. Gezamenlijk Gezag is een dynamisch, voortdurend fluctuerend proces. In rustige tijden richten de professional en de ouders zich vooral op hun eigen bezigheden, houden zij de gewenste afstand en geven zij het kind maximale bewegingsruimte. De professionals en ouders blijven echter altijd alert op waarschuwingssignalen. Wanneer zij een dergelijk signaal krijgen, verschuiven zij hun aandacht, vergroten zij hun aanwezigheid en bereiden zij zich voor op beschermend ingrijpen. Binnen de methodiek van Gezamenlijk Gezag kunnen drie 'versnellingen' in toezicht worden onderscheiden, namelijk (1) open dialogen, (2) gerichte vragen, en (3) eenzijdig ingrijpen.

Binnen de methodiek van Gezamenlijk Gezag worden professionals en ouders getraind op het maken van overgangen van de ene vorm naar de andere vorm van toezicht, op basis van expliciete beslissingen. Een ander belangrijk uitgangspunt is dat alle professionals en ouders met elkaar moeten leren samenwerken om de methodiek in hun werk en in hun thuissituatie te kunnen integreren. Tijdens de trainingen in Gezamenlijk Gezag leren alle betrokkenen hoe zij oplossingen kunnen bedenken gebaseerd op samenwerking binnen hun steunnetwerk. Deze samenwerking wordt versterkt door het systematisch organiseren van contacten en door samenwerking en overeenstemming binnen de diverse meervoudige allianties. De contacten dienen niet om negatieve gebeurtenissen te benadrukken, maar juist ook om te leren van positieve gebeurtenissen: wat werkte wél in directe interacties met dit kind en hoe zorgen de betrokkenen er samen voor dat ze méér van dit soort gebeurtenissen en ervaringen verzamelen? Door deze aanpak leren betrokkenen wat de voordelen zijn van het benutten van dit

steunnetwerk: niet alleen kunnen zij ervaringen delen, maar ook organiseren zij op systematische wijze hun eigen feedback. Enerzijds biedt deze methode ouders, leraren en jeugdprofessionals een gemeenschappelijk kader, gebaseerd op samenwerking, waarmee zij enerzijds de regie binnen de interacties met kinderen kunnen nemen en kunnen houden. Anderzijds biedt dit kader jeugdigen veiligheid, waarbinnen vrijheden zijn en ruimte is voor positief contact tussen ouders, leraren, jeugdprofessionals en jeugdigen.

Bewerkstelligen van hoogwaardige meervoudige allianties met Synchron Beeldcoachen

Een gevalideerd instrument om de alliantie aan de kant van de cliënt, in dit geval de jeugdigen in de groep te meten, is de Client Directed Outcome Informed (CDOI; Crouzen, 2010). 'Cliënt-Directed' betekent dat de jeugdprofessional de rol aanneemt die de jeugdige hem geeft. De jeugdprofessional houdt rekening met de veranderingstheorie van de jeugdige en met diens oordeel over de alliantie. 'Outcome-informed' houdt in dat het veranderingsproces van de jeugdige aan het begin van elke sessie wordt gemeten en dat deze duidelijke aanwijzingen oplevert voor de manier waarop de jeugdprofessional verder kan gaan. CDOI maakt in het geval van jeugdigen gebruik van twee eenvoudige vragenlijsten; de Child Outcome Rating Scale (CORS) en de Child Session Rating Scale (CSRS). De CORS is een schaal die de 'distress', waargenomen door de jeugdige meet en feedback geeft over het behandel- of onderwijsresultaat. De CSRS is een zogenaamde engagementschaal, bedoeld om negatieve feedback te ontlokken en daarmee de kwaliteit van de alliantie te verbeteren.

Synchron Beeldcoachen is een technologisch innovatieve manier van coachen (zie hoofdstuk 3) die het mogelijk maakt om jeugdprofessionals 'on-the-job' te coachen tijdens complexe interacties, waardoor mogelijkheden tot actief leren ontstaan. De wetenschappelijke evidentie voor Synchron Beeldcoachen is inmiddels dusdanig indrukwekkend, dat wij verwachten dat deze coachingsmethodiek geschikt is om de meervoudige allianties binnen de aanpak van Gezamenlijk Gezag te kunnen optimaliseren en de kwaliteit van de implementatie te versterken.

Door middel van Synchron Beeldcoachen wordt het naar verwachting mogelijk om het team van jeugdprofessionals en de ouders in directe interacties met de jeugdigen te coachen op het implementeren van de verbeterpunten die uit het CDOI naar voren zijn gekomen. Het team jeugdprofessionals wordt op de werkvloer, in directe interacties met de jeugdigen, gecoacht op de werkpunten die op basis van het meetinstrumentarium worden geformuleerd. Deze werkwijze beoogt de allianties te optimaliseren. Tevens versterkt zij de implementatie: door coaching op correcte uitvoer van de evidence-based richtlijnen van de

methodiek wordt namelijk het risico gereduceerd dat de jeugdigen de veranderde pedagogische basiscontext niet accepteren, dan wel dat er verschillen in de uitvoer ontstaan tussen verschillende professionals en tussen professionals en ouders. In Tabel 3 wordt de studie Werkzame en waakzame zorg gepresenteerd.

Tabel 3: de studie Werkzame en waakzame zorg

Titel:	Werkzame en waakzame zorg? Praktijkgericht onderzoek met behulp van meervoudige gevalsstudies met metingen naar het versterken van het alliantievormend vermogen binnen de methodiek van Gezamenlijk Gezag met behulp van Synchroon Beeldcoachen
Onderzoeksthema:	2
Looptijd (status):	Twee jaar (deels lopend onderzoek)
Subsidieverstrekkers:	Stichting Innovatie Alliantie (RAAK-Publiek), Horizon Jeugdzorg en Onderwijs en Hogeschool Rotterdam
Begroting:	€561.764
Consortium:	Hogeschool Leiden (penvoerder), Hogeschool Rotterdam, Yulius Autisme, Yulius Academie, Horizon Jeugdzorg en Onderwijs, Forsa
Promovendi:	Nee
Opleidingsmethodiek:	Synchroon Beeldcoachen: coaching op implementatie van de evidence-based richtlijnen van de interventie Gezamenlijk Gezag binnen diverse meervoudige allianties
Doelgroepen:	Jeugdprofessionals die vorm moeten geven aan integrale residentiële behandel- en onderwijsarrangementen voor jeugdigen met ASS en comorbide gedragsstoornissen, de ouders van deze jeugdigen en de jeugdigen met ASS zelf
Normaliseren:	Synchroon Beeldcoachen beoogt om de meervoudige werkallianties binnen de interventie Gezamenlijk Gezag te optimaliseren door optimale benutting van de feedback die de jeugdigen geven op de kwaliteit van deze werkallianties, teneinde de kans op succesvolle implementatie van Gezamenlijk Gezag te vergroten
Pedagogische basiscontexten:	De residentiële behandelgroep, de klas, de thuissituatie
Onderzoeksdesign:	Meervoudige gevalsstudies met gestandaardiseerde metingen

Samenvatting:	Doel van deze studie is om te onderzoeken in hoeverre Synchroon Beeldcoachen - dat als doel heeft het optimaliseren van de meervoudige werkallianties binnen de methodiek van Gezamenlijk Gezag - bijdraagt aan een krachtig, eenduidig pedagogisch leef-leerklimaat in de groep, in de klas én binnen de thuissituatie van deze jeugdigen. Doelstelling van deze studie is om het Protocol Alliantie te ontwikkelen. Dit protocol beschrijft hoe coaches de informatie uit het CDOI (c.q. de feedback van jeugdigen) optimaal kunnen integreren in hun coaching van de jeugdprofessionals en de ouders met betrekking tot het onderhouden en bestendigen van de allianties met de jeugdigen die in de methodiek van Gezamenlijk Gezag centraal staan. Het CDOI wordt wekelijks bij de jeugdigen afgenomen. Hierdoor ontstaat gedetailleerd inzicht in het veranderingsproces van de jeugdige en levert de afname duidelijke aanwijzingen op hoe het team en de ouders verder kunnen gaan. Dit proces stelt het team met professionals en de ouders in staat om het eigen handelen gericht bij te sturen en stagnatie in het (therapeutisch) proces tijdig te onderkennen. Een belangrijk voordeel van deze werkwijze is dat de aanpak rondom een jeugdige op maat kan worden vorm gegeven, zodat deze goed aansluit op de behoeften van de jeugdige en de aanpak door alle betrokkenen goed op elkaar afgestemd kan worden. Verwacht wordt dat deze aanpak het vertrouwen van de jeugdigen in de professionals ten goede zal komen, waardoor de randvoorwaarden worden gecreëerd om de beoogde werkzame mechanismen van Gezamenlijk Gezag hun effect kunnen sorteren op de kwaliteit van de pedagogische basiscontext van deze groep, en dus ook op niveaus van gedragsproblemen van de jeugdigen. Onderzocht zal worden: a) wat de cruciale randvoorwaarden zijn voor kwalitatief hoogwaardige allianties in beschreven specifieke contexten, b) welke professionalfactoren van invloed zijn op het kunnen vormgeven van hoogwaardige allianties tijdens de verschillende implementatiefasen van Gezamenlijk Gezag, c) welke van deze professionalfactoren beïnvloedbaar en leerbaar zijn, d) of Synchroon Beeldcoachen een geschikte coachingsmethodiek is om de kwaliteit van de diverse allianties binnen de aanpak van Gezamenlijk Gezag te optimaliseren, e) of deze werkwijze zal bijdragen aan het optimaliseren van retentie en zal resulteren in een krachtig, eenduidig pedagogisch leef-leerklimaat in de groep, in de klas en in de thuissituatie van deze jeugdigen, en f) of deze werkwijze zal bijdragen aan het succesvol doorlopen van het behandel- en onderwijsaanbod door deze jeugdigen. Deze studie resulteert in een professionaliseringsmethode (Protocol Alliantie) waarmee jeugdprofessionals kunnen worden getraind om meervoudige werkallianties binnen integrale residentiële onderwijs- en zorgarrangementen waar de methodiek van Gezamenlijk Gezag centraal staat vorm te geven en te bestendigen. Daarnaast wordt een opleidingsmodule opgeleverd waarmee trainers kunnen worden opgeleid om deze professionaliseringsmethode te trainen bij hbo-professionals en wordt de trainingsmodule Gezamenlijk Gezag geoptimaliseerd. Onderzoek naar de vraag hoe professionals (in-opleiding) hun competenties kunnen ontwikkelen en kunnen onderhouden, is van groot belang in het kader van opleiding en levenslang leren. Dit project biedt de partners de kans om de binnen dit project ontwikkelde aanpak in de toekomst te extrapoleren naar andere kwetsbare doelgroepen en problematische transities binnen zorg en onderwijs, waardoor duurzame netwerkvorming en kennisuitwisseling gerealiseerd zal worden.
Onderzoekresultaten relevant voor:	Het Instituut voor Gezondheidszorg, het Instituut voor Sociale Opleidingen, het Instituut voor Lerarenopleidingen

4.10 De Academische Werkplaats DWARS+

Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd levert eveneens een bijdrage aan de totstandkoming van de 'Rotterdamse' Academische Werkplaats DWARS+. Penvoerder van DWARS+ is de gemeente Rotterdam. Beoogd financier is ZonMw. DWARS+ heeft een looptijd van vier jaar en zal naar verwachting op 1 september 2015 starten. Aandacht voor kwetsbare jeugdigen is het belangrijkste aandachtspunt voor DWARS+.

4.10.1 Doelstellingen van DWARS+

DWARS+ heeft de volgende vijf doelstellingen:

1. het via kennis bijdragen aan de Transformatie Jeugdzorg in de ondersteuning, hulp en zorg aan jeugdigen en gezinnen, met als centraal uitgangspunt eigen kracht in het gehele continuüm van preventie, basishulp en specialistische hulp. De focus ligt zowel op het versterken van de eigen kracht via participatie, empowerment en sociale netwerken als op haar begrenzingen en implicaties voor het zo vroeg mogelijk bieden van juiste hulp op maat.
2. het samenwerking in een energiek, hecht en duurzaam intersectoraal verband met deelname van vertegenwoordigers van jeugdigen en ouders (zowel cliënt als niet-client), instellingen voor preventieve hulp, basishulp en specialistische jeugdhulp, hogescholen, universiteit en de gemeente Rotterdam, op basis van breed gedeelde kennisvragen.
3. het delen, verspreiden, vertalen en bevorderen van toepassing van bestaande kennis, expertise en kennisproducten via vormen die aansluiten bij leer- en verbetercycli binnen de uitvoeringsorganisaties, opleidingen en beleid. Verdere bevordering van deskundigheid en competenties van nieuwe en bestaande professionals in alle domeinen van de jeugdhulpketen, door overdracht en gezamenlijke doorvertaling van kennis naar handreikingen, trainingen en opleidings- en bijscholingsmodules.
4. het mede op basis van externe en cofinanciering via diverse vormen van onderzoek doorontwikkelen en genereren van nieuwe kennis naar aanleiding van breed gedragen kennisvragen, die bijdragen aan de eerste doelstelling van de Academische Werkplaats. Uitwerking en uitvoering vinden plaats in diverse work packages.
5. samenwerking met andere Academische Werkplaatsen Transformatie Jeugd om waar mogelijk inspanningen te bundelen en te leren van elkaar.

De problematiek van kwetsbare jeugdigen heeft ook de aandacht van het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd. Het lectoraat beoogt door middel van zijn onderzoek naar de inrichting, inbedding en effecten van een eHealth-preventieprogramma voor jeugdigen met depressieve klachten en een

lage sociaal-economische status gestalte te geven aan zowel de inhoud van de paradigmawisseling als aan de doelstellingen van de Academische Werkplaats DWARS+. Met deze onderzoekslijn beoogt het lectoraat bovendien gestalte te geven aan de oproep om meer gerandomiseerd onderzoek te verrichten naar preventieve e-health-interventies voor jeugdigen, waarbij met name onderzoek is gewenst naar de optimale vorm van begeleiding bij het gebruik van e-health interventies, de tevredenheid van gebruikers en de effecten op lange termijn (voor meer informatie, zie het document 'Depressiepreventie: Stand van zaken, nieuwe richtingen' van Smit et al., 2013). Dit onderzoeksthema sluit tot slot aan op de belangrijke aanbeveling van de World Health Organization om meer aandacht te besteden aan de geestelijke gezondheid van deze groep jeugdigen.

4.10.2 Beschrijving van de doelgroep en de context

Depressie is wereldwijd de belangrijkste oorzaak van ziektes bij jeugdigen tussen 10 en 19 jaar en de snelst groeiende levensbedreigende aandoening, zo blijkt uit een zeer recent rapport van de World Health Organization (WHO, 2014). De problemen van een jeugdige beantwoorden aan de diagnostische criteria van een depressie wanneer er sprake is van een abnormaal sombere stemming of verlies van belangstelling ook voor zaken die men normaal gesproken leuk vindt. De uitholling van de stemming is voor het grootste deel van de dag aanwezig, bijna iedere dag, voor de duur van ten minste twee weken. Daarnaast zijn er nog een aantal andere klachten zoals problemen met slapen, gebrek aan energie, piekeren, concentratieproblemen, veranderde eetlust, gevoelens van schuld en terugkerende gedachten aan de dood en suïcide. Dit resulteert in een gebrek aan motivatie wat verlamkend werkt en als gevolg heeft dat de jeugdige slecht of niet functioneert in sociale contacten en op school of in werk (APA, 2013).

Gemeten naar ernst, komen depressies voor in gradaties. In de leeftijdsgroep 13 tot 17 jaar wordt de prevalentie van een depressieve stoornis geschat op 5,6 procent (Costello, Foley, & Angold, 2006). Een veel grotere groep Nederlandse jeugdigen, ongeveer twintig procent, heeft last van een subklinische depressie (Smit, Bohlmeijer, & Cuijpers, 2003). Bij een subklinische depressie zijn enkele depressieve klachten aanwezig, maar deze beantwoorden niet aan de criteria van een depressieve stoornis. Ongeveer één op de vijf jeugdigen heeft in Nederland dus met depressieve klachten te kampen.

De depressieve stoornis kan zich op iedere leeftijd voor het eerst voordoen, maar de kans neemt in de puberteit aanzienlijk toe (APA, 2013). Depressie komt twee keer zoveel voor bij meisjes als bij jongens. Redenen hiervoor zijn het verschil in hormonale veranderingen en een negatief zelfbeeld dat vaker bij meisjes voorkomt (APA, 2013). In 2012 gebruikten 22.000 jeugdigen tot 20 jaar anti-depressiva en

waren 13.000 jeugdigen onder begeleiding van een psycholoog. Bij maar liefst zeventig procent hiervan keert de depressie na vijf jaar terug.

Depressieve klachten tijdens de adolescentie-fase voorspellen een brede range aan (gezondheids)problemen in de volwassenheid, zoals angststoornissen, verslavingsproblematiek, suïcidaal gedrag, werkloosheid en fysieke gezondheidsproblemen (Ferguson, Horwood, Riddler, & Beautrais, 2005). Het hebben van een depressieve stoornis in deze levensfase is een belangrijke voorspeller voor het krijgen van een depressieve stoornis op latere leeftijd (Cuijpers, Van Straten, Smit, Mitralopoulos, & Beekman 2008). Onrustbarend is dat het percentage jeugdigen in de leeftijd van 6 tot 16 met ernstige internaliserende problemen, en het percentage jeugdigen dat met zowel internaliserende als externaliserende problemen te kampen heeft, de afgelopen twintig jaar is toegenomen (Tick, Van der Ende, & Verhulst, 2008).

Chronische stressoren, zoals een lage sociaal economische status, behoren tot één van de belangrijkste risicofactoren voor het ontwikkelen van depressieve klachten binnen deze leeftijdsgroep (Thapar et al., 2012). Vooral de sociale context (opleiding en welvaart) lijkt dat verhoogde risico te verklaren. Uit recent onderzoek van het Verwey-Jonker Instituut (2014) naar verschillen in de leefsituatie van jeugdigen in de Nederlandse gemeenten blijkt dat Rotterdamse jeugdigen in dit opzicht een zeer kwetsbare groep vormen voor het ontwikkelen van depressieve klachten. Maar liefst zestig procent van alle Rotterdamse jeugdigen woont in achterstandswijken, zeventien procent van de Rotterdamse jeugdigen is onderdeel van een uitkeringsgezin. Rotterdam kent eveneens een relatief grote groep achterstandsleerlingen (dertig procent) en een groot aantal voortijdig schoolverlaters (zes procent). Depressieve klachten onder Rotterdamse jeugdigen vormen vanuit volksgezondheidsperspectief dus een urgent probleem.

Vanuit medisch-ethisch en praktisch oogpunt is het wenselijk om een preventieve strategie te ontwikkelen voor deze groep jeugdigen met een ultrahoog risico op het ontwikkelen van een (subklinische) depressie. Preventieve strategieën dienen gericht te zijn op het bevorderen van factoren die jeugdigen kunnen beschermen tegen de effecten van chronische stressoren en het reduceren van risicofactoren.

Onderzoek toont aan dat preventie het meest effectief is bij groepen jeugdigen die een verhoogd risico hebben op het ontwikkelen van meer ernstige problematiek, zoals depressieve klachten in combinatie met een lage sociaal economische status. Echter, het zijn juist deze groepen die slecht worden bereikt met preventieve interventies (Smit et al., 2013). E-health, dat wil zeggen de toepassing van informatie- en communicatietechnologie om de gezondheidszorg voor jeugdigen met depressieve klachten te ondersteunen, staat momenteel sterk in de

belangstelling van de jeugdhulp. Gebruik van e-health vergroot het gebruik van interventies door groepen met een hoog risico (Smit et al., 2013). Jarenlang werd slechts twee procent van de doelgroep bereikt, met de komst van e-health wordt momenteel veertien procent bereikt.

Een belangrijke en effectief gebleken preventiestrategie om de veerkracht van jeugdigen met een hoog risico op depressieve klachten te verhogen, is het versterken van betekenisvolle sociale relaties van deze jeugdigen (Thapar et al., 2012). Veel jongeren met depressieve klachten beschrijven dat zij zich vanwege hun depressieve gevoelens terugtrekken uit het sociale verkeer en zich steeds meer isoleren. Wanneer dit proces langer duurt, wordt de drempel om de sociale relaties weer meer te intensiveren steeds groter.

Preventieprogramma's die zich richten op het versterken van de veerkracht van jeugdigen door aandacht voor sociale relaties worden ook wel mentale vitaliteitsinterventies genoemd. Het vergroten van mentale vitaliteit wordt vooral bestudeerd vanuit de positieve psychologie. De positieve psychologie heeft als uitgangspunt dat wanneer mensen goed in hun vel zitten en een gezonde leefstijl hebben, zij minder vatbaar zijn voor psychosociale en stressgerelateerde problemen. De doelen betreffen veelal het verhogen van het individueel welbevinden, het versterken van betekenisvolle relaties en het verminderen van zorgconsumptie (Bolier, 2012). De focus van dit type interventies ligt in eerste instantie op het verhogen van de mentale vitaliteit en pas in tweede instantie op de aanpak van psychische klachten (Riper et al., 2013).

Zowel het onderzoek naar als het aanbod van mentale vitaliteitsinterventies is beperkt in omvang. Studies naar de effectiviteit van mentale vitaliteitsinterventies met gebruik van e-health voor jeugdigen ontbreken nagenoeg (Riper et al., 2013). Het bereik van mentale vitaliteitsinterventies onder volwassenen met beginnende of latente klachten is echter hoog gebleken (zie Riper et al., 2013), wat de potentie van dit type interventies voor jeugdigen met een hoog risico onderstreept. De Kennissynthese Preventie & eMental-health (Riper et al., 2013) pleit in dit verband voor onderzoek naar de settingen waar jeugdigen bereikt of gevonden kunnen worden en naar de settingen waar deze vorm van geïndiceerde preventie het beste aangeboden kan worden. De Kennissynthese beveelt in dit verband aan om aansluiting te zoeken bij initiatieven die zich richten op het blended behandelen van jeugdigen (zie Ruwaard et al., 2013). Dit onderwerp vormt een belangrijk speerpunt van het lectoraat.

4.10.3 De studie e-health en mentale vitaliteit: een serious game voor jeugdigen met depressieve klachten

Met behulp van de in Tabel 4 beschreven onderzoekslijn beoogt het lectoraat aan te sluiten op alle bovenstaande kennis en aanbevelingen door onderzoek te doen naar de vraag hoe de serious game voor deze groep eruit moet zien, hoe de te ontwikkelen serious game effectief geïmplementeerd kan worden in het bestaande jeugdzorgaanbod, welk type jeugdprofessional zich het meest effectief bezig kan houden met de coaching van jongeren in het werken met de serious game en hoe deze geïndiceerde interventie opgeschaald kan worden. Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd werkt binnen deze onderzoekslijn samen met het lectoraat Technische Innovatie in de Zorg van Dr. Ir. Linda Wauben.

Tabel 4: Studie 4: E-health en mentale vitaliteit

Titel:	E-health en mentale vitaliteit: Onderzoek naar de ontwikkeling, implementatie en toetsing van een serious game voor Rotterdamse jeugdigen met depressieve klachten
Onderzoeksthema:	1a
Looptijd (status):	02-02-2015 t/m 31-01-2023
Subsidieverstrekker:	Zie samenvatting voor de opzet van de zes deelstudies: Deelstudie 1, 2 en 3: Stichting Steunfonds Pro Juventute (lopend onderzoek) Deelstudie 4, 5 en 6: nader te bepalen
Begroting:	€20.000,- voor de eerste drie deelstudies €1.200.000 voor de laatste drie deelstudies
Consortium:	Hogeschool Rotterdam (penvoeder) in samenwerking met Dr. H. Radstake, Horizon Jeugdzorg en Onderwijs en de Yulius Academie
Promovendi:	Eén promovendus beoogd op Deelstudie 6
Preventieprogramma:	Serious game
Doelgroep:	Rotterdamse jeugdigen met depressieve klachten en een lage sociaal-economische status
Normaliseren:	De serious game beoogt de mentale vitaliteit van Rotterdamse jeugdigen met depressieve klachten te versterken en daarmee in preventief opzicht de ontwikkeling van ernstigere en comorbide problematiek te voorkomen. De game beoogt de betekenisvolle sociale relaties van jeugdigen te versterken teneinde te voorkomen dat jongeren in een sociaal isolement geraken, met een toename van hun depressieve klachten tot gevolg
Pedagogische basiscontext:	De betekenisvolle sociale relaties van jeugdigen en de thuissituatie
Onderzoeksdesign:	Deelstudie 4: quasi-experimenteel design (pilotstudie) Deelstudie 6: Randomized Controlled Trial

Samenvatting:	De doelstelling van deze onderzoekslijn is om een serious game te ontwikkelen waarmee depressieve jeugdigen worden gestimuleerd om hun bestaande sociale relaties te versterken en nieuwe betekenisvolle relaties aan te gaan, teneinde te voorkomen dat zij in een sociaal isolement geraken en de depressieve klachten en gerelateerde problemen verergeren. Deelstudies Fase 1: 1. Onderzoek naar de kandidaat-werkzame mechanismen (onderzoek naar bewezen theoretische interventiebenaderingen) via welke de serious game impact zal hebben op de kwaliteit van de betekenisvolle sociale relaties van Rotterdamse jeugdigen met depressieve klachten en een lage sociaal-economische status, zoals de leerdoelen van de game, de manier van feedback aan de jeugdigen, de verhaallijn en de inhoud van de oefeningen. Resultaat: oplevering ontwerpcriteria voor de Serious game; 2. Onderzoek naar de implementatiemogelijkheden in het (preventief) Rotterdamse jeugdzorgaanbod, uiteenvallend in drie doelstellingen: (1) onderzoek naar de vraag welke Rotterdamse jeugdzorgorganisaties belangstelling hebben om mee te werken aan de pilotstudie waarin diverse prototypen van de serious game door middel van een iteratief ontwikkelingsproces worden ontwikkeld en getoetst, (2) onderzoek naar factoren die de implementatie van de game bespoedigen dan wel bemoeilijken, en (3) onderzoek naar de vraag welk type jeugdprofessional zich het meest effectief bezig kan houden met de coaching van jeugdigen in de gewenning aan het spel; Resultaat: samenwerkingspartner(s)/draagvlak, beeld van omvang aantal Rotterdamse jeugdigen (doelgroep), en inzicht in kritische implementatiefactoren (inclusief professionalfactoren); 3. Opschrijven van de vereiste inrichting van een pilotstudie om samen met de doelgroep prototypes van de serious game te toetsen teneinde een gebruikersvriendelijk en effectief eindproduct te ontwikkelen; Resultaat: oplevering subsidievoorstel pilotstudie; 4. Uitvoer van de bij Deelstudie 3 beschreven kleinschalige pilotstudie. Resultaat: Een serious game voor jeugdigen met depressieve klachten en een evaluatie van de eerste preliminaire effecten. Deelstudies Fase 2: 5. Onderzoek naar de haalbaarheid van opschaling van de implementatie (regionaal/landelijk/internationaal) van de serious game op basis van een evaluatie van de pilotstudie en het schrijven van subsidievoorstel voor overheidssubsidie; Resultaat: oplevering subsidievoorstel Randomized Controlled Trial; 6. Een grootschalige effectiviteitsstudie (Randomized Controlled Trial) om de effectiviteit van de ontwikkelde aanpak te onderzoeken, en om door middel van predictoren-, mediators-, en moderators analyses nader onderzoek te verrichten naar de vraag voor welke (sub)groepen de aanpak effectief is en waarom (niet). Resultaat: inzicht in de (differentiële) effectiviteit van de serious game binnen de onderzochte blended aanpak.
Onderzoeksresultaten relevant voor:	Het Instituut voor Gezondheidszorg, het Instituut voor Sociale Opleidingen

4.10.4 Onderzoek Reflective Practioners

Hogeschool Rotterdam is met de kenniscentra Zorginnovatie en Talentontwikkeling samen met een aantal Rotterdamse opleidingsinstituten, waaronder het Department of Pedagogical and Educational Sciences van de Erasmus Universiteit Rotterdam, verantwoordelijk voor de ontwikkeling en de uitvoering van een specifiek work package binnen DWARS+, namelijk 'Reflective Practioners: Onderzoek naar het vergroten van reflectieve vaardigheden van professionals-in-opleiding en de staf van Rotterdamse opleidingsinstituten'. Dit work package heeft tot doel professionaliseringsthema's te

identificeren en deskundigheidsbevordering te ontwikkelen die jeugdprofessionals in staat stellen de doelstellingen van de beleidsoperatie Passend Onderwijs en de Stelselwijziging Jeugdzorg in de praktijk te realiseren.

4.10.5 Beschrijving van de doelgroep en de context

De Inspectie van het Onderwijs constateerde in 2013 dat een minderheid van alle basisschoolleerkrachten (veertig procent) de zogenoemde complexe vaardigheden beheerst. Dit zijn vaardigheden als het omgaan met verschillen in ontwikkeling van leerlingen en instructie, lesopdrachten en lestijd daarop afstemmen, het volgen en analyseren van de voortgang in de ontwikkeling van hun leerlingen en het bieden van ondersteuning aan leerlingen die daaraan behoefte hebben. Onderzoek van de Algemene Rekenkamer (2013) bevestigt het beeld dat leerkrachten vaardigheden moeten ontwikkelen voor het omgaan met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Leerkrachten in het basisonderwijs hebben zelf vooral behoefte aan professionalisering gericht op het leren herkennen van de ondersteuningsbehoeften van de leerling, hoe ze kunnen inspelen op het gedrag van de leerling en het vinden van een goede balans tussen aandacht geven aan de leerling met een extra ondersteuningsbehoefte en aan de andere leerlingen in de groep. Ze hebben met name behoefte aan praktische ondersteuning bij het omgaan met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, zoals leerlingen met externaliserende gedragsproblemen (Research voor Beleid, 2011).

In Nederland is bij een fors aantal jeugdigen sprake van externaliserende gedragsproblemen. Hierbij gaat het om fysieke agressie, het overtreden van regels, tegendraads gedrag en hyperactiviteit en/of aandachtstekort. Bevolkingsonderzoek toont aan dat ongeveer acht procent van de jeugdigen in de bovenbouw van de basisschool kampt met externaliserende gedragsproblemen (Bongers, Koot, Van der Ende, & Verhulst, 2003; Mathyssek, Olino, Verhulst, & Van Oort, 2012). In Nederland betreft het tussen de 400.000 en 800.000 jeugdigen. Dit betekent dat in elke Nederlandse klas wel enkele jeugdigen met externaliserende gedragsproblemen zitten. Jeugdigen met dit type problemen kennen een verhoogd risico om toekomstige problematiek te ontwikkelen, zoals voortijdig schoolverlaten, sociaal isolement, criminaliteit, werkeloosheid, depressie en verslaving (Reef, Diamantopoulou, Van Meurs, Verhulst, & Van der Ende, 2009).

Kwaliteit van allianties tussen leerkrachten en leerlingen met gedragsproblemen

De kwaliteit van de allianties met leerkrachten speelt een belangrijke rol in het ontwikkelingsverloop van jeugdigen met externaliserend probleemgedrag. Bekend is dat de wijze waarop leerkrachten allianties met hun leerlingen vormgeven, een belangrijke rol speelt in het verloop van de cognitieve en sociaal-emotionele

ontwikkeling van jeugdigen. Warme, betrokken allianties met leerkrachten bevorderen de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van jeugdigen en creëren een omgeving waarin jeugdigen zich vertrouwd en ondersteund voelen. Onder deze omstandigheden zijn jeugdigen beter in staat om hun emoties te reguleren en om op effectieve wijze te interacteren met volwassenen en klasgenoten (Pianta, 1999). Onderzoek laat zien dat jeugdigen die gedurende de basisschoolperiode een warme alliantie hebben met hun leerkrachten, beter presteren, gemotiveerder zijn, over betere sociale vaardigheden beschikken en minder gedragsproblemen vertonen (Hamre & Pianta, 2001; Maldonado-Carreno & Votruba-Drzal, 2011; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Zee, Koomen, & Van der Veen, 2013).

Juist bij jeugdigen met externaliserende gedragsproblemen is echter vaak sprake van conflictueuze allianties met leerkrachten (Jerome, Hamre, & Pianta, 2009). Wanneer leerkracht-leerling allianties worden gekenmerkt door conflicten en overmatige afhankelijkheid, betekent dit voor jeugdigen op zowel korte als langere termijn een ongunstige sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling (zie onder meer Hamre & Pianta, 2001; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). Leerkrachten ervaren door de dagelijkse blootstelling aan gedragsproblemen van en conflicten met leerlingen met externaliserende gedragsproblemen gevoelens van handelingsverlegenheid, boosheid en hulpeloosheid. Leerkrachten stellen zich daarom in deze allianties minder sensitief en meer controlerend op (Rimm-Kaufmann et al., 2002). Deze situatie verergert het probleemgedrag van de leerling, bedreigt het welbevinden van de leerling, bedreigt een positief en constructief klassenklimaat en heeft een negatieve invloed op de prestaties en het welbevinden van medeleerlingen. Conflictueuze relaties met leerlingen met gedragsproblemen blijken voor leerkrachten de belangrijkste bron voor stress- en burnoutklachten, en leiden niet zelden tot het helemaal stoppen met lesgeven (Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2006; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011).

Professionaliseringsinterventies

Uit bovenstaande wordt duidelijk dat conflictueuze leerkracht-leerling allianties een belangrijke rol spelen in een ongunstig ontwikkelingsverloop van kinderen. Het beschouwen van de rol van de leerkracht als een belangrijke protectieve factor biedt mogelijkheden voor interventies, training en professionele ontwikkeling. Van groot belang hierbij vormen de eigenschappen van leerkrachten die beïnvloedbaar zijn door professionalisering, waardoor het mogelijk wordt om de ontwikkelingsuitkomsten van kinderen positief te beïnvloeden. Een belangrijk knelpunt in de huidige professionaliseringsinterventies op dit thema betreft het feit dat de begeleiding van leerkrachten doorgaans eenzijdig is gericht op wat deze doen in interacties met leerlingen met gedragsproblemen, maar niet of veel minder op wat zij voelen en denken, de relatie daartussen en de sturende werking

daarvan op de kwaliteit van de pedagogische sensitiviteit. Het adresseren van dit onderwerp vormt een belangrijk speerpunt van onderzoek van het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd.

Ik ben in samenwerking met kennispartners, zoals V & F Onderwijs Consult met Frans Faber en Dr. Lia Voerman, Hogeschool Inholland met Joyce Scheltens en Wim Clements, Yulius Onderwijs met Carla Hebels en Fontys Fydes met Marijke Reith al sinds 2010 bezig met onderzoek naar de potentie van Synchron Beeldcoachen om drie typen reflectiebekwaamheden (reflection-on-action, reflection-in-action, relatiegerichte reflectie) bij leerkrachten te optimaliseren. Het doel van dit samenwerkingsverband is om de pedagogische sensitiviteit van leerkrachten te verbeteren in hun dagelijkse interacties met leerlingen met externaliserende gedragsproblemen. Daartoe is de afgelopen vier jaar een grootschalige Randomized Controlled Trial opgezet waarvan de output van belang is voor DWARS+. Deze studie (Key2Teach) wordt in Tabel 5 gepresenteerd.

4.10.6 De studie Key2Teach

Het doel van de studie Key2Teach is het ontwikkelen en toetsen van de effecten van de professionaliseringsinterventie Multi-Method Coaching (MMC; Consortium Key2Teach, 2014) op de vaardigheden en pedagogische sensitiviteit van leerkrachten, teneinde de alliantie met leerlingen met (sub)klinische niveaus van gedragsproblemen te verbeteren. MMC is een multimodaal coachingsprogramma voor leerkrachten die behoefte hebben aan ondersteuning bij het ombuigen van conflictueuze, niet-ondersteunende interactiepatronen naar positieve, ondersteunende interactiepatronen, en bij de uitbouw van reeds aanwezige positieve ondersteunende interactiepatronen tijdens het lesgeven aan kinderen met externaliserende gedragsproblemen (gedragsproblemen en/of hyperactiviteit/aandachtstekort) in de midden- en bovenbouw van de basisschool.

MMC hanteert het centrale uitgangspunt dat gedragsproblemen van leerlingen voor een deel voortkomen uit interactieproblemen. MMC richt zich daarom op de allianties tussen leerkrachten en leerlingen met externaliserende gedragsproblemen. De leerkracht maakt deel uit van de alliantie en oefent hierop grote invloed uit door de wijze waarop hij de interacties en de relatie met de leerling met gedragsproblemen vorm geeft. Tijdens de coaching staan de interacties met één specifieke leerling centraal: de focusleerling. Er is voor een focusleerling gekozen om heel nauwkeurig op interactiepatronen te kunnen inzoomen en vervolgens te kunnen coachen. Het optimaliseren van de interacties met deze focusleerling beoogt echter niet alleen positieve effecten te sorteren op de alliantie met deze leerling, maar beoogt eveneens positieve effecten op

de gehele klas te realiseren. De coaching is gericht op de specifieke hulpvragen die leerkrachten ervaren in interacties met kinderen met externaliserende gedragsproblemen. Het programma heeft tot doel leerkrachten te coachen bij het ombuigen van conflictueuze, niet ondersteunende interactiepatronen naar positieve, ondersteunende interactiepatronen, en het uitbouwen van al aanwezige positieve, ondersteunende interactiepatronen. De beoogde interactievaardigheden van de leerkracht staan zowel ten dienste van positieve gedragsveranderingen bij leerlingen en een verbetering van hun leerprestaties, alsmede ook het verbeteren van diverse aspecten van de geestelijke gezondheid van leerkrachten.

Kernthema van het programma vormt reflectie van leerkrachten op de invloed van gedachten en emoties op de houding en het pedagogisch handelen van leerkrachten binnen de relatie met leerlingen met externaliserende gedragsproblemen. Leerkrachten zijn zich niet altijd (voldoende) bewust van de sturende (positieve dan wel negatieve) kracht die uitgaat van hun gedachten en emoties over de relatie met de leerling op het pedagogisch handelen, en de effecten van hun handelen op de gedachten, gevoelens en het gedrag van leerlingen. MMC beoogt de reflectievaardigheden van leerkrachten te vergroten, waardoor bij de leerkracht (verdiepende) bewustwording op dit thema ontstaat. Deze bewustwording geeft de leerkracht vervolgens de noodzakelijke bagage om de in de interactie aanwezige kwalitatief hoogwaardige interactievaardigheden verder uit te bouwen, dan wel te ontwikkelen.

Leerkrachten en coaches werken gedurende een intensieve periode samen aan het vergroten van drie typen reflectiebekwaamheden. Aan deze reflectievaardigheden wordt gewerkt door middel van vijf bouwstenen. Leerkrachten trainen hun *relatiegerichte reflectievaardigheden* door middel van het Leerkracht Relatie Interview (bouwsteen 1) en Perspectiefwisseling door middel van functionele gedragsanalyse van de leerling (bouwsteen 2) met behulp van video-interactie-analyse (bouwsteen 3). *Reflectie-op-actie* wordt getraind door middel van video-interactie-analyse aan de hand van het G-schema (bouwsteen 4), met behulp van video-interactie-analyse (bouwsteen 3). *Reflectie-in-actie* wordt getraind door een combinatie van Synchroon Beeldcoachen (bouwsteen 5) en video-interactie-analyse (bouwsteen 3). Bouwsteen 3, reflectie met behulp van video-interactie-analyse, vormt de bouwsteen waarmee de effectiviteit van de overige bouwstenen wordt ondersteund.

De effectstudie naar MMC wordt in Tabel 5 beschreven.

Tabel 5: De studie Key2Teach

Titel:	Key2Teach: Onderzoek naar het aanleren van kwalitatief hoogwaardige interactievaardigheden van leerkrachten in de omgang met leerlingen met externaliserende gedragsproblemen met behulp van Multi-Method Coaching
Onderzoeksthema's:	1b en 2
Looptijd (status):	01-04-2012 t/m 31-03-2016 (lopend onderzoek)
Subsidieverstrekker:	Stichting Innovatie Alliantie (RAAK-Pro)
Begroting:	€1.000.000,-
Consortium:	Hogeschool Inholland (penvoerder), Hogeschool Rotterdam, Erasmus Universiteit Rotterdam, Yulius Academie, Fontys Fydes, Stichting BOOR, Octant Stichting voor Christelijk basisonderwijs
Promovendi:	Twee (promoties aan Erasmus Universiteit Rotterdam)
Preventieprogramma:	Multi-Method Coaching (Consortium Key2Teach)
Doelgroepen:	Leerkrachten van de groepen 5, 6 en 7 in het primair onderwijs
Normaliseren:	Leerkrachten worden gecoacht in het ombuigen van conflictueuze, niet-ondersteunende interactiepatronen naar positieve, ondersteunende interactiepatronen, en het verder uitbouwen van reeds aanwezige positieve ondersteunende interactiepatronen tijdens het lesgeven aan kinderen met externaliserende gedragsproblemen (gedragsproblemen en/of hyperactiviteit/aandachtstekort).
Pedagogische basiscontext:	Klas
Onderzoeksdesign:	Randomized Controlled Trial
Samenvatting:	Het doel van de studie Key2Teach is het ontwikkelen en toetsen van de effecten van de professionaliseringsinterventie Multi-Method Coaching op de vaardigheden en pedagogische sensitiviteit van leerkrachten, teneinde de alliantie met leerlingen met (sub)klinische niveaus van gedragsproblemen te verbeteren. Daarnaast wordt getoetst of het vergroten van de pedagogische sensitiviteit en het verbeteren van de leerkracht-leerlingrelatie effect hebben op de mate van gedragsproblemen van de leerlingen, hun leerprestaties, leermotivatie en sociaal welzijn, evenals op aspecten van de geestelijke gezondheid van leerkrachten (burn-out klachten, stressklachten, angst- en depressieve klachten). Indien Multi-Method Coaching een effectieve interventie is, kan deze een belangrijke bijdrage leveren aan het verbeteren van de onderwijssituatie en de geestelijke gezondheid van zowel leerkrachten als kinderen. In deze studie wordt gebruik gemaakt van een Randomized Controlled Trial om verschillen in ontwikkelingen tussen de experimentele- en controlegroep te vergelijken gedurende vier meetmomenten: voorafgaand aan de interventie, tijdens de interventie, een maand na afloop van de interventie en drie maanden na afloop van de interventie. In de studie worden 62 basisscholen geïnccludeerd in twee cohorten die gedurende twee opeenvolgende schooljaren aan het onderzoek deelnemen. Na een multiple-screeningsprocedure op deze 62 scholen worden 144 leerkracht-leerlingdyades in de studie geïnccludeerd waarbij sprake is van: (1) (sub) klinische niveaus van gedragsproblemen van leerlingen, en (2) een leerkracht-leerlingrelatie die volgens de leerkracht wordt gekarakteriseerd door conflicten. Per school worden twee of vier dyades gerandomiseerd toegewezen aan één van beide condities. Klasgenoten (3600) en ouders/verzorgers van de 144 dyade-leerlingen nemen eveneens deel aan de studie. Het totaal aantal proefpersonen komt hiermee op 7.344.
Onderzoeksresultaten relevant voor:	Het Instituut voor Lerarenopleidingen

Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd en het Instituut voor Sociale Opleidingen (ISO) van Hogeschool Rotterdam hebben zich nauw met elkaar verbonden. ISO heeft geconcludeerd dat de ingrijpende veranderingen in het professioneel sociaal werk, waarvan de Stelselwijzing Jeugdzorg, de Wet op het Passend Onderwijs, de Wet Maatschappelijke Ondersteuning, de Participatiewet en de Zorgverzekeringswet het sluitstuk vormen, een grootschalige onderwijsvernieuwing noodzakelijk maken. ISO is daarom in de loop van het onderwijsjaar 2013-2014 gestart met het programma 'Koersen op de Toekomst' (Instituut voor Sociale Opleidingen, 2014). ISO heeft op basis van een brede oriëntatie met interne en externe partners die bij de huidige opleidingen zijn betrokken en op basis van richtinggevende documenten besloten om in september 2016 te starten met een nieuwe opleiding Social Work.

In het Opleidingsprofiel Social Work 2016-2017 legitimeert ISO dit nieuwe curriculum. Het document beschrijft de visie van ISO op het beroep van de sociale professional, op de eindkwalificaties, op het didactische concept en op het op deze uitgangspunten gebaseerde curriculum van de nieuwe opleiding (Instituut voor Sociale Opleidingen, 2015). Het nieuwe curriculum markeert een ommekeer binnen het Instituut. Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd ondersteunt deze ommekeer en trekt bij de ontwikkeling van het nieuwe curriculum samen met ISO en het Kenniscentrum Talentontwikkeling op.

In het Competentieprofiel Sociale Professional staat een visie geformuleerd op zelfredzaamheid die belangrijke aanknopingspunten biedt voor de inrichting van een gezamenlijke ontwikkel- en onderzoeksagenda (Instituut voor Sociale Opleidingen, 2015). Deze visie behelst dat mensen relationele autonome wezens zijn die in hoge mate bepalen wie zij zijn in relatie tot anderen. Mensen zijn op zoek naar zingeving, erkenning en waardering en zijn afhankelijk van anderen (Competentieprofiel Sociale Professional, 2015 p. 5). ISO verstaat onder relationele autonomie dat mensen zien wat de betekenis van specifieke netwerken is voor hun mens-zijn, dat zij zelf vervolgens de ruimte en het vermogen hebben aan de voor hen relevante netwerken deel te nemen en dat zij zelfstandig relaties kunnen activeren, vitaliseren en opbouwen.

Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd is van mening dat niet alleen kwetsbare jeugdigen en hun ouders of verzorgers met de komst van het Nieuwe Jeugdstelsel in toenemende mate afhankelijk zijn geworden van hun relaties binnen hun sociale netwerken, maar dat dit evenzeer geldt voor jeugdprofessionals. In deze Openbare Les benadruk ik dat de kwaliteit van de allianties met jeugdigen voor jeugdprofessionals heel belangrijk is om geïndiceerde preventieprogramma's

op een effectieve manier in complexe pedagogische basiscontexten te kunnen implementeren. Deze visie komt tot uitdrukking in het belang dat het lectoraat hecht aan onderzoek naar onderliggende processen van allianties tussen professionals en diverse doelgroepen jeugdigen met psychosociale problemen. Op dit specifieke thema ondersteunt het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd ISO bij de inrichting van haar nieuwe curriculum en de professionalisering van haar staf op het thema relationele autonomie.

Sinds 1 februari 2015 vorm ik samen met Dr. Juliette Liber en Jan Veldkamp, Nathalie Bogaarts en Peter van Voorst (docenten bij ISO), een leergemeenschap rondom het onderzoeksthema alliantie. Binnen deze leergemeenschap werken wij aan het bereiken van voldoende interbeoordelaarsbetrouwbaarheid inzake het beoordelen van de kwaliteit van de therapeutische relatie tussen trainers en kinderen met behulp van de TPOCS-A (Liber, Van der Leeden, Sauter, Goenee, & Brandse, 2007).

Daartoe analyseren, beoordelen en coderen de leden van de leergemeenschap filmmateriaal van een reeds afgeronde interventie: het cognitief-gedragstherapeutische preventief geïndiceerde programma Ik kies voor Zelfcontrole. Dit programma is gericht op de behandeling van disruptieve gedragsproblemen bij kinderen in de leeftijd van acht tot en met twaalf jaar.

Wekelijks coderen de leden van de leergemeenschap een aantal videobanden, waarna over de banden overleg en onderlinge afstemming plaatsvindt teneinde de docenten voldoende betrouwbaar te trainen. De docenten doen hiermee ervaring op die zij ten behoeve van de op handen zijnde curriculumherziening bij kunnen gaan benutten. Maar de dataverzameling dient tevens een tweede doel. Met behulp van de verzamelde data kan onderzoek plaatsvinden naar het samenspel van hulpverlenersgedrag, kindgedrag en de alliantie en kan de vraag worden beantwoord in hoeverre alliantie een mediator tussen kindgedrag en/of gedrag van de hulpverlener enerzijds, en de klinische verandering in de kinderen anderzijds. Hiermee kan er meer zicht worden verkregen op welke factoren van invloed zijn op een succesvol behandelproces. Dit is belangrijke informatie, omdat er eerder onderzoek is gebleken dat niet alle kinderen voldoende van de interventie profiteerden. Inzicht in de wijze waarop kenmerken van de alliantie tussen kinderen en behandelaars met het behandelproces verbonden zijn biedt mogelijkheden om de training van de professionals te optimaliseren en uiteindelijk de effectiviteit van de interventie te vergroten.

Het tweede doel van deze leergemeenschap is om nieuwe observatie-instrumenten te ontwikkelen waarmee niet alleen de kwaliteit van de alliantie geanalyseerd en beoordeeld kan worden, maar ook de individuele bijdragen van zowel de jeugdige als de jeugdprofessional aan de alliantie.

Naast het beschreven lopende onderzoek heeft het lectoraat Publieke Zorg verschillende toekomstplannen. In de eerste plaats willen we de studie Samen Sterk?! gereed maken voor indiening bij een subsidiekader. Deze studie wordt in de volgende paragraaf besproken.

4.12.1 De studie Samen Sterk?!

Uit onderzoek blijkt dat tien procent van de kinderen met gedragsproblemen tijdens de basisschoolperiode te maken krijgt met afwijzing door klasgenoten, en dat één op de zes kinderen zelfs langdurig (soms gedurende de gehele basisschoolperiode!) wordt afgewezen (voor een overzicht, zie van Lier, 2010). In Nederland krijgen circa 150.000 kinderen met gedragsproblemen voor kortere of langere periode te maken met afwijzing door klasgenoten. Omgerekend betekent dit dat het hier gaat om twee tot vier kinderen per groep.

Het verzorgen van onderwijs aan deze kinderen is een grote uitdaging voor leerkrachten. Er is sprake van een wisselwerking tussen enerzijds de gedragsproblemen van de kinderen met anderzijds de reacties van klasgenoten op de gedragsproblemen van de leerling en de kwaliteit van de leerkrachtvaardigheden (van Lier, 2010). Afgewezen kinderen met gedragsproblemen vertonen verschillende langdurige problemen die interfereren met optimaal leren (Oliver & Reschly, 2010). Leerkrachten zullen dus optimaal effectief moeten zijn in de aanpak van zowel de gedragsproblemen als de positie van deze kinderen in de groep om met deze kinderen en de klassen waarin zij zitten een optimaal leerrendement te bereiken. De interventie Zelfcontrole op School kan hierbij uitkomst bieden.

Ik kies voor Zelfcontrole

De UvA heeft de zelfcontrole-training van Van Manen (2009) bewerkt tot een school-based behandelprogramma voor het verminderen van agressief gedrag van basisschoolleerlingen door zelfcontrole en prosociaal gedrag te bevorderen, via training van de leerling. Dit geïndiceerde interventieprogramma heet Ik kies voor Zelfcontrole en bestaat uit een individueel intakegesprek en negen groepssessies van anderhalf uur, waar drie tot acht leerlingen in de leeftijd van 8-12 jaar tegelijk aan kunnen deelnemen en buiten de klas worden behandeld voor hun gedragsproblemen (De Boo & Liber, 2014a, 2014b). De problemen van kinderen met weinig zelfcontrole worden in het programma aangepakt door sociaal-cognitief inzicht en sociale vaardigheden van die kinderen te verbeteren. Kinderen met gedragsproblemen en weinig zelfcontrole leren buiten de klas onder leiding van een jeugdprofessional nieuwe sociaal-cognitieve vaardigheden, zelfcontrolemechanismen en emotieregulatie aan. Om leerkrachten te begeleiden bij deze training, volgen zij vijf leerkracht-trainer sessies.

Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat het programma op korte termijn effectief is in het verminderen van sociaal onaangepast gedrag volgens leerkrachten en ouders. Deze winst blijft behouden en wordt zelfs groter bij follow-up en wordt dan ook door klasgenoten opgemerkt (Liber, de Boo, Huizenga, & Prins, 2013). Dit onderzoek toont echter ook aan dat niet alle kinderen voldoende van dit programma profiteren, en niet alle kinderen profiteren evenveel. De belangrijkste oorzaak daarvoor is vermoedelijk dat leerkrachten onvoldoende deskundig zijn in het begeleiden van deze kinderen in het oefenen van de nieuwe sociaal-cognitieve vaardigheden, en dat leerkrachten het moeilijk vinden deze begeleiding te integreren in hun dagelijkse lespraktijk. Wanneer leerkrachten kinderen in de klas onvoldoende kunnen ondersteunen in het oefenen van de sociaal-cognitieve vaardigheden die ze tijdens het programma hebben geleerd, belemmert en demotiveert dit kinderen deze vaardigheden toe te passen in de klas en kan het programma niet optimaal effectief zijn. Een effectiviteitsversterkende interventie die gericht is op professionalisering van de leerkracht inzake het implementeren van de evidence-based richtlijnen van het programma Ik kies voor zelfcontrole, is dus noodzakelijk is om transfer van hetgeen kinderen in het programma leren naar de klas te bevorderen en te consolideren.

Gecombineerde interventies

Een methodiek die de potentie heeft om transfer te verbeteren, is Synchron Beeldcoachen. Deze methodiek wordt ingezet bij de leerkracht tijdens het lesgeven in de periode dat kinderen aan de Zelfcontroletraining deelnemen. Door het tegelijkertijd inzetten van de interventies Ik kies voor zelfcontrole en Synchron Beeldcoachen, kunnen deze elkaars effecten versterken. Wanneer het kind mee verandert als de leerkracht zijn gedrag verandert, zal het leerproces van het kind sneller verlopen. En vice versa, wanneer de leerkracht en de klasgenoten mee veranderen als het kind zijn/haar gedrag verandert, zal dit voor het kind de gewenste gedragsverandering faciliteren. De vraag die dan ook centraal staat is of Synchron Beeldcoachen van leerkrachten de potentie heeft om transfer van de in het Zelfcontroleprogramma verworven nieuwe kennis en vaardigheden van afgewezen leerlingen met gedragsproblemen naar de klassensituatie te bevorderen, en Zelfcontrole hiermee een effectieve interventie wordt voor álle leerlingen met gedragsproblemen.

Daarnaast willen we in samenwerking met bestaande Consortia onderzoek initiëren naar de effectiviteit van Multi-Method Coaching in het voortgezet onderwijs en het speciaal onderwijs, en willen we onderzoek initiëren naar de effecten van Synchron Beeldcoachen van jeugdigen met psychosociale problemen. Tot slot willen we onze kennisbasis met betrekking tot e-health interventies voor jeugdigen met psychosociale problemen in de toekomst uitbouwen en versterken door het opzetten van praktijkgericht onderzoek naar de effecten van serious gaming bij andere doelgroepen jeugdigen en andere contexten.



Illustratie: Op de Binnenrotte (Gerard Borstius, 1697)

Referenties

'Haast u langzaam'¹⁰

-
- Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2014). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education, 4*, 1-15.
- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology, 103*, 1-18.
- Algemene Rekenkamer (2013). *Kunnen basisscholen Passend Onderwijs aan?* Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Annetta, L. (2010). The "I's" have it: A framework for serious educational game design. *Review of General Psychology, 14*, 105-112.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behavior Research and Therapy, 1*, 139-161.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barber, J. P., Sharpless, B. A., Klostermann, S., & McCarthy, K. S. (2007). Assessing intervention competence and its relation to therapy outcome: A selected review derived from the outcome literature. *Professional Psychology, Research and Practice, 38*, 493-500.
- Barlow, D. H., Hayes, S. C., & Nelson, R. O. (1984). *The scientist-practitioner: Research and accountability in clinical and educational settings*. New York: Pergamon.
- Barnhoorn, J., Broeren, S., Distelbrink, M., Greef, M., de, Grieken, A., Van, Jansen, W. e.a. (2013). *Clïënt-, professional- en alliantiefactoren: Hun relatie met het effect van zorg voor Jeugd. Verkenning van kennis en kennishiaten voor het ZonMw-programma Effectief werken in de jeugdsector*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

- Baykaner, O., Anderson, S. M., Staunton, J., Hellriegel, M., Murin, M., Mandy, W., & Skuse, D. (2013). *Guiding children with high-functioning autism through early life transitions: New approaches*. Scientific poster presented at the International Meeting for Autism Research (IMFAR).
- Beidas, R. S., & Kendall, P. C. (2010). Training therapists in evidence-based practice: A critical review of studies from a Systems-Contextual perspective. *American Psychological Association*, 1-30.
- Bethune, K. S., & Wood, C. L. (2011). Effects of coaching on teachers' use of function-based interventions for Students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36, 97-114.
- Bode, C., & Arends, R. Y. (2013). Optimale ontwikkeling, persoonlijke doelen en zelfregulatie. In: E. Bohlmeijer, L. Bolier, G. Westerhof, & J. Walburg (Eds.), *Handboek Positieve Psychologie. Theorie, onderzoek, toepassingen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Boendermaker, L. (2011). *Implementeren is reflecteren. Evidence-based werken en de implementatie van interventies in de jeugdzorg*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Boer, F., & Verhulst, F. C. (2014). *Kompas Kinder- en Jeugdpsychiatrie*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Bohlmeijer, E., Bolier, L., Steeneveld, M., Westerhof, G., & Walburg, J. A. (2013). Welbevinden: van bijzaak naar hoofdzaak. In: E. Bohlmeijer, L. Bolier, G. Westerhof, & J. A. Walburg (Eds.), *Handboek positieve psychologie* (pp. 1-38). Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Bolier, L. (2012). Van geluk naar veerkracht. Kansen voor geestelijke gezondheidszorg. In: Sturen op geluk. In: C. van Campen, A. Bergsma, J. Boelhouwer, J. Boerefijn, & L. Boelie. (Eds.). *Geluksbevordering door nationale overheden, gemeenten en publieke instellingen* (pp. 68-73). Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., Ende, J. Van der, & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 179-192.
- Boo, G. M., de, & Liber, J. M. (2014a). *Ik kies voor Zelfcontrole; Trainershandleiding*. Amsterdam: SWP Uitgeverij.
- Boo, G. M., de, & Liber, J. M. (2014b). *Ik kies voor Zelfcontrole; Actieboek voor kinderen*. Amsterdam: SWP Uitgeverij.
- Boo, G. M., de, Liber, J. M., & Prins, P. J. M. (2009). De school als behandelsetting voor kinderen met externaliserende gedragsproblemen? Zelfcontrole op school. *Kind & Adolescent Praktijk*, 8, 108-114.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16, 252-260.
- Brandstädter, J., & Rothermund, K. (2002). The life-course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two process framework. *Developmental Review*, 22, 117-150.

- Brookman-Fraze, L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 195-213.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Bul, K. C. M., Ruijter, A. M., de, Wingerden, M., Van, & Maras, A. (2013). Is e-health behandeling binnen de kinder- en jeugdpsychiatrie effectief? Een systematische review van Randomized Controlled Trials. *Tijdschrift voor Gezondheidswetenschappen*, 7, 437-447.
- Carver, C. S., & Scheier, M. E. (1998). On the self-regulation of behavior. New York: Cambridge University Press.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. <http://bit.ly/1ByYmIM>. Bron geraadpleegd op 2 maart 2015.
- Centrum voor Onderzoek en Statistiek (2012). *Bevolkingsprognose Rotterdam 2013-2030*. Rotterdam: Centrum voor Onderzoek en Statistiek.
- Chambless, D. L. & Hollon, S. D. (1998). Defining empirically supported therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 7-18.
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive Load Theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8, 293-332.
- Consortium Key2Teach (2014). *Protocol Multi-Method Coaching*. Den Haag: Hogeschool Inholland.
- Coninx, N., Kreijns, K., & Jochems, W. (2012). The use of keywords for delivering immediate performance feedback on teacher competence development. *European Journal of Teacher Education*, 36, 164-182.
- Costello, J. E., Foley, D. L., & Angold, A. (2006). Ten year research update review: The epidemiology of child and adolescent Psychiatric Disorders: II. Developmental Epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 8-25.
- Cross, W., Matthieu, M., Cerel, J., & Knox, K. (2007). Proximate outcomes of gatekeeper training for suicide prevention in the workplace. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 37, 659-670.
- Crouzen, M. (2010). *Handleiding Client Directed Outcome Informed (CDOI)*.
- Cuijpers, P., Straten, A., Van, Smit, F., Mitralopoulos, C., & Beekman, A. T. F. (2008). Preventing the onset of depressive disorders: A meta-analytic review of psychological interventions. *American Journal of Psychiatry*, 165, 1272-1280.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22, 281-301.
- Denktank Transformatie Jeugdstelsel (2014). *Beter met minder. Bouwstenen voor de transformatie van het jeugdstelsel*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

- Dillon, G. V., & Underwood, J. D. M. (2012). Parental perspectives of students with autism spectrum disorders Transitioning from primary to secondary school in the United Kingdom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27, 111-121.
- Dowrick, P. (1983). Self-modeling. In P. Dowrick & S. Biggs (Eds.), *Using video: Psychological and Social applications* (pp. 105-124). New York: Wiley.
- El-Tannir, A. (2002). The corporate university model for continuous learning, training and development. *Education & Training*, 44, 76-81.
- Ferguson, D. M., Horwood, L. J., Riddler, E. M., & Beautrais, A. L. (2005). Subthreshold depression in adolescence and mental health outcomes in adulthood. *Archives of General Psychiatry*, 62, 66-72.
- Fjermestad, K. W., McLeod, B. D., Tully, C. B., & Liber, J. M. (2015). *Therapist characteristics and interventions: Enhancing alliance and involvement with youth*. In S. Maltzman (Ed.), *Oxford Handbook of Treatment Processes and Outcomes*. Manuscript submitted for publication.
- Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2010). Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1652-1659.
- Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. C. (2011). Video Feedback in education and training: Putting learning in the picture. *Educational Psychology Review*, 23, 45-63.
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Motivation to transfer training. An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 8, 403-423.
- Gemeente Rotterdam (2014). *Beleidsplan Nieuw Rotterdams Jeugdstelsel 2015-2018*. Rotterdam: Gemeente Rotterdam.
- Gezondheidsraad (2012). *Kennisinfrastructuur autismespectrumstoornissen*. Den Haag: Gezondheidsraad (publicatienr. 2012/09).
- GGD Rotterdam Rijnmond (2013). *Startfoto Rotterdam. Zorggebruik en Zorgkosten van de jeugd in 2010 en 2011*. Rotterdam: Gemeente Rotterdam.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Helm, G. H. P., Van der, Boekee, I. Stams, G. J. J. M., & Laan, P. H. Van der (2011). Fear is the key. Keeping the delicate balance between flexibility and control in a Dutch youth prison. *Journal of Children's Services*, 4, 248-263.
- Helm, G. H. P., Van der, & Stams, G. J. J. M. (2012). Conflict and coping by clients and group workers in secure residential facilities. In: K. Oei, & M. Groenhuizen (Eds), *Progression in Forensic Psychiatry: about Boundaries*. Amsterdam: Kluwer.
- Horvath, A. O., & Bedi, R. P. (2002). The alliance. In J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work* (pp. 37-69). New York: Oxford University Press.
- Hosford, R. E. (1980). Self-as-a-model: A cognitive, social-learning technique. *Counseling Psychology*, 9, 45-62.

- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists [Special issue]. *Psychology in the Schools*, 41, 81-93.
- Huizinga, J. (2001). *Erasmus*. Rotterdam: Uitgeversmaatschappij Ad.Donker bv.
- Humphrey, N., & Ainscow, M. (2006). Transition Club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 319.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autism spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs*, 25, 77-91.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs; Onderwijsverslag 2011/2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Instituut voor Sociale Opleidingen (2014). *Startdocument 'Koersen op de Toekomst'. Uitgangspunten en inrichtingsprincipes*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Instituut voor Sociale Opleidingen (2015). *Competentieprofiel Sociale Professional. Versie 0.5*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Jansen, H., Brons, C., & Faber, F. P. (2013). *Beeldcoaching zet in beweging*. Baarn: De Weijer Uitgeverij.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915-945.
- Kelleher, C., Riley-Tillman, T. C., & Power, T. J. (2008). An initial comparison of collaborative and expert-driven consultation on treatment integrity. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 18, 294-324.
- Kendall, P. & Beidas, R. (2007). Smoothing the trail for dissemination of evidence-based practices for youth: Flexibility within fidelity. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 13-20.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 14, 47-71.
- Kuiper, C., Verhoef, J., Cox, K. & Louw, D. de (2008). *Evidence-based practice for paramedici. Methodiek en toepassing*. Den Haag: Lemma.
- Lambert, M. J. (2010) *Prevention of treatment failure: The use of measuring, monitoring, and feedback in clinical practice*. Washington: American Psychological Association.
- Lang, R., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Machalicek, W., Rispoli, M., Shogran, K., & Hopkins, S. (2010). Review of teacher involvement in the applied intervention research for children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 5, 268-283.
- La Paro, K. M., Maynard, C., Thomason, A., & Scott-Little, C. (2012). Developing teachers classroom interactions: A description of a video review process for early childhood education students. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33, 224-238.

- Liber, J. M., Boo, G. M., de, Huizenga, H. M., & Prins, P. J. M. (2013). School-based intervention for childhood disruptive behavior in disadvantaged settings: A randomized controlled trial with and without active teacher support. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*, 975-987.
- Liber, J. M., Leeden, A., Van der, Sauter, F., Goene, W., & Brandse, J. (2007). *Scoringshandleiding. Een observatie codeersysteem voor het therapieproces. Schaal om de band tussen kind en therapeut te beoordelen in het behandelproces*. Leiden: Curium LUMC.
- Lier, P. A. C., Van (2010). *Van je medeleerlingen moet je het hebben. Over de centrale rol van leeftijdsgenoten in de ontwikkeling van kinderen*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Ontwikkelingspsychopathologie. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Lier, P. A. C., Van, Vuijk, P., & Crijnen, A. A. M. (2005). Understanding mechanisms of change in the development of antisocial behavior: The impact of a universal intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 521-533.
- Lomas, J. (1993). Diffusion, dissemination and implementation: Who should do what? *Annals of the New York Academy of Science, 703*, 226-235.
- Manen, T., Van (2009). *Zelfcontrole. Een sociaal-cognitief interventieprogramma voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag*. Houten: BohnStafleu van Loghum.
- Maldonado-Carreno, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. *Child Development, 82*, 601-616.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*, 367-380.
- Mathyssek, C. M., Olino, T. M., Verhulst, F. C., & Oort, F. V., Van (2012). Childhood internalizing and externalizing problems predict the onset of clinical panic attacks over adolescence: The TRAILS Study. *PLoS ONE, 7*: e51564.
- McLeod, B. D., Southam-Gerow, M. A., Tully, C. B., Rodríguez, A., & Smith, M. M. (2013). Making a case for treatment integrity as a psychosocial treatment quality indicator for youth mental health care. *Clinical Psychology, 20*, 1-23.
- Menting, A. T., Orobio de Castro, B., & Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 33*, 901-913.
- Meurs, I., Van, Reef, J., Verhulst, F. C., & Ende, J. Van der (2009). Intergenerational transmission of child problem behaviors: A longitudinal, population-based study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 48*, 138-145.
- Miert, V. S. L., Van, & Dekker, A. L. (2012). Het werkklimaat van medewerkers in de gesloten jeugdzorg: de ontwikkeling en toepassing van het Living Group Work Climate Instrument. In: G. H. P. van der Helm & J. Hanrath (2012). *Wat werkt binnen de gesloten residentiële jeugdzorg*. Amsterdam: SWP.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Wetenschapsvisie 2015*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. (1994). *Reducing risk of mental disorder: Frontiers for preventive intervention research*. Washington: National Academy Press.
- Murin, M., Staunton, S., Hellriegel, J., Mandy, W. P. L., Skuse, D., & Anderson, S. (2009-2012). *Autistic Spectrum Disorder and the transition into Secondary School: A handbook for implementing strategies in the mainstream school setting*. London: UCL Institute of Child Health.
- Norcross, J. C., & Wampold, B. E. (2011). Evidence-based therapy relationships: Research conclusions and clinical practices. *Psychotherapy*, 48, 98-102.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35, 188-199.
- Omer, H. (2013). *Nieuwe Autoriteit. Samen werken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Parsons, S., Charman, T., Faulkner, R., Ragan, J., Wallace, S., & Wittmeyer, K. (2013). Commentary - bridging the research and practice gap in autism: The importance of creating research partnerships within schools. *Autism*, 17, 268-280.
- Perepletchikova, F., & Kazdin, A. (2005). Treatment integrity and therapeutic change: issues and research recommendations. *Science and Practice*, 12, 365-383.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology* (pp. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2012). *Ontzorgen en normaliseren. Naar een sterke eerstelijns jeugd- en gezinszorg*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2014). *Briefadvies. Samen verder, verder samen. Zorgen voor kinderen met complexe problemen*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Randell, T., Hall, M., Bizo, L. & Remington, B. (2007). DTkid: Interactive simulation software for training tutors of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 637-647.
- Reef, J., Diamantopoulou, S., Meurs, I. Van, Verhulst, F. C., Ende, J. Van der (2009). Child to adult continuities of psychopathology: A 24 year follow-up. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 120, 230-238.
- Reid, B., & Batten, A. (2006). *B is for bullied: The experience of children with autism and their families*. London, England: The National Autistic Society.
- Research voor Beleid (2011). *Tussenmeting Convenant Leerkracht 2011*. Zoetermeer: Research voor Beleid.

- Riper, H., Ballegooijen, W. van, Kooistra, L., Wit, J. de, & Donker, T. (2013). *Preventie & eMental-health. Onderzoek dat leidt, technologie die verleidt, preventie die bereikt en beklijft*. Den Haag: ZonMw.
- Ritterfeld, U. & Weber, R. (2006). Video Games for Entertainment and Education. In P. Vorderer & J. Bryant (Eds.), *Playing Video Games-Motives, Responses, and Consequences* (pp. 399-413). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rock, M. L., Gregg, M., Thead, B. K., Acker, S. E., Gable, R. A., & Zigmond, N. P. (2009). Can you hear me now? Evaluation of an online wireless technology to provide real-time feedback to special education teachers-in-training. *Teacher Education and Special Education*, 32, 64-82.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. M., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. M., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of School Psychology*, 51, 143-158.
- Ros, N., Helm, G. H. P., Van der, Wissink, I., Schaftenaar, P., & Stams, G. J. J. M. (2013). Institutional climate and aggression in a secure psychiatric setting. *The Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*. DOI: 10.1080/14789949.2013.848460.
- Ruiz Calzada, L., Pistrang, N., & Mandy, W. P. L. (2012). High-functioning autism and Asperger's disorder: utility and meaning for families. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 230-243.
- Ruwaard, J., Linse, H., & Hagenbeuk, H. (2013). *E-health in de Jeugd-ggz. Baat het of schaad het?* Amsterdam: Landelijk Kenniscentrum Kinder- en Jeugdpsychiatrie. ISBN: 978-90-820527-0-1.
- Sanders, M., & Turner, K. (2005). Reflections on the challenges of effective dissemination of behavioural family intervention: Our experience with the Triple P-Positive parenting program. *Child and Adolescent Mental Health*, 10, 158-169.
- Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E. A., & Goodwin, M. (2003). Problems with personel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 197-2006.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practioner*. Aldershot: Arena.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practioner*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Schouten, B. (2014). Serious Games kunnen veel maar niet alleen. *Games*, 11-12.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Scheeler, M. C., & Lee, D. L. (2002). Using technology to deliver immediate corrective feedback to pre-service teachers. *Journal of Behavioral Education*, 11, 231-241.

- Shaw, R. & Lewis, V. (2005). The impact of computer-mediated and traditional academic task presentation on the performance and behaviour of children with ADHD. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5, 47-54.
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163-183.
- Sholomskas, D. E., Syracuse-Siewert, G., Rounsaville, B. J., Ball, S. A., & Nuro, K. F. (2005). We don't train in vain: A dissemination trial of three strategies of training clinicians in cognitive behavioral therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 106-115.
- Shute, V. (2008). Focus on performance feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189.
- Silver, R. S., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- Simonoff, E., Jones, C. R. G., Baird, G., Pickles, A., Happé, F., & Charman, T. (2013). The persistence and stability of psychiatric problems in adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 186-194.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47, 921-929.
- Simpson, R. L., McKee, M., Teeter, D., & Beytien, A. (2007). Evidence-based methods for children and youth with autism spectrum disorders: Stakeholder issues and perspectives. *Exceptionality*, 15, 203-217.
- Smit, E., Bohlmeijer, E., & Cuijpers, P. (2003). *Wetenschappelijke onderbouwing depressiepreventie. Epidemiologie, aangrijpingspunten, huidige praktijk, nieuwe richtingen*. Utrecht: Trimbos Instituut.
- Smit, F., Vlasveld, M., Beekman, A., Cuijpers, P., Schoevers, R., Ruiter, M., & Boon, B. (2013). *Depressiepreventie. Stand van zaken. Nieuwe richtingen*. Utrecht: Trimbos Instituut.
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Moore, K. J., Shaw, D. S., & Wilson, M. N. (2013). Effects of Video Feedback on early coercive parent-child interactions: The intervening role of caregivers relational schemas. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42, 405-417.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus non-disruptive children. *School Psychology Review*, 38, 86-101.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2010). Het Leerkracht Relatie Interview. Interviews met leerkrachten over hun relaties met kinderen met gedragsproblemen. *Kind en Adolescent*, 31, 58-70.

- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. M. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. M., & Ley, A. van der (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14, 305-318.
- Spilt, J. L., Koot, J. M., & Lier, P. A. C., Van (2013). For whom does it work? Subgroup differences in the effects of a school-based universal prevention program. *Prevention Science*, 14, 479-488.
- Steensel, J. F. A., van, Bögels, S. M., & Perrin, S. (2011). Anxiety disorders in children and adolescents with autistic spectrum disorders: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 302-317.
- Stoutjesdijk, R., & Scholte, E. M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs. Een vergelijking tussen leerlingen op cluster-4 scholen en cluster-4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 161-168.
- Stuhlmán, M. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31, 148-163.
- Terpstra, L., & Dijke, A. van (2014). *Wat is je droom? Waar word je blij van?* Position paper. Geraadpleegd via: www.adviesorgaan-rmo.nl.
- Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D. S., & Thapar, A. K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, 379, 1056-1067.
- Thijs, J. T., & Koomen, H. M. Y. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 186-197.
- Tick, N. T., Ende, J., Van der, & Verhulst, F. C. (2008). Ten-year trends in self-reported emotional and behavioral problems in Dutch Adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 349-355.
- Tobin, H., Staunton, S., Mandy, W. P. L., Skuse, D., Hellriegel, J., Baykaner, O., & Murin, M. (2012). A qualitative examination of parental experience of the transition to mainstream secondary school for children with autism spectrum disorder. *Educational and Child Psychology*, 29, 75-85.
- TK (2009/2010). *Brief van de werkgroep Toekomstverkenning jeugdzorg aan de Voorzitter van de Tweede Kamer*. Tweede Kamer, vergaderjaar 2009/2010, 32296, nr. 7.
- TK (2012/2013). *Memorie van toelichting bij de Jeugdwet*. Tweede kamer, vergaderjaar 2012/2013, 33684, nr. 3.
- Turner, K., & Sanders, M. (2006). Dissemination of evidence-based parenting and family support strategies: Learning from the Triple P-Positive Parenting Program system approach. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 176-193.
- Veerman, J. W., & Yperen, T. A. Van (2008). Wat is praktijkgestuurd effectonderzoek? In: T. A. van Yperen & J. W. Veerman (Eds), *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgericht effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.

- Vereniging Hogescholen (2014). *Brancheprotocol Kwaliteitszorg Onderzoek 2015-2021. Kwaliteitszorgstelsel Praktijkgericht Onderzoek Hogescholen*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Verwey-Jonker Instituut (2014). *Kinderen in tel Databoek 2014. Kinderrechten als basis voor lokaal jeugdbeleid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Vuijk, P., Clements, W., & Scheltens, J. (2013). *Opleidingsmodule Synchroon Beeldcoachen*. Den Haag: Hogeschool Inholland.
- Vuijk, P., & Faber, F. P. (2012). *Een passend antwoord op de vraag naar krachtige leerkrachten: Synchroon Beeldcoachen*. Den Haag: Hogeschool Inholland.
- Vuijk, P., Lier, P. A., Van, Huizink, A. C., Verhulst, F. C., & Crijnen, A. A. M. (2006). Prenatal smoking predicts non-responsiveness to an intervention targeting attention-deficit/hyperactivity symptoms in elementary schoolchildren. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 891-901.
- Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tamtam, D., & Williams, J. V. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (high-functioning autism): A case-control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 25-38.
- Wiens, P. D., Hessberg, K., LoCasale-Crouch, & DeCoster, J. (2013). Using a standardized video-based assessment in a university teacher education program to examine preservice teachers knowledge related to effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 24-33.
- World Health Organization (2014). *World Health Statistics 2014. A wealth of information on global public health*. Genève: WHO.
- Yperen, T. A., Van, Bijl, B., & Veerman, J. W. (2008). Op weg naar veelbelovend. In: T. A. van Yperen & J. W. Veerman (Eds.), *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.
- Zazzali, J., Sherbourne, C., Hoagwood, K., Greene, D., Bigley, M., & Sexton, T. (2008). The adoption and implementation of an evidence-based practice in child and family health service organizations: A pilot study of functional family therapy in New York State. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 35, 38-49.
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., & Veen, I., Van der (2013). Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology*, 51, 517-533.
- Zeijl, J., Van, Mesman, J., IJzendoorn, M. H. Van, Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., Stolk, M. N., Koot, H. M., & Alink, R. A. (2006). Attachment-based intervention for enhancing sensitive discipline in mothers of 1- to 3-year-old children at risk for externalizing behavior problems: a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 994-1005.



Illustratie: Tussen goden en mensen (Barent Bos, 1696)

Dankwoord

*'Eendracht doet zelfs
kleine dingen groeien'*¹¹

Het schrijven van dit dankwoord is voor mij een bijzonder moment omdat ik mensen in het zonnetje mag zetten die dat verdienen.

Mijn dank gaat allereerst uit naar het College van Bestuur van Hogeschool Rotterdam voor het vertrouwen dat zij in mij hebben. Ik ben iedere dag blij dat ik lector mag zijn aan deze krachtige, vooruitstrevende Hogeschool. Beste Angelien, ons gesprek in aanloop naar het uitspreken van deze Openbare Les heeft indruk op me gemaakt. Ik waardeer je wijze raad.

Vanaf het allereerste moment dat ik het Kenniscentrum Zorginnovatie binnenstapte, voelde ik me thuis. Dat is in hoge mate te danken aan mijn collega-lectoren: Marleen, Chris, Henk, Harald, AnneLoes, Linda, Hanneke, Mieke, Ton, Connie en Jacomine; heel veel dank voor de fijne samenwerking. Ik leer veel van jullie en heel belangrijk: we hebben het gezellig met elkaar. Ik hoop dat we nog lang in deze samenstelling bij elkaar blijven en mooie dingen met elkaar kunnen blijven doen. Daarnaast wil ik alle andere collega's van het kenniscentrum heel hartelijk danken. Jullie aanwezigheid maakt dat het altijd leuk is om aan het werk te gaan. Jullie kunnen trots zijn op alles wat jullie in dit onderzoeksveld bereiken!

Beste Marleen, een speciaal woord van dank is voor jou. Ik heb het je al heel vaak gezegd, maar ik kan het niet vaak genoeg herhalen: jij bent fantastisch voor me. Het waren roerige tijden voordat ik lector werd bij 'jouw kenniscentrum'; jij bent er in hoge mate verantwoordelijk voor dat ik mijn werk weer met veel plezier en vertrouwen kan doen. Ik bewonder de rustige manier waarop jij aan dit kenniscentrum leiding geeft, het feit dat je ondanks al je verschillende verantwoordelijkheden altijd optimistisch bent en dat je heel sensitief blijft.

Beste Chris, voor jou ook een speciaal woord van dank. Vanaf dag één klikte het tussen ons. Ik geniet van onze samenwerking en van alles wat ik van je leer. Naast het feit dat je een groot hart hebt voor de doelgroep voor wie we werken ben je gedreven, strategisch bekwaam, voel je heel goed aan hoe wij elkaars kracht kunnen versterken en kan ik altijd op je bouwen. Ik heb nog nooit iemand zo snel begrotingen zien schrijven als jij. Slechts één jaar samenwerking met jou heeft al geresulteerd in prachtige studies. De afgelopen maanden zat ik een klein beetje in mijn 'Openbare Les-ei', maar daar ben ik gelukkig weer uit gekropen. We kunnen weer op volle kracht vooruit. Dank voor je geduld.

Lieve Kim, Carla, Jules, Marjolijn, Ewa, Mirjam, Seyma en Juliette; we vormen met elkaar een mooi onderzoeksteam. Jullie zijn allemaal heel erg bekwaam op jullie eigen specifieke vakgebied en met elkaar zijn we in staat om complex onderzoek op te zetten en uit te voeren en het ook nog eens heel leuk te hebben met elkaar. Ik ben er trots op hoe we in korte tijd een hecht team geworden zijn, bewonder jullie gedrevenheid en waardeer zeer hoe hard jullie voor het lectoraat werken. Het succes van het lectoraat is voor een heel groot deel op jullie conto te schrijven!

Lieve Nadia, jij bent voor mij onmisbaar. Ik wil je op deze plaats heel graag danken voor al je goede zorgen en de hele fijne samenwerking. Je zorgt ervoor dat alles binnen het lectoraat goed georganiseerd is, en zorgt daarbij niet alleen fantastisch voor mij, maar ook voor onze collega's die op studies van het lectoraat werken. Daarnaast wil ik op deze plaats ook heel graag Elly, Brigitte en Hanneke bedanken; dankzij jullie inspanningen loopt alles op rolletjes op ons kenniscentrum.

Beste Jeroen, ik heb veel bewondering voor de manier waarop jij het Instituut voor Sociale Opleidingen voorbereidt op een omvangrijke curriculumherziening. Ik wil je hartelijk danken voor het vertrouwen dat je me geeft om met jouw docenten een proeftuin-leergemeenschap op te zetten. Ik hoop van harte dat deze leergemeenschap aan je verwachtingen zal voldoen. Jan, Nathalie en Peter, het is bijzonder fijn samenwerken met jullie. Met elkaar bouwen we aan nieuw curriculum en dit experiment is mijns inziens nu al geslaagd.

Beste Frans, officieel hoor ik niet bij 'jouw' kenniscentrum Talentontwikkeling, maar we verbinden in onze relatie met het Instituut voor Sociale Opleidingen en het Instituut voor Lerarenopleidingen. Ik kijk uit naar onze verdere samenwerking en dank voor je steun.

Een speciaal woord van dank wil ik ook graag richten aan Athanasios. Beste Athanasios, ik beschouw jou als de geestelijk vader van FLOW, onze studie naar de effectiviteit van een serious game voor kinderen met autisme-spectrumproblematiek, en de eerste studie waarop het lectoraat subsidie verwierf.

Jij opperde destijds het idee om een subsidievoorstel op dit onderwerp te schrijven. Inmiddels zijn we een jaar verder, hebben we een mooie subsidie voor dit idee mogen ontvangen en zijn we met een team van ongeveer veertig mensen bezig om aan deze studie vorm te geven. Dit alles hebben we aan jouw suggestie te danken. Dank voor je vertrouwen. Ik hoop dat we in de toekomst samen nog meer mooie studies mogen opzetten.

Lieve Kirstin, ook jou wil ik bijzonder graag danken. Toen ik op het punt stond lector te worden, benaderde je me met de vraag of ik met je wilde meewerken aan het opzetten van een Academische Werkplaats Autisme. Deze samenwerking is het startpunt geworden van een drietal effectstudies, en inmiddels begeleiden we samen een promovenda. Ik kan met jou alles bespreken, je hebt altijd een luisterend oor. Ik werk heel graag met je samen en hoop dat de Academische Werkplaats Autisme *Samen Doen!* blijft floreren.

Jolanda, Hester, Juliette, Chris, Marleen, Jan en Jeroen; heel veel dank voor de moeite die jullie hebben genomen om deze Openbare Les mee te lezen en bijzonder veel dank voor al jullie goede, waardevolle suggesties! Jullie waren scherp op momenten dat deze Les en ik dat nodig hadden. Beste Ilona, Josephine en Corinne, mijn dank ook voor jullie. Dankzij jullie goede zorgen rondom de organisatie en logistiek kon ik me puur op de inhoud richten.

Lieve Hes, jij in Portugal en ik hier; langzaam zetten we samen met Kim de eerste stapjes in het nadenken over een serious game voor jeugdigen met depressieve klachten en het opbouwen van een Europees consortium. Veel dank rondom je inspanningen met betrekking tot de subsidie-aanvraag.

Beste Adri, jou wil ik danken voor de moeite die je hebt genomen om mij terzijde te staan bij het vormgeven aan de onderdelen over Erasmus. Ik heb veel inspiratie ontleend aan jouw suggesties. Ik hoop van harte dat de aandacht voor Erasmus in deze Openbare Les zal leiden tot meer aandacht voor deze bijzondere academicus.

Lieve Jacqueline, uiteraard een speciaal woord van dank voor jou. Ik weet nog goed wat tegen me zei toen ik de sollicitatiebrief voor de functie van lector aan het schrijven was. Je hebt me destijds ontzettend goed geholpen en daar ben ik je zeer erkentelijk voor. Inmiddels zijn we vele vertrouwelijke gesprekken, wijntjes, bitterballen, bokkenpootjes (niet te verwarren met kraaienpootjes want die hebben wij natuurlijk niet!) en lachsalvo's verder en gaan we nu 'echt' samenwerken. Ik kijk ernaar uit.

Lieve Juliette, we zijn al zo lang vriendinnen én nu ook collega's. Ik ben heel blij dat jij het lectoraat recentelijk bent komen versterken. Inmiddels hebben we samen optimale academische vrijheid en kunnen we niet alleen een doorstart geven aan de studie Samen Sterk!? maar zetten we inmiddels ook interessante andere studies op. Ik bewonder je gevoel voor academische vernieuwing, je nauwkeurigheid en je collegialiteit. Heel veel dank voor je steun tijdens de totstandkoming van deze Openbare Les.

Beste Kees, dit is niet de plek om uit te wijden over wat ik aan jouw wijsheid te danken heb. Toch wil ik op deze plek heel graag uitspreken hoe waardevol ik het vind wat we doen. Dankjewel.

Beste Frank, er is niemand wiens academische prestaties ik meer bewonder dan die van jou. Jouw inzet voor de kinder- en jeugdpsychiatrie is van onschatbare waarde. Ik beschouw het als dan ook als een grote eer dat jij gastspreker bent op 24 maart. Ik kijk uit naar jouw voordracht en verheug me op onze samenwerking rondom het begeleiden van promovendi.

Mijn laatste woorden in dit dankwoord zijn voor Stephan. Lieve Steef, dankjewel dat jij er altijd voor me bent. Er blijft muziek in onze vriendschap. Dat maakt ook het leven naast het werk mooi.



Illustratie: Op de Binnenrotte (Gerard Borstius, 1697)

Curriculum Vitae

Dr. Patricia Vuijk

‘Niemand wordt voor zichzelf geboren’¹²

Dr. Patricia Vuijk (geboren 9 maart 1973 te Rotterdam) is orthopedagoog. Zij werkt sinds 1 december 2013 als lector Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd bij het kenniscentrum Zorginnovatie van Hogeschool Rotterdam. Zij combineert de functie van lector met de functie van Assistant Professor bij het Department of Pedagogical and Educational Sciences van de Erasmus Universiteit Rotterdam. Tevens is zij als senior onderzoeker werkzaam bij Horizon Jeugdzorg en Onderwijs. Patricia Vuijk studeerde van 1992 tot 1996 aan de Lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Daarna heeft zij enkele jaren als leerkracht gewerkt met kinderen met gedrags- en leerproblemen. Van 1996 tot 2001 studeerde zij Orthopedagogiek aan de Universiteit Leiden. In 2006 promoveerde zij aan de Erasmus Universiteit Rotterdam op haar proefschrift *'Male and female pathways to psychopathology. Findings from a preventive intervention study'* (promotor Prof. Dr. F. C. Verhulst). Het doel van deze studie was om meer inzicht te krijgen in de sekse-specifieke ontwikkelingspaden van psychopathologie vanaf de kindertijd tot de vroege volwassenheid. Tussen 2006 en 2013 werkte zij onder meer aan de Universiteit Leiden en bij de Yulius Academie. In 2013 behaalde zij haar BROK examen (Basiscursus Regelgeving en Organisatie Klinisch Onderzoekers). Patricia Vuijk is lid van de Raad van Toezicht van de J. H. Donnerschool en is lid van de Promotievouchercommissie van Hogeschool Rotterdam. Daarnaast neemt zij regelmatig zitting in beoordelingscommissies die zich buigen over de toekenning van subsidies (NWO, ZonMw). Patricia Vuijk is als co-promotor betrokken bij promotie-trajecten van diverse promovendi en is programmaleider van diverse grootschalige studies naar de effectiviteit van geïndiceerde preventieprogramma's voor jeugdigen met psychosociale problemen.

Eerdere uitgaven

van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij



Professionele identiteit in perspectief

Auteurs Ellen Klatter
 ISBN 9789051798906
 Verschijningsdatum februari 2015
 Aantal pagina's 68
 Prijs € 14,95



Gesprekken met honoursstudenten

Auteurs Josephine Lappia, Ron Weerheijm, Albert Pilot en Pierre van Eijl
 ISBN 9789051798883
 Verschijningsdatum december 2014
 Aantal pagina's 164
 Prijs € 14,95



A Stake in the Unknown

Auteur Nana Adusei-Poku
 ISBN 9789051798890
 Verschijningsdatum oktober 2014
 Aantal pagina's 40
 Prijs € 14,95



Chronic Non-Specific Low Back Pain

Auteur Karin Verkerk
 ISBN 9789051798760
 Verschijningsdatum september 2014
 Aantal pagina's 184
 Prijs € 25,95



Kracht van verbeelding

Auteur Paul Rutten
 ISBN 9789051798722
 Verschijningsdatum juli 2014
 Aantal pagina's 88
 Prijs € 14,95



Grootmeesters in innovatie

Auteur Guy Bauwen
ISBN 9789051798548
Verschijningsdatum januari 2014
Aantal pagina's 57
Prijs € 14,95



De financiële omdenker

Auteur Maaïke P. Lycklama à Nijeholt
ISBN 9789051798463
Verschijningsdatum januari 2014
Aantal pagina's 56
Prijs € 14,95



Een kwestie van vertrouwen

Auteur Mariëtte Lusse
ISBN 9789051798364
Verschijningsdatum december 2013
Aantal pagina's 252
Prijs € 34,50



Disability studies en participatie

Auteur Mieke Cardol
ISBN 9789051798524
Verschijningsdatum november 2013
Aantal pagina's 38
Prijs € 14,95



Lokaal Energieneutraal

Auteur Freek den Dulk
ISBN 9789051798586
Verschijningsdatum november 2013
Aantal pagina's 84
Prijs € 14,95



Biomass as a feedstock for the industry

Auteur Ad de Kok
ISBN 9789051798340
Verschijningsdatum oktober 2013
Aantal pagina's 64
Prijs € 14,95

Exemplaren zijn bestelbaar via www.hr.nl/onderzoek/publicaties. Hier zijn ook eerder verschenen uitgaven van Hogeschool Rotterdam Uitgeverij beschikbaar.

Patricia Vuijk

Lof der Zelfreflectie: Jeugdprofessional, ken Uzelve



Het lectoraat Publieke Zorg en Preventie voor Jeugd van lector Patricia Vuijk maakt deel uit van het Kenniscentrum Zorginnovatie van Hogeschool Rotterdam. De missie van het lectoraat is om een bijdrage te leveren aan effectieve preventie van psychosociale problemen van jeugdigen.

Het stelsel van de jeugdhulp is begin 2015 ingrijpend veranderd. Preventie is een van de pijlers van de nieuwe Jeugdwet. Het lectoraat beoogt met behulp van praktijkgericht effect-onderzoek aan deze pijler van de Jeugdwet vorm te geven. Het lectoraat ontwikkelt en toetst preventieprogramma's voor Rotterdamse jeugdigen met psychosociale problemen. Daarnaast ontwikkelt en toetst het lectoraat programma's voor ouders en leraren van jeugdigen met psychosociale problemen met als doel om de omgeving waarin deze jeugdigen opgroeien, te versterken. Als laatste ontwikkelt het lectoraat opleidingsmethodieken die het vakmanschap van jeugdprofessionals vergroten om evidence-based richtlijnen van preventieprogramma's te implementeren. Wanneer het lectoraat heeft aangetoond dat deze preventieprogramma's en opleidingsmethodieken effectief zijn, worden deze opgenomen in het aanbod van Rotterdamse jeugdhulpinstellingen, het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs en in de curricula van de verbonden opleidingen van Hogeschool Rotterdam.

In deze Openbare Les pleit Patricia Vuijk ervoor om het thema alliantie een centrale rol in te laten nemen in onderzoek naar de veranderingsmechanismen van preventieprogramma's voor jeugdigen met psychosociale problemen. Dit type onderzoek genereert kennis waarmee de effectiviteit van preventieprogramma's kan worden vergroot en waarmee de ontwikkeling van jeugdigen in Rotterdam en omstreken positief kan worden beïnvloed.