

Journal of Social Intervention: Theory and Practice –
2009 – Volume 18, Issue 3, pp. 62–80
URN:NBN:NL:UI:10-1-100140

ISSN: 1876-8830

URL: <http://www.journalsi.org>

Publisher: Igitur, Utrecht Publishing & Archiving
Services in cooperation with Utrecht University of
Applied Sciences, Faculty of Society and Law

Copyright: this work has been published under a
Creative Commons Attribution-Noncommercial-No
Derivative Works 3.0 Netherlands License

Drs. Friedje Swart is teacher and supervisor at
INHolland University of Applied Sciences/School
of Social Work and researcher at the Research
and Innovation Centre Integrated Educational
Performance of INHolland University of
Applied Sciences.

Correspondance to: Hogeschool INHolland/School
of Social Work, De Boelelaan 1109, 1081 HV
Amsterdam, E-mail: friedje.swart@inholland.nl

Received: 28 April 2009

Accepted: 17 August 2009

Review Category: Research

INTERDISCIPLINAIR SAMENWERKEN IN HET ONDERWIJS

FRIEDJE SWART

ABSTRACT

Interdisciplinary alliances in primary schools and secondary schools

Several disciplines form alliances in primary schools and secondary schools to guide pupils with complex and multifaceted learning and behavioural problems. The functioning of these alliances is discussed in this article. The author presents the results of a qualitative study into the organization of the alliances at three schools. Based on literature study, interviews, observations and document analyses, the author describes how professionals try to agree during consultation and how they learn from each other. She concludes with recommendations for effective co-operation when pupils need care. These recommendations refer to a clear structure of the alliance, attention for informal processes and professionals who account for their actions by expressing their knowing-in-practice.

Keywords

Care practices, knowing-in-practice, team learning

SAMENVATTING

Interdisciplinair samenwerken in het onderwijs

In basis- en voortgezet onderwijs werken verschillende disciplines samen in de zorg aan leerlingen met complexe gedragsproblemen. In dit artikel wordt verslag gedaan van een kwalitatief onderzoek naar deze samenwerkingsverbanden. In het onderzoek, dat plaatsvond op drie scholen, is gebruik gemaakt van literatuurstudie, interviews, observaties en documentanalyse. De resultaten worden in dit artikel besproken en hebben betrekking op de organisatie van het samenwerkingsverband, op de inhoudelijke afstemming tussen professionals tijdens overlegsituaties en op het leren van elkaar. De auteur sluit af met een aantal aanbevelingen voor effectieve samenwerking rondom zorgleerlingen. Deze aanbevelingen gaan over een heldere structuur van het samenwerkingsverband, aandacht voor informele processen en professionals die hun handelen verantwoorden door hun ervaringskennis expliciet te maken.

Trefwoorden

Zorgpraktijken, ervaringskennis, teamleren

INLEIDING

Scholen in het basis- en voortgezet onderwijs hebben regelmatig te maken met leerlingen met complexe leer- en gedragsproblemen. Bij leerproblemen kan gedacht worden aan problemen op het gebied van taal en rekenen; bij gedragsproblemen kan gedacht worden aan explosief gedrag in de klas zoals slaan, schoppen en verbaal geweld, maar ook aan meer internaliserend en teruggetrokken gedrag en aan vaak te laat komen en verzuimen. Deze problemen op school kunnen samenhangen met problemen in de thuissituatie. Hiervoor wordt de term *psychosociale problematiek* gebruikt (Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werkers, 2006). Het betreft problemen in het functioneren van een cliënt (de leerling), waarbij sprake is van een subjectieve component (de persoon zelf met zijn denken, voelen, willen en handelen) en een objectieve component (de situatie van de persoon die wordt bepaald door factoren als sociale relaties, woonsituatie, school- of werksituatie). Van Veen (2006) wijst op de mogelijke risico's voor

INTERDISCIPLINAIR SAMENWERKEN IN HET ONDERWIJS

kwetsbare kinderen die het onderwijs confronteren met complexe problemen, waarvoor de school zelf niet voldoende is toegerust om deze het hoofd te bieden. Om in dergelijke complexe situaties zorg en begeleiding te bieden werken scholen samen met professionele hulpverleners. In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar dergelijke interdisciplinaire samenwerking rondom leerlingen bij wie problemen op school verweven zijn met problemen in de thuissituatie. Daarbij gaat het in het bijzonder om de samenwerking tussen leerkrachten, begeleiders van leerlingen (mentor, leerlingbegeleider, intern begeleider) en hulpverleners die als vertegenwoordiger van een andere organisatie een positie innemen binnen een school (schoolmaatschappelijk werker). Het onderzoek is uitgevoerd vanuit het lectoraat Geïntegreerd Pedagogisch Handelen van Hogeschool INHolland (Onstenk, 2005).

De opbouw van het artikel is als volgt. Het artikel vangt aan met informatie over de opzet en uitvoering van het onderzoek. Vervolgens volgt de uitwerking van twee concepten waaraan ik de onderzochte praktijken op de drie scholen wilde toetsen: interdisciplinaire samenwerking en de reflectieve professional. Daarna komen de belangrijkste resultaten van het onderzoek aan bod. Het artikel wordt afgesloten met een aantal concrete aanbevelingen voor scholen die de samenwerking rondom zorgleerlingen willen versterken.

ONDERZOEKSMETHODEN¹

Het doel van het hier gepresenteerde onderzoek was om te inventariseren en analyseren wat hulpverleners, begeleiders van leerlingen en leerkrachten doen, als zij met elkaar samenwerken bij psychosociale problematiek van leerlingen. Hieruit vloeit de centrale vraag voort hoe de samenwerking tussen deze professionals bij psychosociale problematiek van leerlingen verloopt. Deze vraag is uitgewerkt in drie deelvragen:

1. Hoe is de samenwerking tussen deze professionals georganiseerd en wat zijn hun motieven?
2. In hoeverre maken deze professionals hun opvattingen (professionele opvattingen, overwegingen, visies) bespreekbaar, als zij bij psychosociale problemen van leerlingen met elkaar tot overeenstemming proberen te komen over probleem- en situatiedefinitie en een plan van aanpak?
3. Wat leren zij in deze samenwerking van elkaar?

Op deze vragen is antwoord gezocht door middel van kwalitatief onderzoek, waarin casestudy's een centrale plaats innemen. Twee scholen voor basisonderwijs en één school voor voorbereidend

middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) in Amsterdam zijn hiertoe geselecteerd. De keuze voor deze drie scholen is gebaseerd op informatie uit vooronderzoek naar de organisatie van de zorg aan leerlingen. Dit vooronderzoek gaf een positief beeld van de manier waarop verschillende beroepskrachten op deze scholen met elkaar samenwerken rondom zorgleerlingen. Het uitgangspunt was dat verder onderzoek naar de samenwerking op deze scholen bruikbare kennis kon opleveren voor andere scholen die in een vergelijkbare situatie verkeren.

Om de samenwerking op deze scholen vanuit meerdere invalshoeken te belichten, is gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethoden, te weten literatuurstudie, interviews, observaties en documentanalyse. Door middel van literatuurstudie is getracht om inzicht te krijgen in de factoren die van invloed zijn op de effectiviteit van interdisciplinaire samenwerkingsverbanden. Deze literatuurstudie leerde dat niet alleen organisatorische aspecten een rol spelen in (de effectiviteit van) interdisciplinaire samenwerkingsverbanden. Ook de mate waarin betrokken professionals reflecteren op hun ervaringskennis en de mate waarin zij deze bespreekbaar maken zijn relevant. Dergelijke relevante inzichten die zijn opgedaan door middel van de literatuurstudie zijn verwerkt in de interviewvragen.

In totaal zijn vijftien sleutelfiguren, die betrokken zijn bij de zorg aan leerlingen, op de geselecteerde scholen² geïnterviewd. Op basisschool A hebben zeven interviews plaatsgevonden: met een zorgcoördinator, drie intern begeleiders, twee leerkrachten, een schoolmaatschappelijk werker. Op basisschool B zijn geïnterviewd: een intern begeleider, een leerkracht, een schoolmaatschappelijk werker. Op de vmbo-school zijn vijf interviews afgenomen met een zorgcoördinator, een leerlingbegeleider, een leerkracht, een mentor, een schoolmaatschappelijk werker. Met hen zijn half-gestructureerde interviews afgenomen. De gespreksonderwerpen lagen vast, maar het verloop van de gesprekken verschilde van gesprek tot gesprek. Gespreksonderwerpen waren: de organisatie van het samenwerkingsverband op de scholen; de inhoudelijke afstemming tijdens overlegsituaties; het wederzijdse leren van/door de betrokken professionals.

Om vast te stellen in hoeverre de betrokkenen hun professionele opvattingen bespreekbaar maken tijdens overlegsituaties, heb ik één basisschool en de vmbo-school gevraagd om enkele overlegsituaties bij te mogen wonen. De basisschool heeft mij in de gelegenheid gesteld bij drie verschillende overlegsituaties aanwezig te zijn. Het bijwonen en observeren van overlegsituaties op de vmbo-school is na aanvankelijke toezegging niet doorgegaan door interne aangelegenheden op de school. Tijdens de overlegmomenten is met behulp van een observatielijst in kaart gebracht wat partijen tijdens samenwerking doen om met elkaar tot overeenstemming te komen over situatiedefinitie en plan van aanpak. Alle interviews en overlegsituaties zijn op audiorecorder opgenomen, als verbatim uitgewerkt en ter inzage voorgelegd aan de respondenten. Vervolgens

is het materiaal geselecteerd op tekstfragmenten die relevant zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvragen. Als aanvulling op de mondelinge informatie uit de interviews heb ik documenten van de drie scholen en de gemeente Amsterdam over zorgstructuren geanalyseerd. Een eerste concept van het onderzoeksrapport is ten slotte voorgelegd aan de respondenten voor commentaar.

SAMENWERKEN, EEN THEORETISCHE VERKENNING

Interdisciplinair samenwerken

Hendrix, Konings, Doesburg & Groot (2001, p. 34) omschrijven een samenwerkingsverband als volgt: "...een bewust gevormd verband tussen twee of meer organisaties of zelfstandige professionals die, met het oog op een bepaald doel, een bepaalde waarde of een bepaald belang, wederzijdse verplichtingen aangaan in de verwachting tot resultaten te komen die voor elk van de organisaties afzonderlijk niet haalbaar zijn".

Een interdisciplinair samenwerkingsverband is een verband van professionals van verschillende disciplines, met een verschillende deskundigheid, die ieder een eigen organisatie (of onderdeel in een organisatie) met eigen doelen en belangen vertegenwoordigen. Zij zijn zich ervan bewust dat zij op elkaar zijn aangewezen, als zij in complexe situaties een integrale aanpak willen realiseren die voldoende is afgestemd op de cliënt. Door samen te werken kunnen de betrokken professionals in het belang van cliënt(systeem) een gezamenlijke verantwoordelijkheid ontwikkelen. Zij zien de cliënt niet als "mijn" cliënt, maar als "onze" cliënt. Zij streven ernaar tot een gemeenschappelijke probleemformulering te komen waarop – vanuit ieders deskundigheid – zoveel mogelijk verschillende antwoorden gegeven kunnen worden.

Het uiten van verschillende opvattingen kan leiden tot een diepgaander probleemanalyse en aanpak. Juist in samenwerkingsverbanden brengt iedere deelnemer zijn eigen specifieke kijk mee, waarmee een stukje van de complexe werkelijkheid gedetailleerd bekeken wordt. Door deze verschillende detailopnamen bij elkaar te brengen kunnen verschillende professionals met elkaar een genuanceerder beeld van die complexe werkelijkheid construeren (Hendrix *et al.*, 2001). Hun uiteindelijke analyse en aanpak omvat zo ook een complexere realiteit. Dit biedt deelnemers tegelijkertijd de mogelijkheid om *met* en *van* elkaar te leren.

Interessant in dit verband zijn de opvattingen van verschillende auteurs (Bolhuis & Simons, 1999; Nonaka & Takeuchi, 1995; Rondeel & Wagenaar, 2002; Senge, 1990, 1992) over collectief

leren en teamleren. Als mensen ingewikkelde kwesties willen doorgronden en willen handelen in aanvulling op elkaar, is teamleren noodzakelijk. Uitgangspunt is dat je met velen meer kunt bereiken dan alleen. Teamleren moet wel worden geleerd. Bolhuis & Simons (1999) wijzen erop dat mensen op de werkplek – individueel en in groepen – vaak ongepland en impliciet leren. Om deze leerervaringen te benutten moeten zij deze expliciet maken. Ook Nonaka & Takeuchi (1995) geven aan dat groepen hun impliciete kennis moeten expliciteren om nieuwe kennis voort te brengen. Net als Senge (1990/1992) merken zij op, dat leden van een team voor teamleren geoefend moeten zijn in het voeren van een dialoog.

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

Doel- en taakgerichtheid zijn belangrijke factoren als professionals effectief met elkaar willen samenwerken. Helderheid over de structuur van het overleg en de samenwerking – onder andere duidelijke beschrijving van taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden, taakcoördinatie en bewaking van de voortgang – is hierbij ondersteunend.

Naast doel- en taakgerichtheid is de interactie tussen verschillende deelnemers aan een samenwerkingsverband een andere, niet te onderschatten factor (Hendrix *et al.*, 2001; Van Riet & Wouters, 2005). Het gaat hier om erkenning geven en krijgen, om openheid en vertrouwen, om het besef van verschillen in waarneming en de ruimte en durf om elkaar hierop aan te spreken, om het creëren van gemeenschappelijkheid en om het spreken van een taal die niet voor velerlei uitleg vatbaar is. In dit kader heeft Hoffman (2002) een interessante, systeemtheoretische kijk op communicatie- en interactieprocessen ontwikkeld. Hij biedt een analysemodel waarmee mensen bij misverstanden in de communicatie eerst kijken naar hun eigen aandeel en vervolgens naar het aandeel van de ander en de invloed van de sociale omgeving. Erkenning is een sleutelwoord in zijn theorie.

De reflectieve professional

Toenemende complexiteit in het hanteren van situaties rondom zorgleerlingen vraagt om ketensamenwerking. Mulder & Onstenk (2008) omschrijven een keten als op elkaar aangewezen

INTERDISCIPLINAIR SAMENWERKEN IN HET ONDERWIJS

partners die voor het behalen van resultaat bij een specifieke doelgroep volgtijdelijke handelingen uitvoeren. De keten bestaat alleen uit partners die voor de doelgroep een toegevoegde waarde leveren. Ketensamenwerking, een vorm van interdisciplinair samenwerken, vraagt om beroepskrachten die met het oog op resultaat afspraken maken en informatie uitwisselen. Daarbij moeten zij hun handelen naar elkaar toe kunnen verantwoorden. Op die manier maken zij kenbaar welke overwegingen ten grondslag liggen aan dit handelen. Beroepskrachten benoemen wat zij waarom, van waaruit en waartoe doen. Hiervoor is reflectie op eigen doen en laten vereist.

In de vorige paragraaf is al opgemerkt dat mensen op hun werkplek vaak impliciete leerervaringen opdoen. Professionals maken bij het beoordelen van situaties intuïtief gebruik van deze ervaringskennis. Zij putten uit hun praktische kennis in iedere nieuwe situatie waarmee zij in hun beroepspraktijk te maken krijgen. Meestal benoemen zij deze ervaringskennis of praktische kennis niet, terwijl zij wel richtinggevend is voor hun denken, voelen en handelen in de beroepspraktijk. Begin jaren tachtig wees Schön (1983/2005) al op het belang van deze zogenaamde "tacit knowledge", die professionals op basis van jarenlange ervaring intuïtief inzetten. Omdat in professionele praktijken een element van herhaling zit, ontwikkelt een professional een repertoire van beelden, visies, verwachtingen, technieken en vaardigheden. Dit "knowing-in-action" wordt in toenemende mate "tacit". Letterlijk dus kennis die stilzwijgend of impliciet aanwezig is, praktische kennis of ervaringskennis. Schön kent hier een drietal eigenschappen aan toe:

Als eerste gaat het om handelingen, herkenningen en oordelen waarvan we spontaan weten hoe we ze moeten doen. We hoeven er niet eerst over na te denken voordat we tot professioneel handelen overgaan. Ten tweede zijn we ons er doorgaans niet van bewust dat we dit geleerd hebben. 'We simply find ourselves doing them'. Ten derde komt het soms voor dat we ons ooit bewust waren van welk inzicht we uitgingen, maar we hebben dit vervolgens geïnternaliseerd. Je kan dan van veldkennis spreken. In beide gevallen zijn we doorgaans niet in staat aan te geven om welke kennis het in het professionele handelen gaat (vertaling in Van Houten, 2004, p. 213; oorspronkelijke tekst in Schön, 1983/2005, p. 54).

Schön pleit ervoor dat we meer nadenken, terwijl we handelen. "Reflecting-in-action" moet voorkomen dat de werker teveel op de automatische piloot gaat doen, waardoor hij ook minder of niet meer let op verschijnselen die niet passen in zijn "knowing-in-action". Als de werker reflecteert op wat hij intuïtief doet op basis van jarenlange ervaring, kan hij blikvernaauwing of kokerdenken voorkomen.

Omdat professionals in toenemende mate te maken krijgen met situaties van onzekerheid, complexiteit, uniciteit, waardeconflicten, verliezen traditionele manieren van probleemoplossing aan betekenis. In plaats van het gebruik van algoritmische regels die werken volgens het “als dit...dan dat” model, maken professionals meer gebruik van impliciete, praktische kennis, dat wat Schön “knowing-in-action” noemt. Van der Laan (1995, p. 12) formuleert dit als volgt:

In de praktijk ‘scannen’ hulpverleners bij elk nieuw geval hun ‘geheugenbestand’ aan vroegere gevallen naar gelijkenis van patronen. Op basis daarvan blijken ze al vrij snel een werkhypothese te formuleren. Daarna proberen ze de houdbaarheid van de hypothese te onderzoeken, door allerlei gegevens te verzamelen en ingrepen toe te passen. Dat leidt dikwijls tot bijstelling, enz.

Het is de vraag in hoeverre Van der Laan’s waarneming aansluit bij reëel bestaande praktijken, ook op het gebied van samenwerking. Een van de deelvragen uit mijn onderzoek gaat hierop in: in hoeverre maken professionals in samenwerkingsverbanden hun opvattingen (professionele opvattingen, overwegingen, visies), hun ervaringskennis bespreekbaar. Kenmerkend voor ervaringskennis is namelijk dat deze het handelen van professionals beïnvloedt zonder dat zij zich hiervan bewust zijn. Schön pleit niet voor niets voor reflection-in-action, voor meer nadenken tijdens het handelen wat het teveel varen op de eigen routine kan voorkomen.

In de volgende paragraaf presenteer ik de resultaten van het onderzoek, waarbij ik de theorie over samenwerking verbind met de praktijk van samenwerkingsverbanden in het onderwijs.

RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK

Zorgstructuur en motieven voor samenwerking

Een belangrijk motief voor samenwerking tussen verschillende disciplines op de twee basisscholen en de vmbo-school in Amsterdam is het versterken van de begeleiding en ondersteuning aan zorgleerlingen. De verschillende professionals zijn van mening dat een integrale aanpak in het belang is van de leerling. Ook Hendrix *et al.* (2001) wijzen op de onderlinge afhankelijkheid van organisaties om in het belang van hun cliënt bepaalde doelen te realiseren. Een geïntegreerde benadering van problemen noemen zij als één van de motieven om met elkaar samen te werken. Documentenanalyse (Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling, 2004, 2005; Schoolmaatschappelijk werk in het Amsterdamse basisonderwijs, 2005) maakt verder duidelijk dat de gemeentelijke overheid zowel in basis- als voortgezet onderwijs een belangrijke rol speelt bij het verbeteren

INTERDISCIPLINAIR SAMENWERKEN IN HET ONDERWIJS

van de zorgstructuur. Omdat opvoedingsproblematiek in het basisonderwijs in Amsterdam veel voorkomt, verplichten de Amsterdamse stadsdelen alle basisscholen om schoolmaatschappelijk werk in te zetten. Voor de organisatie die schoolmaatschappelijk werk aanbiedt, is samenwerking met de school een verplichting.

In het voortgezet onderwijs spant de gemeente zich in om voortijdig schoolverlaten terug te dringen en te voorkomen. In 2003 is het project "Zorg op Maat" van de Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling gestart, dat erop gericht is de zorgstructuur in het voortgezet onderwijs te versterken. Dit heeft ertoe geleid, dat zorgcoördinator, switch-begeleider (biedt begeleiding bij leerlingen die van school wisselen) en mentoren nu een vast onderdeel vormen van de zorgstructuur in het vmbo. Daarvoor was het zorgaanbod zeer divers. Ook de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2009) pleit in een recent rapport voor een sterke zorgstructuur in het (v)mbo. Dit rapport richt zich met name op de groep overbelaste jongeren. Dit zijn leerlingen met ernstige psychosociale problematiek voor wie schooluitval dreigt.

Uit alle interviews komt naar voren dat de leerkracht op de drie scholen de eerst aangewezen is om problemen bij leerlingen te signaleren. Op de vmbo-school is dit de leraar in de rol van mentor. De leraar speelt een cruciale rol in het herkennen en bespreekbaar maken van probleemgedrag van een leerling.

Op de twee basisscholen schakelt de leerkracht standaard de intern begeleider in, als hij gedragsproblemen signaleert die hij zelf niet meer kan hanteren. Samen kijken zij naar een mogelijke aanpak. Bij vermoeden van problemen in de thuissituatie legt de intern begeleider vervolgens contact met de schoolmaatschappelijk werker. Ze bespreken samen wat de school zelf kan doen en waar een taak is weggelegd voor de schoolmaatschappelijk werker.

Op beide basisscholen heeft de intern begeleider bij problemen met leerlingen een spilfunctie. Dit is ook bij alle betrokkenen bekend. De intern begeleider overlegt afzonderlijk met de leerkracht en de schoolmaatschappelijk werker. Hij koppelt informatie van de schoolmaatschappelijk werker zo nodig weer terug naar de leerkracht.

Op basisschool A is de zorgstructuur schriftelijk vastgelegd. Documenten bevestigen wat gesprekspartners in de interviews vertellen. Taken en verantwoordelijkheden van interne en externe partijen worden benoemd. Er is een zorgcoördinator die de organisatie van de zorg regelt, zodat afspraken hierover ook worden nagekomen. Op basisschool B is ten tijde van het onderzoek een zorgplan in concept uitgewerkt. Hierin wordt wel het overleg tussen leerkracht en intern begeleider beschreven, maar niet de samenwerking met de schoolmaatschappelijk

werker en andere externe beroepskrachten. Taken en verantwoordelijkheden van leerkrachten en schoolmaatschappelijk werker bij psychosociale problematiek zijn nog niet volledig afgebakend.

Uit de interviews komt naar voren dat leerkrachten op beide basisscholen bij psychosociale problematiek in de thuissituatie op de achtergrond blijven. Zorgverlening speelt zich af tussen intern begeleider, schoolmaatschappelijk werker en zorgcoördinator. Leerkrachten spelen vooral een belangrijke rol in het observeren en signaleren van (probleem)gedrag van een kind in de klas. Het valt op dat leerkrachten niet structureel betrokken zijn bij het overleg over zorgleerlingen waar ook de schoolmaatschappelijk werker deel van uitmaakt. Vanuit het idee van ketensamenwerking *in* de school ontbreekt op deze manier een belangrijke schakel in de keten.

De schoolmaatschappelijk werkers vertellen dat een aantal leerkrachten soms weinig op de hoogte is van de moeilijke thuissituatie van kinderen en hoe deze van invloed is op het gedrag van het kind. Voor een effectieve aanpak van problemen met een kind zou het volgens hen goed zijn, als leerkrachten zich hier meer bewust van worden. Een andere kijk op problemen van een kind kan aanleiding zijn voor een andere benadering door de leerkracht. Ik kom hierop terug in de paragraaf over inhoudelijke afstemming.

Uit documentenanalyse blijkt dat de vmbo-school een heldere visie op papier heeft gezet over geïntegreerde leerlingbegeleiding. Hierin wordt naast de begeleiding van leerlingen in het leerproces en in het proces van studie- en beroepskeuze expliciet aandacht besteed aan de persoonlijke begeleiding van leerlingen en de partijen die daarbij betrokken zijn. In de interviews komt deze visie ook terug. De zorg concentreert zich op de leerling. Leerkrachten hebben in hun rol als mentor hierin een belangrijke functie. Zij moeten als eerste probleemgedrag van leerlingen signaleren en dit aankaarten bij de zorgdisciplines. Door hun mentorfunctie zijn leerkrachten veel meer bij de zorg betrokken dan op de twee basisscholen. Zij nemen ook deel aan een zogenaamd zorgteamoverleg. De geïnterviewde sleutelfiguren zeggen dat deze betrokkenheid van mentoren wel valt of staat met de geschiktheid van de mentor. Hoewel de zorgcoördinator alle mentoren inwerkt, vindt zij de ene mentor beter toegerust voor zijn taak dan de ander.

Informeel overleg

Uit het merendeel (12) van de interviews komt naar voren dat op de drie scholen informeel overleg minstens zo belangrijk is als formeel overleg. Formeel is veel te regelen in procedures en protocollen, maar de interactie tussen personen speelt ook een grote rol. De meeste respondenten spreken over openheid en vertrouwen in elkaar, waardoor zij elkaar makkelijk weten te vinden, als ze zorgleerlingen willen bespreken. Dit sluit aan bij de opvattingen van Hendrix *et al.* (2001)

en Van Riet en Wouters (2005) die naast doel- en taakgerichtheid de interactie tussen deelnemers een niet te onderschatten factor vinden in samenwerkingsverbanden. Zij wijzen op het belang van erkenning geven en krijgen.

Volgens de respondenten leidt informeel overleg tot korte lijnen en snellere afhandeling van zaken. Kleine stappen die buiten procedures omgaan, kunnen veel effect hebben. Denk bijvoorbeeld aan de schoolmaatschappelijk werker die een leerkracht vraagt er rekening mee te houden dat in de thuissituatie van het kind van alles speelt. Een aantal respondenten zegt wel dat het informele circuit kan gedijen, omdat er helderheid is over de formele structuur.

Als risico van veel informeel overleg noemen respondenten dat soms een beperkt aantal personen over relevante kennis beschikt en dat deze verloren gaat bij ziekte of vertrek van een deelnemer.

In de interviews zeggen de deelnemers aan het overleg over zorgleerlingen dat ze over het algemeen "op één lijn zitten". Dit valt op, omdat er sprake is van overleg tussen partners die een verschillend beroep vertegenwoordigen met ieder een eigen referentiekader. Dit kan een bron van meningsverschillen zijn die soms zelfs kunnen uitmonden in conflicten. Op vragen naar verschillen van mening antwoorden respondenten dat deze weinig voorkomen en als hier al sprake van is, is er ruimte om naar elkaar te luisteren en tot consensus te komen.

De observaties van een zorgoverleg geven een ander beeld dan de interviews. Tijdens dit overleg ontstaat een verschil van mening over de analyse en aanpak van een probleemsituatie. Hierbij brengen de deelnemers hun standpunten in zonder dat zij inhoudelijk ingaan op elkaars voor(onder)stellingen. Er is geen streven om tot overeenstemming te komen. Ik kom hier in de volgende paragraaf op terug.

Inhoudelijke afstemming

Het gaat hier om de vraag in hoeverre de betrokken professionals verantwoording afleggen over hun handelen door hun professionele overwegingen bespreekbaar te maken. Dit houdt in dat zij niet alleen het *wat (probleemformulering)* en *hoe (aanpak)* met elkaar bespreken, maar ook het *waartoe, waarom* en *van waaruit*. De interviews leveren beperkte informatie hierover op. De respondenten zeggen over en weer elkaars deskundigheid op een bepaald gebied te accepteren. Uit hun antwoorden valt af te leiden dat veel onderling overleg, zowel formeel als informeel, gaat over het *wat* en *hoe*: wat is er aan de hand en hoe pakken we het aan. Verder zeggen zij regelmatig het belang van het kind of de jongere centraal te stellen (*waartoe*), ook als hier in de interviews niet expliciet naar gevraagd wordt.

De observatiegegevens en het audiomateriaal van de overlegsituaties leveren meer informatie op. Tijdens het overleg doen de betrokken professionals op basis van een aantal geconstateerde feiten rondom zorgleerlingen uitspraken over wat er aan de hand is of hoe iets aangepakt moet worden. Daarbij maken zij hun vooronderstellingen niet expliciet. Er wordt heel weinig gesproken over het *waarom* en *van waaruit*. Daarbij zij opgemerkt dat het ook moeilijk is om eigen voor(onder)stellingen bespreekbaar te maken, omdat deze kennis als het ware stilzwijgend (Schön, 1983/2005) aanwezig is. Professionals putten vaak intuïtief uit hun ervaringskennis. Eerder in dit artikel is er al op gewezen dat veel leerprocessen een impliciet karakter hebben en dat er oefening voor nodig is om deze ervaringskennis meer expliciet te maken (Bolhuis & Simons, 1999; Nonaka & Takeuchi, 1995; Senge, 1990, 1992).

Ook als de betrokken professionals met elkaar van mening verschillen, geven zij elkaar weinig informatie over beelden, opvattingen en verwachtingen die ten grondslag liggen aan hun analyses en interventies. Het onderstaande voorbeeld uit een zorgoverleg illustreert dit. Hierbij zijn intern begeleiders, een zorgcoördinator, een schoolmaatschappelijk werker en een leerplichtambtenaar betrokken.

Een van de intern begeleiders doet verslag van een gesprek met een ouder over de problemen met zijn kind. In een eerder stadium is tussen school en ouders ook al het een en ander voorgevallen, maar deze zaken zijn nooit goed uitgesproken. De ouder lijkt nu de huidige (leer- en gedrags)problemen van zijn kind te ontkennen. Uit de woorden van de intern begeleider valt af te leiden, dat zij zich zorgen maakt en dat zij het beste voor heeft met het kind. Het lukt haar alleen niet om dit over te brengen op de ouder. Zij wil nu een zorgmelding doen.

In het gesprek dat hierop volgt, neemt de schoolmaatschappelijk werker duidelijk een ander standpunt in dan de overige deelnemers aan het overleg. Zij vraagt zich hardop af in hoeverre een neutraal persoon nog een poging kan doen om met de ouder in gesprek te komen. De andere intern begeleiders en de aanwezige leerplichtambtenaar zeggen daar niet veel van te verwachten. In de opmerkingen van de schoolmaatschappelijk werker klinkt meerdere keren door dat de ouder een harde boodschap moet aanhoren en dat hij waarschijnlijk veel moeite heeft met het accepteren van het probleem. Zij vindt ook dat de ouder dit onder ogen moet gaan zien, maar de school gaat sneller dan de ouder. De maatschappelijk werker maakt haar eigen vooronderstellingen verder niet expliciet. Niemand vraagt inhoudelijk door op de inbreng van de schoolmaatschappelijk werker. Iedereen blijft bij zijn eigen kijk op de situatie.

Het observatie- en audiomateriaal bevat ook schaarse momenten waarop de beroepskrachten tijdens een overleg hun voor(onder)stellingen wel meer expliciet maken. Het gaat om een overleg

tussen een leerkracht en een schoolmaatschappelijk werker. In dit overleg denken zij eerst hardop na over het gedrag van een kind op school en hoe dit mogelijk verband houdt met onverwerkte rouw in de thuissituatie. Het kind is namelijk kort na elkaar twee keer met de dood geconfronteerd. Vervolgens rapporteert de schoolmaatschappelijk werker over een kind dat vaak te laat op school is en problematisch gedrag vertoont in de klas. Zij spreekt zich hardop uit over het *waarom* van haar analyse en aanpak. Ze legt uit hoe de thuissituatie van invloed is op het gedrag van het kind (een moeder die stemmen hoort, 's nachts niet slaapt en pas tegen de ochtend in slaap valt waardoor ze moeite heeft om op tijd wakker te worden en haar kind naar school te brengen) en hoe ogenschijnlijk kleine stappen voor een ouder in haar of zijn situatie al een hele grote stap kunnen zijn. In beide situaties leidt dit ertoe dat de leerkracht vertelt dat zij het kind (en in het tweede geval ook de ouder) anders gaat benaderen.

Leren van elkaar

Hoewel leren van elkaar niet bewust wordt nagestreefd, is dit op de drie scholen wel een effect van samenwerking. Het expliciet vragen naar leermomenten levert in eerste instantie enige verlegenheid op. Mensen vinden het moeilijk deze te benoemen. In tweede instantie zetten de interviewvragen aan tot reflectie. Zij nodigen de deelnemers aan het onderzoek uit hun leerervaringen meer expliciet te maken. Eerder in dit artikel heb ik een aantal auteurs aangehaald (Bolhuis & Simons, 1999; Nonaka & Takeuchi, 1995; Senge, 1990/1992) die aangeven dat er op de werkplek veel impliciet geleerd wordt. Voor collectief leren of teamleren moeten mensen uitgenodigd worden om hun leerervaringen bespreekbaar te maken en deze met elkaar te delen. De beroepskrachten op school zeggen vooral te leren van de deskundigheid van de hulpverleners. Hun kijk op mogelijkheden die er zijn om hulp te bieden is verbreed (twee basisscholen). Zo zeggen de zorgcoördinator en de intern begeleiders van de basisscholen, dat de schoolmaatschappelijk werker veel beter op de hoogte is van wat allerlei instanties te bieden hebben. Ze zien de toegevoegde waarde van de beschikbare hulpverlener. De zorgcoördinator op de vmbo-school vertelt dat zij door de vraagstelling van switch-begeleider en leerlingbegeleider heeft leren observeren en signaleren in plaats van leerlingen snel etiketten op te plakken als bijvoorbeeld ADHD of PDDNOS. Haar kijk op problemen is verbreed. De vaardigheid om meer te observeren en signaleren brengt ze weer over op mentoren wat ook duidelijk wordt in het interview met de mentor. Die geeft zelf aan dat hij niet moet diagnosticeren, maar goed moet observeren en signaleren. Ook bij deze beroepskrachten is sprake van anders handelen. Hulpverleners zeggen zich vooral bewuster te worden van hun eigen rol en positie in het samenwerkingsverband. Voor de schoolmaatschappelijk werkers betekent dit dat zij zich meer profileren als degenen die de positie en situatie van de ouders verduidelijken en de invloed daarvan

op het gedrag van het kind op school. Dit is volgens hen belangrijk, omdat scholen en leerkrachten met name kijken naar het kind in de klas. Leerkrachten zien soms onvoldoende dat ook ouders het beste willen voor hun kind, maar dat dit door omstandigheden vaak niet lukt.

Er is sprake van leren van elkaar waarbij het vooral gaat om individueel leren en nog niet om een leren als team. Van dit laatste kan pas gesproken worden als het leren tot stand komt doordat de leden van een samenwerkingsverband hun onderliggende beelden en opvattingen over probleemsituaties van kinderen op een systematische wijze uitwisselen en op deze manier met elkaar tot een diepgaander analyse en aanpak proberen te komen. Als dat gerealiseerd wordt, kan de samenwerking tussen de verschillende disciplines ook echt een interdisciplinair karakter krijgen.

AANBEVELINGEN OM SAMENWERKING TE VERSTERKEN

Conditie voor interdisciplinair samenwerken

Voor begeleiding en ondersteuning van leerlingen met complexe problematiek is samenwerking en onderlinge afstemming tussen verschillende professionals van belang. In veel samenwerkingsverbanden gaan mensen met elkaar aan de slag – zelf gekozen en/of uit noodzaak – zonder eerst voldoende aandacht te besteden aan condities voor een goede samenwerking. Op de onderzochte scholen was van tevoren expliciet aandacht voor één conditie: duidelijkheid over de structuur van overleg en samenwerking. Andere condities werden gaandeweg het onderzoek duidelijk. Het is wenselijk dat scholen meer aandacht besteden aan deze condities: welke zijn al aanwezig en welke moeten nog gerealiseerd worden, zodat de effectiviteit van het samenwerkingsverband vergroot kan worden.

Het onderzoek wijst op het belang van de volgende condities:

- Duidelijkheid over de structuur
- Aandacht voor informele processen
- Ondersteuning van leerkrachten als taak van het schoolmaatschappelijk werk
- Verantwoording van eigen handelen
- Teamleren

Duidelijkheid over de structuur

Ieder samenwerkingsverband heeft belang bij een heldere structuur, waarin duidelijk wordt aangegeven *wie wat waartoe hoe en wanneer* doet. Alle betrokken partijen moeten voldoende

op de hoogte zijn wat de school zelf doet – in de persoon van de leerkracht of de begeleider van leerlingen – en wat een hulpverlener doet die vanuit een andere organisatie in de school vertegenwoordigd is. Taken en verantwoordelijkheden moeten voldoende omschreven zijn, zodat betrokkenen weten waar ze aan toe zijn en ook hierop aangesproken kunnen worden. Omdat meerdere organisaties in het samenwerkingsverband vertegenwoordigd zijn – de schoolorganisatie en de hulpverleningsorganisatie – is het wenselijk expliciet aandacht te besteden aan de doelen van het samenwerkingsverband. Er moeten gemeenschappelijke doelen geformuleerd worden. Het belang van het kind dient centraal te staan.

Aandacht voor informele processen

Informeel overleg is op de onderzochte scholen minstens zo belangrijk als formeel onderleg, zo blijkt uit de interviews. Het is dan ook aan te bevelen om in samenwerkingsverbanden aandacht te hebben voor deze informele processen tussen mensen. Waar mensen samenwerken spelen communicatie en interactie een rol van betekenis. Betrokkenen willen gezien en gehoord worden. Uit de interviews komt naar voren dat er behoefte is aan een sfeer van openheid en vertrouwen waarin mensen zich durven uitspreken en elkaar ook durven bevragen. Hier zal expliciet bij stilgestaan moeten worden, omdat zonder basis van vertrouwen formele kaders niet goed functioneren. Zo zal bijvoorbeeld een intern begeleider of een leerlingbegeleider zijn werk niet goed kunnen doen, als leerkrachten geen vertrouwen in hem stellen. Hetzelfde geldt voor een schoolmaatschappelijk werker, als de beroepskrachten in de school hem te weinig vertrouwen. Relevante informatie wordt dan onvoldoende uitgewisseld, terwijl dat noodzakelijk is voor de onderlinge afstemming van de begeleiding aan de leerling.

Ondersteuning van leerkrachten als taak van het schoolmaatschappelijk werk

Uit de interviews met de schoolmaatschappelijk werkers blijkt dat ondersteuning in de vorm van consultatie aan leerkrachten essentieel is voor continuïteit in de hulpverlening. In veel situaties wordt het schoolmaatschappelijk werk geconfronteerd met ouders die ondersteund moeten worden bij de opvoeding. Het kind is gebaat bij een thuissituatie waarin voldoende zorg, structuur en veiligheid geboden worden. Wat een schoolmaatschappelijk werker thuis aan ondersteuning biedt, moet verband houden met de aanpak van de leerkracht op school. Leerkrachten zijn vaak onvoldoende op de hoogte van de thuissituatie van het kind en hoe deze van invloed is op het gedrag van het kind op school. Uit het onderzoek blijkt dat meer informatie hierover bij de leerkracht tot meer begrip kan leiden voor het gedrag van het kind en vervolgens tot anders handelen van de leerkracht. Terzijde zij opgemerkt dat dit laatste ook betekent dat leerkrachten er rekening mee moeten houden dat hun interactie met een leerling zelf soms

aanleiding kan zijn voor probleemgedrag van een kind of probleemgedrag in stand kan houden. Door op scholen meer aandacht te besteden aan de interactie tussen leerkracht en leerling kan een leerkracht meer zijn eigen aandeel hierin gaan benoemen en de invloed van zijn eigen handelen op het gedrag van het kind. Op deze manier ontstaat ruimte om als leerkracht zelf anders te gaan handelen in plaats van dit te verwachten van het kind. Eerder in dit artikel heb ik al verwezen naar Hoffmann (2002) die deze systeemtheoretische kijk op communicatie- en interactieprocessen op interessante wijze heeft uitgewerkt.

Verantwoording van eigen handelen

Samenwerking tussen verschillende disciplines is niet alleen een kwestie van organisatie, ook inhoudelijke afstemming is van belang. Overlegsituaties moeten hierbij niet alleen beperkt blijven tot een gesprek over probleemformulering, doelen en aanpak (*wat, waartoe, hoe*), maar ook eigen voor(onder)stellingen moeten bespreekbaar gemaakt worden (*waarom, van waaruit*). Op deze manier verantwoorden professionals hun handelen naar elkaar. Dit is vooral van belang bij het bespreken van complexe situaties van leerlingen, hetgeen vaak op scholen aan de orde is. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van de dialoog.

Uit het onderzoek blijkt echter dat dergelijke voor(onder)stellingen veelal niet expliciet onderwerp zijn van discussie. In de paragraaf "inhoudelijke afstemming" is dit uitgebreid aan bod gekomen. Een dergelijke manier van met elkaar overleggen stelt dan ook eisen aan de vergaderdiscipline van een samenwerkingsverband. Naast een technisch voorzitter is de aanwezigheid van een inhoudelijk voorzitter van belang. Dit kan eventueel door één persoon gedaan worden. De inhoudelijk voorzitter kan de deelnemers uitnodigen om hun opvattingen te motiveren en te beargumenteren.

In eerste instantie gaat het in een dialoog om het geven van een toelichting op eigen standpunten en hierop bevestigd worden, zodat deelnemers elkaar inzicht geven in het eigen denken, voelen en handelen. Ervaringskennis die meestal impliciet blijft, zoals ook bij de onderzochte scholen het geval was, kan dan expliciet gemaakt worden.

In tweede instantie kan in een gezamenlijk zoekproces een standpunt geformuleerd worden dat het beste aansluit bij de ingebrachte situatie. Dit kan een nieuw standpunt zijn, maar dat is niet per se noodzakelijk. Kessels (1999, p. 93) die een techniek en methodiek van de dialoog heeft uitgewerkt, gebruikt het beeld "dat een groep nadenkt als één hoofd" (zie ook Swart, 2009).

Teamleren

Uit de literatuurstudie blijkt dat verantwoording van eigen handelen zoals hierboven beschreven, kan leiden tot een verdere ontwikkeling van de professionaliteit van beroepskrachten (en daarmee

INTERDISCIPLINAIR SAMENWERKEN IN HET ONDERWIJS

tot een versterking van de geboden zorg). In een gesprek over eigen voor(onder)stellingen kunnen professionals van elkaar leren. Overlegsituaties over complexe psychosociale problematiek van leerlingen zijn betekenisvolle situaties die ter plekke benut kunnen worden om *met* en *van* elkaar te leren. Ter voorbereiding op een overleg kan bijvoorbeeld één complexe casus geselecteerd worden die door de verschillende disciplines gebruikt wordt voor een uitgebreidere bespreking waarin systematisch wordt ingegaan op verantwoording van eigen handelen. Hier is sprake van een vorm van "training on the job" die op korte termijn om investeringen vraagt, maar op de lange termijn veel kan opleveren. Voorwaarde is, dat het overleg wordt voorgezeten door een deskundig inhoudelijk voorzitter die ervoor zorgt dat beroepskrachten bij het bespreken van casuïstiek meer hardop denken en hun ervaringskennis meer expliciteren, zodat zij hun voor(onder)stellingen aan elkaar kenbaar maken. Op die manier kunnen professionals elkaar deelgenoot maken van verschillende perspectieven op een bepaalde probleemsituatie. Dit kan leiden tot meer nuance en diepgang in de uiteindelijke probleemanalyse.

Bij interdisciplinair samenwerken gaat het vooral om het benutten van de situatie waarin verschillende organisaties met verschillende belangen en perspectieven betrokken zijn. Deze moeten met elkaar verbonden worden om tot een kwalitatief superieure aanpak te komen (Mulder & Onstenk, 2008). Tegelijkertijd vergroten de betrokken professionals hun deskundigheid, doordat ook hun denk- en kijkkader verruimd wordt. Het leren van elkaar dat in een eerder stadium vaak "bij toeval" gebeurt, maakt plaats voor een leren dat bewust wordt nagestreefd en dat ook uiteindelijk kan leiden tot een vorm van teamleren.

Tot slot

In een vervolgonderzoek ben ik op dit moment gespreksprotocollen aan het ontwikkelen om meer systematisch aandacht te besteden aan het verantwoorden van eigen handelen door ervaringskennis bespreekbaar te maken. Deze protocollen worden getoetst in overlegsituaties in het basisonderwijs waarin verschillende disciplines vertegenwoordigd zijn. Het is ook de bedoeling dat beroepskrachten op deze manier het leren met en van elkaar gaan versterken.

NOTEN

- 1 Een uitgebreid onderzoeksverslag is na te lezen in Swart (2008).
- 2 Er is ook een interview afgenomen bij een schoolmaatschappelijk werker die op een andere basisschool werkzaam was. Zijn bevindingen zijn eveneens in het onderzoek verwerkt.

LITERATUUR

- Bolhuis, S. M., & Simons, P. R. J. (1999). *Leren en werken* [Learning and Working]. Deventer: Kluwer.
- Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling van de gemeente Amsterdam. (2004). *Met de partners rond de tafel. Projectverslag van twee jaar Zorg op Maat* [Partners in Consultation. Project Report of Two Years Tailored Care]. Amsterdam: Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling van de gemeente Amsterdam. (2005). *Voortgangsrapportage Zorg op Maat* [Progress Report Tailored Care]. Amsterdam: Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Hendrix, H., Konings, J., Doesburg, J., & Groot, M. de (2001). *Functionele samenwerking. Werkboek voor samenwerkingsverbanden in de zorgsector* [Functional Cooperation. Workbook for Alliances in the Care Sector]. Baarn: Nelissen.
- Hoffman, E. (2002). *Interculturele gespreksvoering. Theorie en praktijk van het TOPOI-model*. [Intercultural Conversation. Theory and Practice of the TOPOI-model]. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Houten, D. van (2004). *De gevarieerde samenleving. Over gelijkwaardigheid en diversiteit* [The varied Society. About Equality and Diversity]. Utrecht: De Tijdstroom.
- Kessels, J. (1999). *Socrates op de markt. Filosofie in bedrijf* [Socrates on the Market. Philosophy in Business]. Amsterdam: Boom.
- Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2006). *Vrije ruimte* [Free Space]. Amsterdam: Boom.
- Kessels, J., Boers, E., & Mostert, P. (2008). *Vrije ruimte, praktijkboek* [Free Space, practices]. Amsterdam: Boom.
- Laan, G. van der (1995). *Leren van gevallen. Over het nut van de reconstructie van casuïstiek voor praktijk en wetenschap* [Learning through Cases. The use of Case Studies for Practices and Science]. Utrecht: SWP.
- Mulder, J. S., & Onstenk, J. (2008). Hoe pedagogen te ondersteunen [How to Support Pedagogues]. *PiP Magazine*, 14(42), 36–40.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werkers. (2006). *Beroepsprofiel van de maatschappelijk werker* [Professional Profile of the Social Worker]. Utrecht: NVMW.
- Onstenk, J. (2005). *Geïntegreerd pedagogisch leren handelen. Een uitdaging voor opleiding en professionalisering van leraren* [Integrated Educational Performance. A Challenge for Education and Professionalization of Teachers]. Haarlem: Hogeschool INHolland.

- Riet, N. van, & Wouters, H. (2005). *Casemanagement. Een leer-werkboek over de organisatie en coördinatie van zorg-, hulp- en dienstverlening* [Casemanagement. A learning-workbook about Organization and Coordination of Care, Social Assistance and Service]. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Rondeel, M., & Wagenaar, S (Ed.). (2002). *Kennis maken. Leren in gezelschap* [Getting Acquainted. Learning with others]. Schiedam: Scriptum.
- Schön, D.A. (1983, 2005) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Schoolmaatschappelijk werk in het Amsterdamse basisonderwijs. Standaard en urennormering* [Social Work in Primary Schools in Amsterdam] (2005). Kenmerk: JB/OOG, 10 Oktober 2005.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York, Doubleday Currency.
- Senge, P. M. (1992). *De vijfde discipline. De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum.
- Swart, F. (2008). *Interdisciplinair samenwerken in schoolverband. Over samenwerking tussen leerkrachten, begeleiders van leerlingen en hulpverleners in basis- en voortgezet onderwijs* [Interdisciplinary cooperation in schools. Cooperation of Teachers, Pupil Counsellors and Social Workers in Primary and Secondary Schools]. Haarlem: Hogeschool INHolland.
- Swart, F. (2009). Denken als één hoofd. Onderzoek naar interdisciplinair samenwerken in schoolverband [Thinking as one head. Research into interdisciplinary cooperation in schools]. *Maatwerk. Vakblad voor maatschappelijk werk*, 2009-02, p. 23–25.
- Veen, A. F. D. van (2006). *Vernieuwing van het onderwijs en jeugdbeleid in grote steden. Maatschappelijke urgentie, ontwikkelingsrichting en implicaties voor het hoger beroepsonderwijs* [Reform of Education Policy and Youth Policy in Urban Areas. Social Urgence, Direction for Development and Implications for Higher Vocational Education]. Haarlem: Hogeschool INHOLLAND.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren* [Confidence in the School. The Failure of 'overloaded' Youth]. Amsterdam: Amsterdam University Press.