

Bevorderende en belemmerende factoren van het implementeren van geïntegreerde jeugdhulp in het speciaal (basis)onderwijs

Student: Lynn Hoornstra (s4612833)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. A.G. van Assen

Tweede beoordelaar: dr. S. van der Steen

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthesis Pedagogische Wetenschappen Orthopedagogiek

Mei 2025

Aantal woorden: 8818

Samenvatting

Het aantal thuiszitters in het Nederlandse onderwijs neemt toe, met negatieve gevolgen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling, arbeidsmarktperspectieven en een verhoogde kans op gezondheidsproblemen en criminaliteit. Een betere samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp wordt gezien als essentieel om schoolverzuim en schooluitval te verminderen. Geïntegreerde jeugdhulp, waarbij jeugdhulpprofessionals binnen de school werkzaam zijn, biedt hiervoor een mogelijke oplossing. Aan de hand van een kwalitatieve inhoudsanalyse van semigestructureerde interviews met drie leerkrachten, drie jeugdhulpprofessionals en één intern begeleider uit een organisatie voor speciaal (basis)onderwijs, is onderzocht welke bevorderende en belemmerende factoren een rol spelen bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp. De resultaten laten zien dat factoren op individueel niveau, schoolniveau en organisatieniveau hierbij van invloed zijn. Een open en reflectieve houding is bijvoorbeeld van belang op individueel niveau. Daarnaast is het betekenisvol dat onderlinge verwachtingen worden uitgesproken en dat er binnen het schoolteam een gezamenlijke visie is met een duidelijke rolverdeling. Ook is het belangrijk dat binnen de school vaste, direct beschikbare jeugdhulpprofessionals aanwezig zijn die als teamleden worden gepositioneerd. Daarnaast is het van belang dat de jeugdhulp aansluit bij het lesprogramma. Op organisatieniveau is het bijvoorbeeld belangrijk dat er wordt geïnvesteerd in deskundigheidsbevordering, personele continuïteit, en dat er voldoende budget en tijd beschikbaar zijn. De resultaten van dit onderzoek dragen bij aan de wetenschappelijke kennis over factoren die van belang zijn bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp. Tegelijkertijd bieden de inzichten aanknopingspunten voor een effectieve en duurzame implementatie binnen de pedagogische praktijk van het speciaal (basis)onderwijs.

Abstract

School dropout and absenteeism are on the rise among students in the Dutch education system, with negative consequences for socio-emotional development, labor market prospects, health outcomes, and an increased risk of criminal behavior. Strengthening collaboration between education and youth care is considered essential to reduce school absenteeism and dropout rates. Integrated youth care within schools offers a potential solution. Based on a qualitative content analysis of semi structured interviews with three teachers, three youth care professionals and one special educational needs coordinator, from a special primary education organization, this study aimed to identify facilitating and hindering factors in the implementation of integrated youth care in special primary education. The results indicate that factors at the individual level, school level, and organizational level influence the implementation of integrated youth care. At the individual level, for example, an open and reflective attitude is essential, along with clearly communicated mutual expectations. At the school level, this includes a shared vision, clear role delineation, and the presence of permanent, readily available youth care professionals integrated into the team. Furthermore, the alignment of youth care with the educational curriculum is important. At the organizational level, examples include investing in professional development, ensuring staff continuity, and allocating sufficient time and funding to support the implementation. This study contributes to the scientific understanding of factors relevant to the implementation of integrated youth care and offers practical guidance for effective and sustainable implementation within the pedagogical context of special (primary) education.

Inleiding

Toename van thuiszitters

Het aantal thuiszitters in het Nederlandse onderwijs neemt toe. In het schooljaar 2022-2023 betrof het aantal thuiszitters 3.881 leerlingen ten opzichte van 3.246 leerlingen in 2021-2022 (Nederlands Jeugdinstituut, 2024). Thuiszitters worden onderverdeeld in twee groepen: leerlingen met absoluut schoolverzuim en leerlingen met langdurig relatief schoolverzuim. Absoluut schoolverzuim doet zich voor wanneer een leer- of kwalificatieplichtige jongere niet is ingeschreven bij een school. Van langdurig relatief schoolverzuim is sprake wanneer een leer- of kwalificatieplichtige leerling langer dan vier weken ongeoorloofd afwezig is, terwijl de leerling nog wel bij een school staat ingeschreven (Inspectie van het Onderwijs, 2024; Van Sleeuwen & Heyne, 2020). Schoolverzuim vormt een belangrijke risicofactor voor schooluitval, aangezien voortijdig schoolverlaten vrijwel altijd wordt voorafgegaan door periodes van verzuim (Eimers et al., 2018). Er is sprake van schooluitval wanneer een leerling de opleiding verlaat zonder een diploma te behalen en zonder door te stromen naar een andere onderwijssoort (Doornwaard et al., 2021). Het risico op schoolverzuim en schooluitval is hoger bij leerlingen met gedragsproblemen vergeleken met leeftijdsgenoten zonder dergelijke problemen (De Lange et al., 2024; Wood et al., 2011). Deze groep leerlingen ervaart vaak moeilijkheden op school, zoals autoriteitsconflicten met leerkrachten (Loeber & Burke, 2011), pesten en gepest worden door leeftijdgenoten (Salmon et al., 2000) en lagere schoolresultaten (Chen et al., 2022; Hinshaw, 1992). Wanneer deze problemen langdurig aanhouden, kunnen jongeren een negatieve houding tegenover school ontwikkelen, wat het risico op schoolverzuim en schooluitval verhoogt (De Lange et al., 2024).

Gevolgen van schoolverzuim en schooluitval

Schoolverzuim en schooluitval hebben zowel negatieve individuele als maatschappelijke gevolgen (Christenson & Thurlow, 2004; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2009). Ze vergroten het risico op problemen in de academische en sociaal-emotionele ontwikkeling (Garland, 2001), evenals de ontwikkeling van gezondheidsproblemen (Bradley & Greene, 2013; Rumberger, 2011). Daarnaast kan schoolverzuim en schooluitval resulteren in het ontbreken van een startkwalificatie of het behalen van een laag niveau van onderwijskwalificaties (Attwood & Croll, 2006; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2009). Hierdoor hebben schoolverzuim en schooluitval een nadelige invloed op het toekomstperspectief van jongeren op de arbeidsmarkt (Attwood & Croll, 2006;

Christenson & Thurlow, 2004; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2009). Bovendien is de kans groter dat jongeren die te maken hebben met schoolverzuim en schooluitval betrokken raken bij criminaliteit (Rumberger, 2011; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2009). In tegenstelling tot jongeren die hun school niet afmaken, hebben jongeren die hun diploma behalen een grotere kans op een baan en een hoger salaris. Bovendien hebben zij minder vaak behoefte aan overheidssteun en zijn zij minder vaak betrokken bij criminele activiteiten (Christenson & Thurlow, 2004).

Samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp

Scholen doen vaak een aanzienlijk beroep op jeugdhulp buiten de school wanneer een leerling extra zorg of ondersteuning nodig heeft om goed te functioneren, bijvoorbeeld bij schoolverzuim en dreigende schooluitval, en wanneer het onderwijs hierin onvoldoende oplossingen biedt (Haasen et al., 2022). Hierdoor neemt de vraag naar jeugdhulp toe, worden zorgtrajecten langer en intensiever en stijgen de kosten in de jeugdhulp. Dit leidt tot financiële druk op gemeenten, die moeite hebben om binnen hun beschikbare jeugdbudget te blijven (Ledoux et al., 2020; Ogink & Tesselaar, 2020). Daarnaast verloopt de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp vaak moeizaam (Ledoux & Waslander, 2020). Dit komt door onvoldoende aandacht voor een gezamenlijke aanpak, gebrek aan wederzijds vertrouwen, tekort aan tijd en ruimte voor samenwerking en onduidelijkheid over de financiering (Ledoux et al., 2020). Daarnaast wordt de samenwerking belemmerd door moeizame communicatie, beperkte kennis van de werkwijze van de jeugdzorgpartner, onvoldoende inzicht in elkaars werkwijzen, persoonsafhankelijkheid, het ontbreken van een eindevaluatie, inefficiëntie door de hoeveelheid partners en verzuim onder jeugdzorgpartners (Schleurlholts & Wildeboer, 2021). Tot slot spelen onduidelijkheid over rollen en verantwoordelijkheden en instabiliteit door personele wisselingen een rol (Ledoux et al., 2020; Schleurlholts & Wildeboer, 2021).

Een betere samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp kan een belangrijke bijdrage leveren aan het verminderen van het aantal thuiszitters en leidt doorgaans tot verbeteringen in zowel internaliserend als externaliserend gedrag van leerlingen, met een positief effect op schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten (Green et al., 2016; Van der Grinten et al., 2018). Een effectieve samenwerking tussen jeugdhulp en onderwijs ontstaat wanneer beide partijen een gedeelde visie hanteren en samen werken aan een overkoepelend, concreet en haalbaar doel (Schleurlholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018; Wienen et al., 2020). Dit vormt een belangrijke basis voor gezamenlijke initiatieven en activiteiten. Onderlinge relaties spelen hierbij een versterkende rol, waarbij wederzijds vertrouwen en respect bijdragen aan een stevige

samenwerkingsbasis (Ledoux et al., 2020; Mellin et al., 2010; Smeets & Van Veen, 2018). Daarnaast is het van belang dat beide partijen inzicht hebben in elkaars mogelijkheden en werkwijzen, en dat deze goed op elkaar aansluiten (Ledoux et al., 2020; Schleurholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018). Tevens is goede communicatie van belang met korte communicatielijnen, regelmatige afstemming en het bespreken van verwachtingen (Schleurholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018). Daarbij is het essentieel dat verwachtingen realistisch zijn (Smeets & Van Veen, 2018). Ook deskundige professionals, het investeren in gezamenlijke professionalisering en het delen van expertise en coaching vanuit de jeugdzorgpartner zijn versterkende elementen die bijdragen aan een effectieve samenwerking (Ledoux et al., 2020; Schleurholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018). Daarnaast zijn stabiliteit binnen de samenwerking, een vaste basis in beschikbaarheid en personele continuïteit belangrijk (Ledoux et al., 2020; Schleurholts & Wildeboer, 2021). Ook duidelijkheid over rollen en verantwoordelijkheden, evenals regelmatige evaluatie daarvan, bevordert de samenwerking (Beddoe, 2017; Maple et al., 2019; Mellin et al., 2010; Schleurholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018; Wienen et al., 2020). Door relevante informatie te delen, zicht te houden op kwaliteit, periodiek te evalueren en wederzijdse feedback te geven, kan de samenwerking waar nodig worden bijgestuurd (Mellin et al., 2010; Schleurholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018; Wienen et al., 2020). Praktische randvoorwaarden, zoals voldoende tijd en budget, spelen eveneens een grote rol in het succes van de samenwerking (Beddoe, 2017; Ledoux et al., 2020; Schleurholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018). Bestaande netwerken en eerdere samenwerkingen vormen daarbij een waardevolle basis om op voort te bouwen (Smeets & Van Veen, 2018). Tot slot kan het huisvesten van jeugdhulp binnen de schoolomgeving de samenwerking verder versterken (Gerdes, 2021; Schleurholts & Wildeboer, 2021).

Geïntegreerde jeugdhulp als mogelijke oplossing voor schoolverzuim en schooluitval

Het samenbrengen van onderwijs en jeugdhulp binnen één gebouw, door middel van geïntegreerde jeugdhulp, vormt een belangrijke stap richting een effectievere samenwerking (Gerdes, 2021; Schleurholts & Wildeboer, 2021). Deze aanpak kan ook bijdragen aan het verbeteren van de preventieve inzet van jeugdhulp, die momenteel vaak ontbreekt in het onderwijs (Haasen et al., 2022). De beperkte uitvoering van preventieve maatregelen rondom zorgproblematiek bij leerlingen speelt mogelijk een rol in de groeiende groep thuiszitters (Ledoux et al., 2020). Geïntegreerde jeugdhulpverlening biedt hier een mogelijke oplossing doordat deze werkwijze gericht is op het faciliteren van preventieve interventies voor jongeren

die nog onderwijs volgen. Dit blijkt vaak effectiever dan curatieve programma's voor jongeren die al zijn uitgevallen (Steeg & Webbink, 2006). Daarnaast kan geïntegreerde jeugdhulpverlening binnen de schoolomgeving mogelijk bijdragen aan het verminderen van schooltijd die leerlingen missen om de benodigde zorg te ontvangen, wat een positieve invloed kan hebben op de onderwijsdeelname van leerlingen (Fazel et al., 2014). Bovendien ervaren veel leerlingen, vooral degenen met ernstige gedragsproblematiek, moeite met het toepassen van geleerde vaardigheden in de onderwijscontext. Geïntegreerde jeugdhulp wordt verwacht beter bij te dragen aan de overdracht van deze vaardigheden naar de onderwijssetting dan externe jeugdhulpverlening (Cakmakci et al., 2020; Kim, 2012).

Een concreet voorbeeld van geïntegreerde jeugdhulp is het project 'Zorg in school' van RENN4, waarbij jeugdhulpprofessionals regelmatig aanwezig waren in de scholen voor speciaal (basis)onderwijs. In de scholen voerden zij verschillende interventies uit, waaronder individuele begeleiding, ondersteuning in de klas en interventies na een incident. Het project leverde positieve uitkomsten op, zoals een sterke afname in verzuim en te laat meldingen, geen thuiszitters en een aanzienlijke daling van de kosten voor jeugdhulp. Door jeugdhulpprofessionals binnen de school ondersteuning te laten bieden, kan deze aanpak mogelijk dus een oplossing vormen voor de toenemende schooluitval onder leerlingen met ernstige gedragsproblemen. Bovendien kan deze aanpak mogelijk bijdragen aan het verminderen van langdurige, intensieve zorgtrajecten en de stijgende kosten binnen de jeugdhulp (Douma, 2022).

Voorgaand en huidig onderzoek

Uit voorgaand onderzoek (Ledoux et al., 2020; Mellin et al., 2020; Schleurholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018; Wienen et al., 2020) is bekend welke factoren bevorderend en belemmerend zijn bij de samenwerking tussen het onderwijs en de jeugdzorg. Uit deze onderzoeken blijkt echter nog niet welke specifieke bevorderende en belemmerende factoren van toepassing zijn op de geïntegreerde jeugdhulp binnen het onderwijs. Het onderzoek van Beddoe (2017) vertoont een grotere mate van overeenstemming met de context van deze studie. Uit dit onderzoek blijkt dat maatschappelijk werkers die geïntegreerd binnen scholen werkzaam zijn, verschillende belemmerende factoren ervaren. Zo ervaren zij onder andere tijdsgebrek, doordat zij op meerdere scholen tegelijk actief zijn. Daarnaast ervaren zij marginalisatie omdat zij geïsoleerd werken van andere collega's. Tot slot blijkt uit onderzoek van zowel Beddoe (2017) als Maple et al. (2019) dat onduidelijkheid bij leerkrachten over de rol die maatschappelijk werkers binnen de schoolcontext vervullen, als een belemmerende

factor wordt ervaren. Deze bevindingen zijn echter afkomstig uit de internationale literatuur en zijn nog niet onderzocht binnen de Nederlandse context, specifiek voor jeugdhulpprofessionals werkzaam in het speciaal (basis)onderwijs. Het is dan ook nog onduidelijk welke factoren als bevorderend en belemmerend worden ervaren bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp in deze specifieke context. Het doel van het huidige onderzoek is om bevorderende en belemmerende factoren bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp in het speciaal (basis)onderwijs te identificeren. De volgende onderzoeksvraag staat centraal: *“Welke factoren ervaren leerkrachten en jeugdhulpprofessionals als bevorderend en belemmerend bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp in het speciaal (basis)onderwijs?”*

Het onderzoek richt zich op de praktijkkennis en ervaring van leerkrachten en jeugdhulpprofessionals in het speciaal (basis)onderwijs. Zij zijn een practice-based kennisbron die de wetenschap inzicht kan geven in wat als bevorderend en belemmerend wordt ervaren bij de implementatie van jeugdhulpprofessionals in het speciaal (basis) onderwijs. Deze kennis kan de pedagogische praktijk richtlijnen bieden om de geïntegreerde jeugdhulpverlening in het speciaal (basis)onderwijs effectief en duurzaam te implementeren. Dit kan mogelijk bijdragen aan het verminderen van het toenemende schoolverzuim en de schooluitval onder leerlingen met ernstige gedragsproblemen, evenals de langdurige en intensieve zorgtrajecten en stijgende kosten in de jeugdhulp.

Methode

Onderzoeksdesign

Het onderzoek betrof een kwalitatief onderzoek gericht op de ervaringen van leerkrachten en jeugdhulpprofessionals met geïntegreerde jeugdhulp in het speciaal (basis)onderwijs. Er werden individuele semigestructureerde interviews afgenomen om inzicht te krijgen in de persoonlijke ervaringen van leerkrachten en jeugdhulpprofessionals, met als doel bevorderende en belemmerende factoren te identificeren bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp in het speciaal (basis)onderwijs.

Populatie en steekproef

De populatie omvat leerkrachten en jeugdhulpprofessionals in het speciaal (basis) onderwijs. De beoogde populatie betrof leerkrachten en jeugdhulpprofessionals binnen een organisatie voor speciaal (basis)onderwijs waarin gebruik wordt gemaakt van geïntegreerde jeugdhulp. Hiermee omvatte de steekproef leerkrachten en jeugdhulpprofessionals die werkzaam zijn binnen één organisatie voor speciaal (basis)onderwijs met geïntegreerde

jeugdhulp. Voor dit onderzoek is een niet-willekeurige gemakssteekproef toegepast. Om te voldoen aan de inclusiecriteria voor de steekproef, moesten de deelnemers ten tijde van het onderzoek werkzaam zijn als leerkracht of jeugdhulpprofessional binnen de organisatie voor speciaal (basis)onderwijs met geïntegreerde jeugdhulp. Daarnaast moesten zij minimaal een jaar werkzaam zijn in hun functie als leerkracht of jeugdhulpprofessional, zodat er sprake was van voldoende werkervaring. Vanwege een aanvankelijk beperkte respons zijn ook een jeugdhulpprofessional met twee maanden werkervaring en een intern begeleider geïnterviewd. Beiden waren werkzaam binnen dezelfde organisatie voor speciaal (basis)onderwijs met geïntegreerde jeugdhulp.

In totaal omvatte de steekproefgrootte zeven participanten, waarvan drie leerkrachten, drie jeugdhulpprofessionals en één intern begeleider. De leerkrachten beschikten over een gemiddelde werkervaring van 19,3 jaar ($sd = 3,8$ jaar). De jeugdhulpprofessionals hadden gemiddeld 1,4 jaar ($sd = 1,5$ jaar) werkervaring in deze functie binnen het onderwijs. Hiervoor hebben zij werkervaring opgedaan in functies als persoonlijk en ambulant begeleider, gericht op de begeleiding van kinderen en jongeren. De intern begeleider had 10 jaar werkervaring als intern begeleider en 18 jaar ervaring als leerkracht.

Instrument

Om te onderzoeken wat als bevorderend en belemmerend wordt ervaren bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp in het speciaal (basis) onderwijs, werd gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Individuele interviews (zie Bijlage A, Bijlage B en Bijlage C) werden afgenomen om in te gaan op de persoonlijke ervaringen van de deelnemers. Om inzicht te krijgen in de steekproefkenmerken werden de deelnemers eerst bevraagd naar hun werkervaring. Vervolgens werd ingegaan op hun ervaringen met geïntegreerde jeugdhulp. Vanuit deze ervaringen werden hun percepties en verwachtingen besproken, waarna dieper werd ingegaan op de factoren die zij als bevorderend en belemmerend ervaren. Het semigestructureerde en episodische karakter van de interviews bood de deelnemers de ruimte om zelf te bepalen welke onderwerpen voor hen belangrijk waren. Dit zorgde ervoor dat cruciale bevorderende en belemmerende factoren vanuit hun perspectief naar voren kwamen. Tegelijkertijd bood de vaste vragenlijst voldoende structuur om de interviews onderling vergelijkbaar te houden, wat bijdroeg aan een verhoogde validiteit van het onderzoek.

Procedure

De deelnemers zijn geworven via een organisatie voor speciaal (basis)onderwijs met geïntegreerde jeugdhulp. Zij zijn per e-mail benaderd. Voorafgaand aan het interview werden alle deelnemers geïnformeerd over het doel van het onderzoek en hun rechten middels een informed-consent formulier. De deelnemers gaven daarna schriftelijk toestemming voor deelname. Vervolgens vond de dataverzameling plaats in de weken 9 tot en met 14 van het jaar 2025. De deelnemers werden individueel geïnterviewd, waarbij elk interview ongeveer een halfuur tot driekwartier duurde. De onderzoeker vervulde de rol van interviewer. De data werd vervolgens opgeslagen op de Y-schijf van de Rijksuniversiteit Groningen. Na afloop zijn de interviews getranscribeerd en geanonimiseerd. De transcripten van de interviews werden gedeeld met de bijbehorende respondent voor een member-check. Na goedkeuring van de respondenten werden de antwoorden geanalyseerd door dezelfde onderzoeker. Het onderzoeksplan (PED-2425-S-0027) is goedgekeurd door de Ethische Commissie van de Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

Analyse

Voor de data-analyse is een kwalitatieve inhoudsanalyse uitgevoerd met behulp van het programma ATLAS.ti. De fragmenten zijn hybride gecodeerd. De uitspraken van leerkrachten, jeugdhulpprofessionals en de intern begeleider over bevorderende en belemmerende factoren zijn daarbij eerst vergeleken met een vooraf opgesteld codeboek (zie Bijlage D). Het codeboek omvat bevorderende en belemmerende factoren, gebaseerd op de literatuur zoals beschreven in het theoretisch kader in de inleiding. Tijdens het coderen is zorgvuldig afgewogen of de fragmenten, gezien hun inhoud en context, onder bestaande literatuurcodes pasten of beter onder nieuwe codes konden worden ondergebracht. Vervolgens is beoordeeld of bepaalde codes samengevoegd konden worden, wat heeft geleid tot een herstructurering van codes. De bevorderende en belemmerende factoren zijn in eerste instantie geanalyseerd voor de gehele steekproef. Daarna zijn de resultaten vergeleken vanuit de verschillende perspectieven van leerkrachten, jeugdhulpprofessionals en de intern begeleider. Tijdens de analyse zijn de factoren geordend naar individueel niveau, schoolniveau en organisatieniveau, waarbij is weergegeven welke factoren op elk niveau als bevorderend dan wel belemmerend worden ervaren bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp in het speciaal (basis)onderwijs.

Resultaten

Ter beantwoording van de centrale onderzoeksvraag “Welke factoren ervaren leerkrachten en jeugdhulpprofessionals als bevorderend en belemmerend bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp in het speciaal (basis)onderwijs?”, werden in de interviews factoren op individueel niveau, schoolniveau en organisatieniveau benoemd die deze implementatie bevorderen en belemmeren. Het individuele niveau betreft factoren die samenhangen met het handelen en de houding van leerkrachten en jeugdhulpprofessionals ten aanzien van de inzet van geïntegreerde jeugdhulp. Het schoolniveau omvat factoren die gerelateerd zijn aan de directe schoolomgeving en de samenwerking binnen het onderwijsteam. Het organisatieniveau richt zich op beleidsmatige en structurele aspecten vanuit de organisatie die van invloed zijn op de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp in het speciaal (basis)onderwijs. De niveaus en bevorderende en belemmerende factoren zijn schematisch weergegeven in tabel 1.

Tabel 1

Overzicht van niveaus en bevorderende en belemmerende factoren

Niveaus	Bevorderende factoren	Belemmerende factoren
Individueel niveau	• Open houding • Verwachtingen uitspreken • Expertise overdracht vanuit jeugdhulpprofessional • Duidelijk hulpverleningsproces	• Gebrek aan reflectieve houding
Schoolniveau	• Directe beschikbaarheid jeugdhulpprofessional • Gezamenlijke visie • Gendergemengd team • Duidelijkheid over rollen • Bespreekbaarheid • Wederzijds vertrouwen • Korte communicatielijnen	• Onvoldoende teamgevoel • Verschillende visies • Beperkte afstemming lesprogramma • Onvoldoende tijd

	• Jeugdhulpprofessional teamlid • Vaste jeugdhulpprofessionals • Hulpverleningsrelatie	
Organisatieniveau	• Voldoende budget	• Beperkte deskundigheidsontwikkeling jeugdhulpprofessional • Ontbreken effectregistratie zorgverlening • Personele wisselingen

Individueel niveau

Leerkrachten en jeugdhulpprofessionals ervaren verschillende factoren op individueel niveau als bevorderend en belemmerend bij de inzet van geïntegreerde jeugdhulp. Zowel leerkrachten als jeugdhulpprofessionals ($n = 4$) benoemen een open houding in het onderlinge contact als een bevorderende factor bij het inzetten van geïntegreerde jeugdhulp. Een open houding wordt door hen omschreven als de bereidheid om geïntegreerde jeugdhulp in te zetten, onderling samen te werken en open te staan voor ondersteuning. Een jeugdhulpprofessional legt uit dat het zowel op individueel niveau belangrijk is om open te staan voor geïntegreerde jeugdhulp, als dat er een algemeen draagvlak binnen scholen nodig is om geïntegreerde jeugdhulp in te zetten:

“De scholen waar ik ben gekomen, daar was van tevoren al veel draagvlak voor deze projecten. In de aankondiging werd ook benoemd: zorg ervoor dat jullie openstaan voor dit allemaal [geïntegreerde jeugdhulp] en voor die mensen [jeugdhulpprofessionals]. Misschien heeft dat bijgedragen” (R3).

Daarnaast wordt het door de meerderheid van de respondenten ($n = 4$) als bevorderend ervaren wanneer zowel leerkrachten als jeugdhulpprofessionals hun verwachtingen uitspreken. Deze verwachtingen hebben betrekking op de aard van de hulpverlening en de wijze waarop deze wordt vormgegeven. Een jeugdhulpprofessional licht dit toe:

“[Ik plan] direct een gesprek in met de leerkracht zelf, om te bespreken wat hun verwachting is van mij, maar ook wat ik van hen verwacht. Dus, weet je wel: wil je dat ik naast hem [de leerling] in de klas zit, of juist op afstand? Zodat het voor iedereen duidelijk is, en uiteindelijk ook voor de jongere, van: goh, zo gaan we het doen” (R7).

Doordat leerkrachten en jeugdhulpprofessionals elkaar beter leren kennen binnen de schoolcontext, merken ze dat het eenvoudiger is om verwachtingen te communiceren. Zoals een jeugdhulpprofessional aangeeft:

“Ik vind het zelf makkelijker als ik iemand ken en dan kan ik ook beter uitleggen wat ik wil en waarom ik iets wil. Als ik iemand anders beter ken, dan weet ik ook van, oh ja, dit zijn de krachten van deze leerkracht, die kan ik juist inzetten bij deze hulpvraag” (R3).

Daarnaast wordt het als bevorderend ervaren ($n = 2$) als de jeugdhulpprofessional een duidelijk hulpverleningsproces biedt. Daarbij gaat het om het formuleren van doelen, het vaststellen van een tijdspad waarbinnen deze doelen behaald moeten worden, het regelmatig evalueren van de voortgang en het plannen van vervolgacties op basis van de evaluatie.

Tevens ervaart een leerkracht het als bevorderend om expertise-overdracht van jeugdhulpprofessionals te ontvangen. Deze overdracht richt zich voornamelijk op pedagogische expertise, waarbij jeugdhulpprofessionals leerlingen benaderen vanuit een pedagogisch perspectief, terwijl leerkrachten zich vooral richten op het didactische proces. Een leerkracht benadrukt hierbij het verschil in benadering tussen leerkrachten en jeugdhulpprofessionals en onderstreept het belang van samenwerking binnen de geïntegreerde jeugdhulp:

“Ja, zij [jeugdhulpprofessionals] benaderen de leerlingen ook vanuit een pedagogisch perspectief, hè? Als leerkracht focus je al snel op het didactische en op wat onderwezen moet worden. Ze [jeugdhulpprofessionals] hebben natuurlijk een andere expertise en een andere kijk. Dus bij vragen waar we allemaal wel eens tegenaan lopen, kun je altijd zeggen: ‘Goh, kijk eens met me mee. Wil je even een momentje meekijken? Hoe zou jij dit aanpakken, of wat zou ik nog kunnen doen?’ (R1).

Tot slot noemt een leerkracht een gebrek aan een reflectieve houding als een belemmerende factor op individueel niveau, waaronder een beperkte openheid voor feedback of coaching vanuit de jeugdhulpprofessional valt.

Schoolniveau

Op schoolniveau ervaart de meerderheid van de respondenten ($n = 4$) de directe beschikbaarheid van een jeugdhulpprofessional als een bevorderende factor bij de inzet van geïntegreerde jeugdhulp. Leerkrachten en jeugdhulpprofessionals ervaren dat de directe beschikbaarheid van een jeugdhulpprofessional op school het mogelijk maakt om tijdig te reageren op signalen van problemen en om situaties vroegtijdig te de-escaleren. Daarnaast wordt het in acute situaties als waardevol ervaren dat direct passende ondersteuning geboden kan worden. Een leerkracht licht dit als volgt toe:

“Op het moment dat je merkt dat het bij een leerling oploopt, kun je twee dingen doen. Of je laat het gebeuren en het gaat mis, waardoor je hem vanuit een negatieve insteek de klas uitstuurt. Of je denkt: ‘Hé, wacht even, de jeugdhulpprofessional is er. Ik bel even, misschien kan hij de leerling ophalen of samen een rondje wandelen...vroegtijdig de-escaleren.’ Ook op het moment dat wij [leerkrachten] acuut hulp nodig hebben – en dat gebeurt – kunnen we hen [jeugdhulpprofessionals] erbij halen en kunnen ze daarin ondersteunen en is het voor de leerkracht fijn dat je even het kind uit de klas hebt, maar wel weet van nou ja, hij is op een goede plek en nou ja het komt goed” (R4).

Daarnaast benadrukt een jeugdhulpprofessional dat de directe beschikbaarheid op school het werk vergemakkelijkt en tevens de kwaliteit van de ondersteuning aan leerlingen verbetert, doordat er beter ingespeeld kan worden op het moment waarop een leerling daadwerkelijk ondersteuning nodig heeft. Hierdoor sluit de hulpverlening meer aan bij de actuele behoeften van de leerling:

“Als een leerling ergens mee zit en het op dat moment niet lukt, dan kan ik iets anders gaan doen en dan kan ik het een halfuurtje later nog eens proberen...in mijn periode als ambulant begeleider vond ik dat veel ingewikkelder. Soms kun je een kind in bepaalde situaties gewoon niet bereiken of begeleiden op het moment dat je zou willen. Nu is het veel makkelijker om het juiste moment te kiezen en mijn werk beter in te delen” (R3).

Alle respondenten ($N = 7$) geven aan dat het hebben van vaste jeugdhulpprofessionals bevorderend is voor het inzetten van geïntegreerde jeugdhulp, omdat dit tegelijkertijd bijdraagt aan een andere bevorderende factor, namelijk de hulpverleningsrelatie:

“Het kan een voordeel voor de kinderen zijn dat ze de kennismakingsfase al een beetje gehad hebben met mij [jeugdhulpprofessional], dus dat helpt. In dit werk moet je contact maken met kinderen die soms helemaal geen zin hebben of het heel spannend vinden. Ja, dat [contact maken] gaat eenvoudiger of is er daardoor al” (R3).

Een intern begeleider licht dit verder toe: *“Dan is het voor die leerling belangrijk dat er voorspelbaarheid en duidelijkheid is, zodat hij weet wanneer welk persoon komt. Als dat elke dag iemand anders is, komt er geen vertrouwensband, en dan kan diegene het kind ook niets leren” (R5).* Daarnaast legt een jeugdhulpprofessional uit dat het contact met leerkrachten gemakkelijker verloopt door de vaste aanwezigheid:

“Het contact met leerkrachten binnen de school gaat heel natuurlijk. Dat is ook een proces dat je doorloopt; dat begint niet direct zo. Als je van buitenaf komt en je bent een uur binnen een school voor een leerling, werkt dat heel anders” (R3).

Daarnaast geven alle respondenten ($N = 7$) aan dat het bevorderend is wanneer de jeugdhulpprofessional onderdeel is van het team. Jeugdhulpprofessionals geven aan zich onderdeel van het team te voelen, doordat zij betrokken worden bij vergaderingen, studiedagen, gezamenlijke lunches en teamdagen. Een jeugdhulpprofessional voelt zich daarnaast onderdeel van het lerarenteam doordat zij binnen de school als 'juf' wordt gepositioneerd, wat haar gevoel van inclusie versterkt: *“Ik help jongeren, maar het is niet zo dat er wordt gezegd: ‘Zij is de jeugdprofessional en dat is het.’ Nee, ik ben echt gewoon een juf. Ik hoor erbij en ga ook mee naar buiten in de pauzes” (R7).* Wanneer jeugdhulpprofessionals onderdeel zijn van het team, ervaren leerkrachten een lagere drempel om hen in te schakelen. Daarnaast wordt ervaren dat dit bijdraagt aan een andere bevorderende factor ($n = 2$), namelijk bespreekbaarheid binnen het team: *“En natuurlijk, je bent collega's hier en we werken voor verschillende organisaties, maar eigenlijk is het zo dat we echt collega's zijn. En dat zorgt ervoor dat alles te bespreken valt” (R3).* Bovendien draagt het volgens een leerkracht bij aan een andere bevorderende factor, namelijk wederzijds vertrouwen: *“Ja, misschien komt het wel omdat ze [jeugdhulpprofessionals] onderdeel van het team zijn en je gewoon je mensen nodig hebt en op je collega's moet kunnen bouwen en vertrouwen. En dat doe je dan dus automatisch ook bij hen” (R4).*

Een intern begeleider ervaart een gezamenlijke visie als bevorderend om geïntegreerde jeugdhulp in te zetten, zodat de leerling wordt ondersteund vanuit dezelfde visie:

“Je moet mensen hebben die zich een beetje kunnen vinden in jouw onderwijsvisie, hè? Want als iemand hier een kind komt ondersteunen en het niet eens is met hoe we het hier doen, dan kun je daar het gesprek over aangaan. Maar als uiteindelijk blijkt dat de manier waarop die ander het wil, niet past binnen onze onderwijsvisie...ja, dan moet je iemand anders zoeken. Dus je moet echt heel duidelijk hebben dat dit de manier is waarop we het hier op school doen” (R5).

Daarnaast ervaart de meerderheid van de respondenten ($n = 5$) korte communicatielijnen als een bevorderende factor om geïntegreerde jeugdhulp in te zetten. Leerkrachten, jeugdhulpprofessionals en een intern begeleider ervaren dat zij door de korte communicatielijnen elkaar gemakkelijk weten te vinden bij vragen of knelpunten, waardoor sneller overleg en samenwerking mogelijk is. Een leerkracht verwoordt dit als volgt:

“De lijnen zijn korter...dus je kan het makkelijker oppakken met elkaar. Dat maakt dat je elkaar opzoekt als er vragen zijn. Dat maakt dat ze [jeugdhulpprofessionals] jou opzoeken als er een vraag is, of als ze met je mee willen denken en mee willen kijken. En dat zorgt ervoor dat je sneller tot een handelingsalternatief of een advies komt” (R1).

Ook duidelijkheid over de rollen van leerkrachten en jeugdhulpprofessionals wordt door de meerderheid van de respondenten ($n = 4$) als bevorderend ervaren, met name wat betreft afspraken over regievoering, verantwoordelijkheden en samenwerking:

“Ik vind het gewoon heel fijn dat het gewoon duidelijk is en dat er een vaste basis is. Dat ik weet welke aanspreekpunten we hebben, dat ik weet wie voert de regie bij een bepaalde casus, dan heb je daar gewoon afspraken over. Die [jeugdhulpprofessional] heeft een beetje meer de paraplu over wat gebeurt hier nou eigenlijk allemaal...wel wat meer de regie. Die heeft ook contact met alle andere hulpverleners in het gebiedsteam en alles dat vind ik ook heel prettig. In het bieden van passend onderwijs...wij zijn als leerkrachten leidend en de jeugdhulpprofessionals sluiten aan” (R6).

Een intern begeleider licht toe dat ook voor leerlingen duidelijkheid over de rollen belangrijk is, omdat dit bijdraagt aan voorspelbaarheid en duidelijkheid:

“De kinderen kennen ook allemaal onze jeugdprofessionals en die weten ook dat zij een andere rol hebben dan de leerkracht of onderwijsassistent. Dus dat is denk ik heel belangrijk. Ook als je, hè, zorg in school hebt en je moet een leerling individueel begeleiden in de klas, dan is het voor die leerling belangrijk dat er voorspelbaarheid is en duidelijkheid is” (R5).

Tot slot benoemt een leerkracht dat een gendergemengd team een bevorderende factor is, omdat dit helpt bij de aansluiting op de belevingswereld van de leerlingen: *“...de aansluiting bij de belevingswereld. Ik denk wel dat het helpend is dat het mannen [mannelijke jeugdhulpprofessionals] zijn. Zeker ook omdat...wij echt een vrouwenteam zijn en eigenlijk, nou ja, negentig procent jongens op school hebben” (R4).*

Op schoolniveau worden ook verschillende belemmerende factoren ervaren bij de inzet van geïntegreerde jeugdhulp. Een deel van de jeugdhulpprofessionals ($n = 2$) benoemt bijvoorbeeld onvoldoende teamgevoel als belemmerend, waarbij een gebrek aan verbondenheid met het schoolteam wordt ervaren. Jeugdhulpprofessionals ervaren dat een gebrek aan aansluiting ertoe leiden kan leiden dat ze zich geïsoleerd voelen binnen de schoolcontext, wat het werken op school bemoeilijkt:

“En dan heb ik nu dus wel dat ik denk van: ik kom er telkens net niet tussen. Dat maakt ook dat ik het gevoel krijg dat ik solistisch werk, waardoor je ook solistisch gaat denken en meer in jezelf keert” (R2).

Een deel van de respondenten ($n = 3$) benoemt dat het hebben van verschillende visies belemmerend kan werken. Een leerkracht licht dit toe in de samenwerking met jeugdhulpprofessionals:

“Dat het vanuit het oogpunt van de jeugdprofessional een handeling is die verricht moet worden van ‘goh, dat doe je toch wel even’, terwijl de leerkracht dan zegt van ‘ja, weet je wel hoe ingewikkeld dat is? Dat is best wel lastig om het op die manier vorm te geven,

zoals jij dat benoemt. 'Dus dat je, nou ja, daarin niet echt dezelfde visie zou kunnen hebben' (R1).

Een jeugdhulpprofessional herkent dit, maar geeft aan dat het werken binnen de school helpt om makkelijker het gesprek aan te gaan om tot een gezamenlijke visie te komen:

"Ik maak ook weleens keuzes die voor leerkrachten helemaal niet beter uitpakken of waar zij bedenkingen bij hebben. Ja, als ik dat dan medegedeeld heb of besproken heb en ik ga vijf minuten later weg, dan hebben ze ook zoiets van 'ja, is goed met je, dat gaan wij niet doen'. Maar als ik er ben, dan kunnen ze daar makkelijker op terugkomen, of ik kan er zelf makkelijker op terugkomen, en dat gesprek blijft dan, zeg maar" (R3).

Een intern begeleider benadrukt het belang van aansluiting bij de visie van de school:

"Diegene die uiteindelijk zorg verleent binnen school, hè, want we hebben het dan wel over binnen school, ja, die moet zich daar [de visie] wel naar kunnen voegen en daarin kunnen handelen. Ook al ben je het daar uiteindelijk misschien niet mee eens. Als je dat niet kan, dan moet je zeggen: 'Ik kan daar niet werken.' Ja, dan moet er iemand anders geregeld worden" (R5).

Een deel van de jeugdhulpprofessionals ($n = 2$) benoemt het afstemmen op het lesprogramma als een belemmerende factor bij de inzet van geïntegreerde jeugdhulp. Enerzijds ervaren zij dat het bieden van hulpverlening binnen de klas het verloop van de les kan verstoren, anderzijds blijkt het moeilijk om binnen de context van de lessen te werken aan de gestelde hulpverleningsdoelen:

"Ja, dat is toen in het begin ook wel gezegd van: goh, hè, ja, we willen meer [jeugdhulp] in de klas. Maar goed, dan denk ik van: ja, maar die doelen dan? Hoe wil je dat in de klas doen? Dat kan ik niet zomaar in de klas doen, want dan is de juf bezig met de les. Nee, dat valt wel tegen. Ja, want je moet overal rekening mee houden. Je moet rekening houden met het lesprogramma van de klas. Ja, nee, dat is niet altijd haalbaar, is niet altijd handig, omdat je dan ook bijvoorbeeld een les stoort. Ja, dat kan toch niet?" (R2).

“...wanneer je een gesprek met de jongere aangaat in de klas, ja, je probeert dat zo zachtjes mogelijk te doen, maar het kan natuurlijk toch hinder veroorzaken voor de andere leerlingen...dus dat is soms wel lastig, dat je daar een beetje in aan het zoeken bent” (R7).

Daarnaast ervaart een deel van de respondenten ($n = 3$) onvoldoende tijd als een belemmering. Een jeugdhulpprofessional merkt dit vooral doordat zij op twee scholen werkt, waarvan op één school één dag per week, waardoor ze voor haar gevoel steeds opnieuw moet inkomen in het werk. Ook voor een leerkracht vormt tijdgebrek een uitdaging, vooral bij overlegmomenten met jeugdhulpprofessionals: *“Dat [tijd vinden om te overleggen] is wel wat nu lastig is...we hebben beide [leerkracht en jeugdhulpprofessional] onze afspraken ook en onze gesprekken” (R6).* Een jeugdhulpprofessional licht dit verder toe:

“...zoals vorige week kreeg ik een berichtje of ik met een leerling wilde starten, maar ik moest het eerst met de leerkracht bespreken. Daar heb ik pas morgen tijd voor, dus ligt het eigenlijk een week stil. Ja, dat is zonde, want als het meteen duidelijk was geweest en ik de leerkracht had kunnen spreken, dan had ik misschien al eerder kunnen starten [met de jeugdhulp]” (R7).

Organisatieniveau

Op organisatieniveau wordt een bevorderende factor ervaren bij de inzet van geïntegreerde jeugdhulp. Een intern begeleider benoemt dat voldoende budget essentieel is voor het inzetten van zorg, en geeft aan dat onderwijs en zorg vanuit verschillende financiële potjes worden bekostigd, waardoor bijvoorbeeld de medewerking van de gemeente van belang is.

Op organisatieniveau worden ook belemmerende factoren ervaren bij de inzet van geïntegreerde jeugdhulp. Een jeugdhulpprofessional benoemt het ontbreken van effectregistratie van de zorgverlening als een belemmerende factor. De jeugdhulpprofessional omschrijft dat het door het ontbreken van duidelijke effectregistratie moeilijk is vast te stellen wanneer en op welke wijze de inzet van jeugdhulpprofessionals daadwerkelijk bijdraagt aan de realisatie van de ontwikkelingsdoelen van leerlingen. Dit bemoeilijkt voor jeugdhulpprofessionals niet alleen de positionering van hun werkzaamheden binnen de school, maar vormt tevens een belemmering voor de effectieve inzet van geïntegreerde jeugdhulp.

Een deel van de jeugdhulpprofessionals ($n = 2$) ervaart beperkte mogelijkheden voor deskundighedsontwikkeling in de vorm van cursussen, trainingen en intervisie als een belemmerende factor:

“Dit jaar kon het [een training] niet doorgaan omdat er te weinig nieuwe mensen waren om die training te geven. Ja, ik snap hem wel, maar goed, dan wordt het volgend jaar pas. Kijk, en als leerkracht zit je natuurlijk de hele dag in de klas en werk je continu met de kennis van die training en zal je er sneller in raken dan ik. Weet je, ik haal kinderen uit de klas. Ik ben er even mee bezig, een half uur, en dan gaan we weer, maar er wordt wel verwacht dat ik dan met die kennis ga werken en dat uitdraag. En dat probeer ik ook wel, maar ik vind het wel lastig. Dus dan merk ik ook wel van, ja, ik heb gewoon echt wel cursussen nodig om dingen in de praktijk echt te doen...en ik heb ook geen intervisie momenteel” (R2).

“Vanuit mijn vorige werk was ik best wel gewend dat je samenwerkt en dat je even een momentje hebt om onderling te sparren met elkaar, om de situatie te kunnen bespreken. En ik denk dat dat wel mooi zou zijn, ja, als dat toch wat meer aanwezig is. Nu zijn wij dus de ene dag is zij [de andere jeugdhulpprofessional aanwezig op school] en de andere dag ik, dus eigenlijk spreek je elkaar niet echt. En als ik voor mezelf spreek: ik vind het gewoon fijn om elkaar even persoonlijk te spreken, even kort te sparren...de leerkrachten kennen de jongeren ook wel heel goed, dus die weten ook wel eens [iets in te brengen tijdens het sparren]. Maar soms zie je iets gebeuren, bijvoorbeeld een emotie bij een leerkracht die hoog oploopt...misschien is het dan juist mooi om op zo'n moment even je collega vanuit de zorg te spreken, van: 'Goh, weet je, hier loop ik tegenaan, hoe kan ik dat oppakken?'” (R7).

Daarnaast ervaart een deel van de respondenten ($n = 3$) personele wisselingen binnen de organisatie als een belemmering voor het inzetten van geïntegreerde jeugdhulp. Leerkrachten geven aan dat het vertrek van een jeugdhulpprofessional, met name binnen de context van het speciaal (basis)onderwijs waar vaak sprake is van hechtingsproblematiek, kan leiden tot onrust bij leerlingen, verstoring van opgebouwde vertrouwensrelaties en een verhoogde belasting voor leerkrachten, die extra inspanningen moeten leveren om de continuïteit en de vertrouwensband te herstellen. Bovendien vertragen de personele wisselingen het jeugdhulptraject, doordat het

opnieuw opbouwen van een vertrouwensrelatie met een nieuwe jeugdhulpprofessional tijd vergt:

“Ja, er was één jeugdhulpverlener die had een ontzettend goede band met onze leerling. En ja, die kreeg een andere baan. Ja, dan heb je wel een ding, want dan heb je heel erg geïnvesteerd, en logisch hoor dat iemand een andere baan krijgt, maar dat was voor ons [leerkrachten] wel even schakelen, en zeker ook de dagen dat hij [jeugdhulpprofessional] voor de eerste keer niet meer kwam, zeg maar; ja, dan loop je wel even achter de feiten aan. Ja, kijk, het is natuurlijk, we hebben veel kinderen met hechtingsproblematiek, en op het moment dat er dan ergens het gevoel is van een vertrouwensband, en ja, vervolgens krijg je de deksel op de neus van diegene gaat weg, ja, dat voelt niet oké. En wat ik aan kinderen zie, is dat ze, nou ja, bijna een soort vaderfiguur weer verliezen, dat idee” (R4).

“...dus dan heeft het weer even tijd nodig voordat de verbinding gemaakt is [met een nieuwe jeugdhulpprofessional], dus dan heeft het ook even tijd nodig voordat je stappen kan maken” (R6).

Discussie

Dit onderzoek had tot doel te achterhalen welke factoren door leerkrachten en jeugdhulpprofessionals als bevorderend dan wel belemmerend worden ervaren bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp in het speciaal (basis)onderwijs. Uit dit onderzoek blijkt dat factoren op individueel niveau, schoolniveau en organisatieniveau van invloed zijn op de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp.

Bevindingen

Op individueel niveau benoemen jeugdhulpprofessionals en leerkrachten diverse factoren die van belang zijn bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp, waaronder het belang van een open en reflectieve houding. Hoewel dit aspect in eerder onderzoek niet specifiek is benoemd, benoemden diverse onderzoeken (Mellin et al., 2010; Scheurholts & Wildeboer, 2021; Wienen et al., 2020) wel het belang van wederzijdse feedback. Daarnaast onderstreept dit onderzoek, in overeenstemming met eerder onderzoek, het belang van het uitspreken van wederzijdse verwachtingen (Schleuholts & Wildeboer, 2021) en het delen van expertise vanuit de jeugdhulp (Ledoux et al., 2020; Schleuholts & Wildeboer, 2021; Smeets

& Van Veen, 2018). Tot slot vormt een duidelijk hulpverleningsproces, aangeboden door de jeugdhulpprofessional, in dit onderzoek en in overeenstemming met eerder onderzoek (Wienen et al., 2020), een bevorderende factor voor de inzet van geïntegreerde jeugdhulp.

Naast factoren op individueel niveau lijkt eveneens de schoolcontext van belang. Een open houding op individueel niveau lijkt namelijk samen te hangen met de aanwezigheid van een gezamenlijke visie op schoolniveau. Wanneer een schoolteam duidelijke gezamenlijke uitgangspunten formuleert met betrekking tot geïntegreerde jeugdhulp, zou dit individuele onderwijsprofessionals mogelijk ondersteunen in het aannemen van een meer ontvankelijke houding richting de samenwerking met jeugdhulpprofessionals. Dat een gezamenlijke visie volgens dit onderzoek van belang is voor de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp, komt overeen met eerdere bevindingen (Schleuholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018).

Ook het uitspreken van verwachtingen op individueel niveau lijkt te worden bevorderd door de mate van bespreekbaarheid en korte communicatielijnen binnen het schoolteam. Snelle en laagdrempelige communicatie, waarbij teamleden het gevoel hebben dat zij ideeën en knelpunten met elkaar kunnen bespreken, lijkt de mogelijkheden te vergroten om wederzijdse verwachtingen uit te spreken. Waar het belang van bespreekbaarheid in eerder onderzoek niet expliciet naar voren komt, sluiten de bevindingen met betrekking tot korte communicatielijnen aan bij het onderzoek van Schleuholts en Wildeboer (2021).

Daarnaast blijkt uit de interviews dat het delen van expertise door de jeugdhulpprofessional samenhang vertoont met de duidelijkheid over rollen binnen de school. Wanneer binnen een school heldere afspraken bestaan over aanwezige expertise en de wijze waarop deze ingezet kan worden, verloopt de kennisdeling in dit onderzoek vanzelfsprekender. Het belang van duidelijke rolverdeling wordt breed onderschreven in zowel Nederlandse als internationale literatuur (Beddoe, 2017; Ledoux et al., 2020; Maple et al., 2019; Schleuholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018; Wienen et al., 2020).

Binnen het schoolniveau lijken eveneens verschillende factoren met elkaar verbonden te zijn. Zo dragen de aanwezigheid van vaste jeugdhulpprofessionals en een gendergemengd team in dit onderzoek bij aan het opbouwen van een hulpverleningsrelatie. Hoewel deze factoren in eerder onderzoek niet expliciet zijn benoemd, geven professionals in dit onderzoek aan dat een gendergemengd team beter aansluit bij de diverse belevingswerelden van leerlingen, en dat de vaste aanwezigheid bijdraagt aan een grotere continuïteit in contactmomenten. Hierdoor lijken beide factoren bij te dragen aan het versterken van de hulpverleningsrelatie. Daarnaast suggereert dit onderzoek dat de inzet van vaste jeugdhulpprofessionals mogelijk ook

een versterkende werking heeft op het wederzijds vertrouwen binnen het schoolteam, doordat zij zorgen voor meer continuïteit en herkenbaarheid binnen het team. Het belang van wederzijds vertrouwen komt overeen met voorgaand onderzoek (Ledoux et al., 2020; Smeets & Van Veen, 2018).

Tevens wordt verondersteld dat wanneer jeugdhulpprofessionals daadwerkelijk als onderdeel van het schoolteam worden gepositioneerd, dit de drempel kan verlagen om knelpunten, vragen en ideeën openlijk te bespreken. Daarmee kan deze positionering bijdragen aan een andere bevorderende factor, namelijk de bespreekbaarheid binnen het team. In het huidige onderzoek wordt de positionering van de jeugdhulpprofessional als teamlid breed erkend als bevorderend, terwijl het ontbreken van een teamgevoel wordt beschouwd als een belemmering. Deze bevinding sluit aan bij internationaal onderzoek van Beddoe (2017).

Daarnaast wordt de directe beschikbaarheid van de jeugdhulpprofessional als bevorderend aangeduid. Hoewel dit aspect in eerder onderzoek niet specifiek is benoemd, benoemt voorgaand onderzoek (Scheurholts & Wildeboer, 2021) dat een vaste basis in beschikbaarheid bevorderend werkt voor de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp. Eveneens wordt in dit onderzoek, in overeenstemming met diverse onderzoeken (Beddoe, 2017; Ledoux et al., 2020; Scheurholts en Wildeboer, 2021), het belang van tijd benoemd. Onvoldoende tijd kan remmend werken op verscheidene bevorderende factoren, zoals korte communicatielijnen, omdat tijdsdruk het overleg en de afstemming tussen teamleden kan bemoeilijken. Tot slot wordt beperkte afstemming van de jeugdhulp met het lesprogramma benoemd als belemmering. Hoewel dit aspect in eerder onderzoek niet specifiek is benoemd, onderstreept de bevinding in dit onderzoek het belang van een goede aansluiting tussen de hulpverlening en de lessen.

Het organisatieniveau lijkt zowel het schoolniveau als het individueel niveau te beïnvloeden. In dit onderzoek blijken personele wisselingen op organisatieniveau negatieve gevolgen te hebben voor de opbouw van een hulpverleningsrelatie op schoolniveau. Dergelijke wisselingen lijken het vertrouwen tussen professionals en leerlingen te verstoren, de continuïteit van ondersteuning te onderbreken en het opbouwen van duurzame samenwerkingsrelaties binnen het schoolteam te bemoeilijken. De bevinding dat personele wisselingen een belemmerende invloed heeft, sluit aan bij voorgaand onderzoek (Ledoux et al., 2020; Scheurholts & Wildeboer, 2021).

Daarnaast kan een beperkte deskundigheidsontwikkeling van de jeugdhulpprofessional op organisatieniveau de overdracht van expertise op individueel niveau onder druk zetten. Dit onderzoek suggereert dat wanneer jeugdhulpprofessionals binnen een organisatie beperkte

mogelijkheden hebben om hun kennis en vaardigheden verder te ontwikkelen, hun expertise minder goed aansluit bij de praktijk in de school. Dat deskundigheidsontwikkeling van belang is, sluit aan bij eerder onderzoek (Ledoux et al., 2020; Smeets & Van Veen, 2018), waaruit blijkt dat effectieve samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp vraagt om voldoende deskundigheid bij professionals.

Tevens kan het ontbreken van effectregistratie van zorgverlening op organisatieniveau de mogelijkheid voor jeugdhulpprofessionals om een duidelijk hulpverleningsproces aan te bieden negatief beïnvloeden, doordat zij onvoldoende inzicht hebben in wat de geboden zorg heeft opgeleverd en welke aanpak effectief blijkt te zijn. De aanwezigheid of het ontbreken van effectregistratie van zorgverlening blijkt in dit onderzoek dus van belang te zijn, maar is in eerder onderzoek niet expliciet benoemd. Tot slot blijkt voldoende budget een financiële randvoorwaarde die de inzet van geïntegreerde jeugdhulp bevordert, wat overeenkomt met bevindingen uit eerder onderzoek (Schleuholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018).

De verwevenheid van factoren op individueel niveau, schoolniveau en organisatieniveau onderstreept het belang van een samenhangende en contextuele benadering van deze factoren bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp.

Methodologische reflectie en onderzoeksaanbevelingen

Dit onderzoek biedt inzicht in de bevorderende en belemmerende factoren van het implementeren van jeugdhulpprofessionals in het speciaal (basis)onderwijs. Het semigestructureerde en episodische karakter van de interviews bood deelnemers de ruimte om factoren te bespreken die zij vanuit hun professionele ervaring als relevant beschouwden. Tegelijkertijd bood de vaste vragenlijst voldoende structuur om de interviews onderling vergelijkbaar te houden, wat bijdroeg aan een verhoogde validiteit van het onderzoek.

In de interviews kwamen terugkerende factoren naar voren, wat wijst op de volledigheid en mogelijke saturatie van de verzamelde data met betrekking tot bevorderende en belemmerende factoren. Het merendeel van de bevorderende en belemmerende factoren werd benoemd door zowel leerkrachten als jeugdhulpprofessionals, wat wijst op een gedeelde perceptie ten aanzien van de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp. Enkele factoren lijken voort te komen uit beroepsspecifieke ervaringen, zoals het belang van voldoende budget, dat enkel door de intern begeleider werd genoemd. Daarnaast werden enkele belemmerende factoren uitsluitend door jeugdhulpprofessionals genoemd, namelijk: beperkte deskundigheidsontwikkeling jeugdhulpprofessional, een onvoldoende teamgevoel, beperkte afstemming met het lesprogramma en het ontbreken van een effectregistratie van zorgverlening.

Vervolgonderzoek waarbij een grotere groep respondenten wordt geïnccludeerd, is wenselijk om na te gaan in hoeverre de waargenomen verschillen in genoemde factoren daadwerkelijk samenhangen met beroepsspecifieke perspectieven. Daarnaast kan worden onderzocht welke invloed verschillen in perceptie tussen beroepsgroepen hebben op de samenwerking en de effectiviteit van de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp.

Tevens zouden factoren verder onderzocht kunnen worden die in eerder onderzoek niet expliciet zijn benoemd, zoals een open houding, reflectieve houding, effectregistratie van zorgverlening, de aanwezigheid van vaste jeugdhulpprofessionals, een gendergemengd team, bespreekbaarheid, de hulpverleningsrelatie en de beperkte afstemming met het lesprogramma. Dat deze factoren in het huidige onderzoek naar voren komen, suggereert dat zij in eerder onderzoek mogelijk onderbelicht zijn gebleven of specifiek relevant zijn binnen de context van geïntegreerde jeugdhulp. Het is wenselijk dat vervolgonderzoek, met een grotere groep respondenten, verkent in hoeverre deze factoren ook door een bredere groep jeugdhulpprofessionals en leerkrachten als relevant worden beschouwd bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp. Daarnaast suggereert de in dit onderzoek beschreven verwevenheid van factoren het belang van een samenhangende en contextuele benadering bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp. Dit vormt een aanbeveling voor vervolgonderzoek om de samenhang tussen factoren en niveaus verder te verkennen en te verdiepen.

Het bleek in de praktijk een uitdaging om voldoende respondenten te werven binnen de oorspronkelijke inclusiecriteria, wat heeft geleid tot een verruiming van deze criteria. Enerzijds kan het afwijken van de oorspronkelijke inclusiecriteria de interne consistentie van de steekproef beïnvloeden. Anderzijds maakte deze afwijking het mogelijk om professionals met verschillende functies en niveaus van werkervaring te includeren. Zo bestond de uiteindelijke steekproef uit zowel respondenten met ruime ervaring binnen het speciaal (basis)onderwijs als respondenten die recent zijn gestart. Deze spreiding in ervaring leidde tot variatie in de diepgang van de verkregen data en tot een bredere kijk op de praktijk van geïntegreerde jeugdhulp. Hoewel dit ten koste ging van de interne consistentie, kwam het de diversiteit en representativiteit van de verzamelde data over bevorderende en belemmerende factoren bij geïntegreerde jeugdhulp ten goede.

Hoewel het onderzoek waardevolle inzichten biedt in de bevorderende en belemmerende factoren die een rol spelen bij de inzet van geïntegreerde jeugdhulp, is niet onderzocht in hoeverre deze factoren specifiek gelden voor bepaalde leerlinggroepen. Het ontbreken van informatie over leerlingkenmerken, zoals leeftijd, ondersteuningsbehoefte of

type problematiek, belemmert de mogelijkheid om gerichte aanbevelingen te doen voor de inzet van geïntegreerde jeugdhulp bij diverse leerlingpopulaties. De mate waarin jeugdhulp aansluit bij de individuele kenmerken van de leerling lijkt namelijk van invloed te zijn op de effectiviteit van de ondersteuning (Scholte, 2017). Voor toekomstig onderzoek wordt daarom aanbevolen om, met inachtneming van ethische richtlijnen en privacywetgeving, relevante leerlinginformatie te verzamelen. Dit kan bijdragen aan een beter begrip van de contexten waarin bevorderende en belemmerende factoren een rol spelen.

Daarnaast betreft een relevante methodologische kanttekening het feit dat alle respondenten afkomstig waren uit dezelfde organisatie voor speciaal (basis)onderwijs met geïntegreerde jeugdhulp. Dit zorgt ervoor dat de bevindingen binnen een vergelijkbare werkomgeving tot stand zijn gekomen, wat de onderlinge vergelijkbaarheid vergroot. Tegelijkertijd beperkt deze gedeelde context tevens de generaliseerbaarheid van de bevindingen. Toekomstig onderzoek zou daarom kunnen overwegen meerdere organisaties te betrekken om zo een breder en mogelijk representatiever beeld te verkrijgen van belemmerende en bevorderende factoren bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp in het speciaal (basis)onderwijs. De onderverdeling van bevorderende en belemmerende factoren op individueel niveau, schoolniveau en organisatieniveau vormt hiervoor een bruikbaar analytisch kader voor vervolgonderzoek.

Implicaties voor de pedagogische praktijk

De resultaten van dit onderzoek leveren een bijdrage aan de wetenschappelijke kennis over factoren die van belang zijn bij de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp. Tegelijkertijd bieden ze aanknopingspunten voor de pedagogische praktijk binnen het speciaal (basis)onderwijs, zowel op scholen waar geïntegreerde jeugdhulp al wordt toegepast als op scholen waar implementatie nog zal plaatsvinden. De geïdentificeerde bevorderende en belemmerende factoren kunnen daarbij richtinggevend zijn voor een effectieve en duurzame implementatie van geïntegreerde jeugdhulp.

In dit kader onderstrepen de bevorderende en belemmerende factoren uit dit onderzoek het belang van een open en reflectieve houding van individuele professionals, evenals het creëren van draagvlak binnen de school voor geïntegreerde jeugdhulp. In lijn met eerder onderzoek (Schleurolts & Wildeboer, 2021) verdient het aanbeveling om binnen het schoolteam ruimte te creëren voor het bespreken van onderlinge verwachtingen, knelpunten, vragen en ideeën. Daarnaast is het belangrijk om te investeren in het opbouwen van wederzijds vertrouwen binnen het team, zoals eveneens benadrukt wordt in eerder onderzoek

(Ledoux et al., 2020; Smeets & Van Veen, 2018). Tevens vormt het een aanbeveling dat scholen jeugdhulpprofessionals beschouwen als volwaardige leden van het schoolteam. Daarbij is het van belang aandacht te besteden aan een gendergemengde teamsamenstelling en te investeren in het opbouwen van een stabiele hulpverleningsrelatie. Bovendien is het in overeenstemming met eerder onderzoek (Schleurlholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018) van belang dat binnen het team een gezamenlijke visie wordt gedragen. Vanuit dit onderzoek en voorgaand onderzoek wordt het belang van een duidelijke rolverdeling tussen leerkrachten en jeugdhulpprofessionals breed onderstreept (Beddoe, 2017; Ledoux et al., 2020; Maple et al., 2019; Schleurlholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018; Wienen et al., 2020). Het verdient dan ook de aanbeveling aan scholen om hier gedurende de implementatie expliciet aandacht aan te besteden. Ook het structureel inplannen van overlegmomenten en het bieden van voldoende aanwezigheid van jeugdhulpprofessionals op één schoollocatie vormen belangrijke aanbevelingen, zoals eveneens blijkt uit onderzoek van Beddoe (2017). Daarnaast wordt in overeenstemming met voorgaand onderzoek (Ledoux et al., 2020; Smeets & Van Veen, 2018) aanbevolen om op organisatieniveau te investeren in de deskundigheidsbevordering van jeugdhulpprofessionals, bijvoorbeeld via cursussen, trainingen en intervisie, zodat zij hun expertise kunnen overdragen binnen de school. Daarnaast is het wenselijk om jeugdhulp te integreren in het lesprogramma en een systeem voor effectregistratie te implementeren, zodat jeugdhulpprofessionals een duidelijk en inzichtelijk hulpverleningsproces kunnen bieden. Ook het waarborgen van continuïteit in de personele bezetting van jeugdhulpprofessionals verdient nadrukkelijk aandacht, zoals eerder benadrukt in voorgaand onderzoek (Ledoux et al., 2020; Schleurlholts & Wildeboer, 2021). Tot slot wordt, in lijn met eerder onderzoek (Schleurlholts & Wildeboer, 2021; Smeets & Van Veen, 2018), aanbevolen dat de organisatie voldoende budget beschikbaar stelt om de implementatie van geïntegreerde jeugdhulp mogelijk te maken.

Door de implicaties te integreren in het implementatieproces, kan de basis worden gelegd voor een effectieve en duurzame implementatie van geïntegreerde jeugdhulp binnen het speciaal (basis)onderwijs.

Literatuurlijst

- Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467–484.
<https://doi.org/10.1080/02671520600942446>
- Beddoe, L. (2017). Managing identity in a host setting: School social workers' strategies for better interprofessional work in New Zealand schools. *Qualitative Social Work*, 18(4), 566–582. <https://doi.org/10.1177/1473325017747961>
- Bradley, B. J., & Greene, A. C. (2013). Do Health and Education Agencies in the United States Share Responsibility for Academic Achievement and Health? A Review of 25 Years of Evidence About the Relationship of Adolescents' Academic Achievement and Health Behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 52(5), 523–532.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.01.008>
- Cakmakci, G., Aydeniz, M., Brown, A., & Makokha, J. M. (2020). Situated Cognition and Cognitive Apprenticeship Learning. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice* (pp. 293–310). Cham: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_20
- Chen, C., Cheng, S., Xu, Y., Rudasill, K., Senter, R., Zhang, F., Washington-Nortey, M., & Adams, N. (2022). Transactions between Problem Behaviors and Academic Performance in Early Childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9583. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159583>
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36–39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>
- De Lange, M., Matthys, W., De Veld, D., Foolen, N., Addink, A., Menting, A. & Bastiaanssen, I. (2024). *Richtlijn ernstige gedragsproblemen voor jeugdhulp en jeugdbescherming*. Beroepsvereniging van Professionals in Sociaal Werk, Nederlands Instituut van Psychologen, Nederlandse Vereniging van Pedagogen en Onderwijskundigen en Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd op 23 oktober 2024, van https://richtlijnenjeugdhulp.nl/wp-content/uploads/2021/03/Richtlijn-Ernstige-Gedragsproblemen_Richtlijn_V4_2022_DEF.pdf
- Doornwaard, S., Peeters, M., Leijerzapf, M., Haas, J., Efat, A., & Kleinjan, M. (2021). *Mentaal Kapitaal: Welke factoren spelen een rol bij ongezonde stress, prestatiedruk, schoolverzuim/thuiszitten en schooluitval?*. Utrecht: Regionale Kennis-werkplaats Jeugd en Gezin Centraal. Geraadpleegd op 21 oktober 2024, van

- https://jeugdengezincentraal.nl/wp-content/uploads/2021/10/Rapport-RKJGC-Deelonderzoek-1_FINAL.pdf
- Douma, I. (2022). *Eindrapportage Zorg in School*. RENN4. Geraadpleegd op 25 oktober 2024, van <https://www.renn4.nl/onderzoek/wp-content/uploads/sites/2/2022/11/20220106-Eindrapportage-Zorg-in-School-2021-2022-3.pdf>
- Eimers, T., Hilken, T., Kennis, R., Roelofs, M. (2018). *School werkt! Over jongeren en jongvolwassenen in de RMC-regio Utrecht*. KBA Nijmegen. Geraadpleegd op 23 oktober 2024, van <https://kbanijmegen.nl/wp-content/uploads/2022/12/SchoolWerkt-monitor-meting2017.pdf>
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry*, 1(5), 377–387. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(14\)70312-8](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(14)70312-8)
- Garland, E. J. (2001). Rages and refusals: managing the many faces of adolescent anxiety. *Canadian Family Physician*, 47, 1023-1030. Geraadpleegd op 23 oktober 2024, van <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/instance/2018505/pdf/11398717.pdf>
- Gerdes, J. (2021). *All inclusive? Collaboration between teachers, parents and child support workers for inclusive education in prevocational schools*. [Proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam]. Vrije Universiteit Amsterdam. Geraadpleegd op 30 oktober 2024, van <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/129712243/J%20%20Gerdes%20%20thesis.pdf>
- Green, J. G., Xuan, Z., Kwong, L., Anderson, J. A., & Leaf, P. J. (2016). School Referral of Children with Serious Emotional Disturbance to Systems of Care: Six-Month Clinical and Educational Outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 25(12), 3728–3738. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0511-9>
- Haasen, M., Leenders, H., Diemel, K., & Delsing, M. J. M. H. (2022). *Eindrapportage Jeugdhulpverlening in de school*. Fontys Hogeschool, Universiteit voor Humanistiek & Radboud Universiteit. Geraadpleegd op 29 oktober 2024, van https://www.researchgate.net/publication/360208280_Eindrapportage_Jeugdhulpverlening_in_de_school
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127–155. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.127>

- Inspectie van het onderwijs. (2024). *Analyse verzuim 2022-2023*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Geraadpleegd op 10 oktober 2024, van <https://open.overheid.nl/documenten/dpc-911abd12752fac7a7added5a94593574261e0dd7/pdf>
- Kim, J. (2014). *The effect of situated learning on knowledge transfer of students with and without disabilities in inclusive classrooms: A meta-analysis*. [Proefschrift, The University of Texas at Austin]. The University of Texas at Austin. Geraadpleegd op 31 oktober 2024, van <https://repositories.lib.utexas.edu/server/api/core/bitstreams/dc802052-528e-458b-a14d-a23a696cd994/content>
- Ledoux, G., Van Eck, P., Schoevers, E., Van Aarsen, E., Van der Grinten, M., & Bomhof, M. (2020). *Centrale thema's in de Evaluatie Passend onderwijs deel III: Onderzoek naar de impact van passend onderwijs op leerlingen, de rol van samenwerkingsverbanden, en de verbinding van onderwijs en jeugdhulp*. Amsterdam/Utrecht: Kohnstamm Instituut/Oberon. Geraadpleegd op 23 oktober 2024, van https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/06/Centrale-themas-Deel-3_DEF.pdf
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). *Evaluatie passend onderwijs: Eindrapport Mei 2020*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut | Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University | Nijmegen: KBA Nijmegen. Geraadpleegd op 23 oktober 2024, van <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/05/Eindrapport-evaluatie-passend-onderwijs-2020.pdf>
- Loeber, R., & Burke, J. D. (2011). Developmental Pathways in Juvenile Externalizing and Internalizing Problems. *Journal of Research On Adolescence*, 21(1), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00713.x>
- Maple, M., Pearce, T., Gartshore, S., MacFarlane, F., & Wayland, S. (2019). Social Work in Rural New South Wales School Settings: Addressing Inequalities Beyond the School Gate. *Australian Social Work*, 72(2), 219–232. <https://doi.org/10.1080/0312407x.2018.1557229>
- Mellin, E. A., Bronstein, L., Anderson-Butcher, D., Amorose, A. J., Ball, A., & Green, J. (2010). Measuring interprofessional team collaboration in expanded school mental health: Model refinement and scale development. *Journal of Interprofessional Care*, 24(5), 514–523. <https://doi.org/10.3109/13561821003624622>

- Nederlands Jeugdinstituut. (2024). *Cijfers over schoolverzuim*. Geraadpleegd op 21 oktober 2024, van <https://www.nji.nl/cijfers/schoolverzuim#aantal-kinderen-en-jongeren-die-school-verzuimen>.
- Ogink, A., & Tesselaar, D. (2020). *Inzicht in besteding jeugdhulpmiddelen*. Utrecht: KPMG Health. Geraadpleegd op 23 oktober 2024, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-c4f10ab8-4d16-477b-9caa-e96044ede474/pdf>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>
- Salmon, G., James, A., Cassidy, E. L., & Javaloyes, M. A. (2000). Bullying a Review: Presentations to an Adolescent Psychiatric Service and within a School for Emotionally and Behaviourally Disturbed Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(4), 563–579. <https://doi.org/10.1177/1359104500005004010>
- Schleurolts, H., & Wildeboer, M. (2021). *Onderzoek naar samenwerking tussen onderwijs en zorg*. RENN4. Geraadpleegd op 30 oktober 2024, van https://www.renn4.nl/onderzoek/wp-content/uploads/sites/2/2022/11/Verslag-Onderzoek-naar-de-samenwerking-tussen-onderwijs-en-jeugdzorgpartners_extern.pdf
- Scholte, R. (2017). Effectiviteit van de jeugdzorg: passen en meten. *Kind en Adolescent*, 38(2), 91–107. <https://doi.org/10.1007/s12453-017-0141-z>
- Smeets, E., & Van Veen, D. (2018). *Samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdhulp: Onderzoek naar succesfactoren in praktijkvoorbeelden*. Nijmegen: KBA Nijmegen/Zwolle: Hogeschool Windesheim/NCOJ. Geraadpleegd op 30 oktober 2024, van <https://kbanijmegen.nl/doc/pdf/Samenwerking-tussen-onderwijs-gemeenten-en-jeugdhulp.pdf>
- Steeg, M., & Webbink, D. (2006). *Voortijdig schoolverlaten in Nederland: Omvang, beleid en resultaten*. Centraal Planbureau. Geraadpleegd op 21 oktober 2024, van <https://www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/voortijdig-schoolverlaten-nederland-omvang-beleid-en-resultaten.pdf>
- Van der Grinten, M., Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp 2018*. Oberon/KBA Nijmegen/Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 30 oktober 2024, van <https://www.oberon.eu/media/3tfmcqhh/eindrapport-onderwijs-jeugdhulp-2018.pdf>

- Van Sleeuwen, W., & Heyne, D. (2020). *Schoolverzuim aanpakken*. Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd op 21 oktober 2024, van <https://www.nji.nl/system/files/2021-04/Schoolverzuim-aanpakken-een-wetenschappelijke-onderbouwing.pdf>
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2009). *Vertrouwen in de school: Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Geraadpleegd op 31 oktober 2024, van <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2009/01/26/vertrouwen-in-de-school>
- Wienen, A., Korenromp, H., Batstra, L., & Graas, T. A. M. (2020). *NRO rapport Werkbaar in de klas: Het effect van samenwerking tussen ouders, leraren, maatschappelijk werk en jeugdhulp in de schoolklas*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Geraadpleegd op 31 oktober 2024, van <https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/1069231245/405-18-641-onderzoeksverslag-definitief.pdf>
- Wood, J. J., Lynne-Landsman, S. D., Langer, D. A., Wood, P. A., Clark, S. L., Eddy, J. M., & Ialongo, N. (2011). School Attendance Problems and Youth Psychopathology: Structural Cross-Lagged Regression Models in Three Longitudinal Data Sets. *Child Development*, 83(1), 351–366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01677.x>

Bijlage A

Interviewleidraad leerkrachten

Voorafgaand

Bedankt dat u wilt deelnemen aan dit interview. Ik zal me eerst kort voorstellen: mijn naam is (naam interviewer) en voor mijn masterthesis wil ik u gedurende een halfuur tot driekwartier graag interviewen over wat u als bevorderend en belemmerend ervaart bij het inzetten van jeugdhulpprofessionals binnen het speciaal (basis)onderwijs. Ik ben benieuwd naar uw ervaringen, dus hierin is geen goed of fout antwoord. Wel wil ik vragen of u geen leerling specifieke gegevens wil delen. U mag ten allen tijde pauzeren of stoppen met het interview. Uw antwoorden zullen geanonimiseerd worden en worden alleen gebruikt voor de doeleinden van dit onderzoek.

- Heeft u nog vragen over het informed-consent formulier?
- Geeft u toestemming voor deelname aan het onderzoek?
- Geeft u toestemming voor het maken van een audio-opname van het interview?
- Heeft u nog andere vragen voorafgaand aan het interview?

Persoonlijke gegevens

1. Hoeveel jaar werkervaring heeft u als leerkracht?

Vragen

2. Kunt u wat meer vertellen over uw ervaring met geïntegreerde jeugdhulp?
3. Heeft u leerlingen in de klas die gebruik maken van geïntegreerde jeugdhulp?

Vervolg vragen indien de respondent 'ja' heeft geantwoord bij vraag 3

4. Hoe verloopt de geïntegreerde jeugdhulp bij die leerlingen?
5. Wat hoopt u te bereiken met het gebruikmaken van de geïntegreerde jeugdhulp?
6. Wat ervaart u als helpend om gebruik te maken van de geïntegreerde jeugdhulp?
7. Wat ervaart u als belemmerend om gebruik te maken van de geïntegreerde jeugdhulp?

Vervolg vragen indien de respondent 'nee' heeft geantwoord bij vraag 3

4. Heeft u op dit moment leerlingen in de klas waarbij u tegen problemen aanloopt?
5. Hoe gaat u op dit moment om met deze problemen?
6. Heeft u overwogen om de geïntegreerde jeugdhulp in te zetten? Waarom wel of niet?

7. Wat heeft u nodig om gebruik te maken van de geïntegreerde jeugdhulp?
8. Wat ervaart u als belemmerend om gebruik te maken van de geïntegreerde jeugdhulp?

Bijlage B

Interviewleidraad jeugdhulpprofessionals

Voorafgaand

Bedankt dat u wilt deelnemen aan dit interview. Ik zal me eerst kort voorstellen: mijn naam is (naam interviewer) en voor mijn masterthesis wil ik u gedurende een halfuur tot driekwartier graag interviewen over wat u als bevorderend en belemmerend ervaart bij het inzetten van jeugdhulpprofessionals binnen het speciaal (basis)onderwijs. Ik ben benieuwd naar uw ervaringen, dus hierin is geen goed of fout antwoord. Wel wil ik vragen of u geen leerling specifieke gegevens wil delen. U mag ten allen tijde pauzeren of stoppen met het interview. Uw antwoorden zullen geanonimiseerd worden en worden alleen gebruikt voor de doeleinden van dit onderzoek.

- Heeft u nog vragen over het informed-consent formulier?
- Geeft u toestemming voor deelname aan het onderzoek?
- Geeft u toestemming voor het maken van een audio-opname van het interview?
- Heeft u nog andere vragen voorafgaand aan het interview?

Persoonlijke gegevens

1. Hoeveel jaar werkervaring heeft u als jeugdhulpprofessional?

Vragen

2. Kunt u wat meer vertellen over uw ervaring met de geïntegreerde jeugdhulp?
3. Kunt u wat meer vertellen over het soort hulp dat u biedt als jeugdhulpprofessional in de school?
4. Wat hoopt u te bereiken met het inzetten van de geïntegreerde jeugdhulp?
5. Wat ervaart u als helpend om de geïntegreerde jeugdhulp in te zetten?
6. Wat ervaart u als belemmerend om de geïntegreerde jeugdhulp in te zetten?

Bijlage C

Interviewleidraad intern begeleider

Voorafgaand

Bedankt dat u wilt deelnemen aan dit interview. Ik zal me eerst kort voorstellen: mijn naam is (naam interviewer) en voor mijn masterthesis wil ik u gedurende een halfuur tot driekwartier graag interviewen over wat u als bevorderend en belemmerend ervaart bij het inzetten van jeugdhulpprofessionals binnen het speciaal (basis)onderwijs. Ik ben benieuwd naar uw ervaringen, dus hierin is geen goed of fout antwoord. Wel wil ik vragen of u geen leerling specifieke gegevens wil delen. U mag ten allen tijde pauzeren of stoppen met het interview. Uw antwoorden zullen geanonimiseerd worden en worden alleen gebruikt voor de doeleinden van dit onderzoek.

- Heeft u nog vragen over het informed-consent formulier?
- Geeft u toestemming voor deelname aan het onderzoek?
- Geeft u toestemming voor het maken van een audio-opname van het interview?
- Heeft u nog andere vragen voorafgaand aan het interview?

Persoonlijke gegevens

1. Hoeveel jaar werkervaring heeft u als intern begeleider? Indien van toepassing, hoeveel jaar werkervaring heeft u als leerkracht?

Vragen

1. Kunt u wat meer vertellen over uw functie als intern begeleider?
2. Kunt u wat meer vertellen over uw ervaring met geïntegreerde jeugdhulp?
3. Maakt u gebruik van de geïntegreerde jeugdhulp? Waarom wel of niet?

Vervolg vragen indien de respondent 'ja' heeft geantwoord bij vraag 3

4. Wat hoopt u te bereiken met het gebruikmaken van de geïntegreerde jeugdhulp?
5. Wat ervaart u als helpend om gebruik te maken van de geïntegreerde jeugdhulp?
6. Wat ervaart u als belemmerend om gebruik te maken van de geïntegreerde jeugdhulp?

Vervolg vragen indien de respondent 'nee' heeft geantwoord bij vraag 3

5. Wat heeft u nodig om gebruik te maken van de geïntegreerde jeugdhulp?
6. Wat ervaart u als belemmerend om gebruik te maken van de geïntegreerde jeugdhulp?

Bijlage D

Codeboek

Tabel D1

Codes bevorderende en belemmerende factoren

Codes bevorderende factoren	Codes belemmerende factoren
• Gezamenlijke visie • Overkoepelend doel • Duidelijkheid over verantwoordelijkheden en rollen • Gezamenlijke professionalisering • Goede communicatie • Delen van relevante informatie • Inzicht in elkaars mogelijkheden en werkwijzen • Wederzijds vertrouwen • Wederzijdse feedback • Wederzijds respect • Realistische verwachtingen • Zicht op kwaliteit • Periodiek evalueren • Voortbouwen op eerdere samenwerking • Aansluiten bij bestaande netwerken • Voldoende budget • Voldoende tijd • Stabiele samenwerking • Korte communicatielijnen • Aansluiting bij elkaars werkwijzen • Verwachtingen uitspreken • Evalueren van rollen en verantwoordelijkheden • Personele continuïteit • Expertiseoverdracht vanuit de jeugdzorg • Concrete en haalbare doelen	• Onduidelijkheid over rollen en verantwoordelijkheden • Onvoldoende aandacht voor een gezamenlijke aanpak • Onvoldoende inzicht in elkaars werkwijzen • Gebrek aan wederzijds vertrouwen • Geïsoleerd werken • Onvoldoende tijd en ruimte • Persoonsafhankelijke samenwerking • Onduidelijkheid over financiering • Beperkte kennis van de werkwijze van de jeugdzorgpartner • Moeizame communicatie • Ontbreken van een eindevaluatie • Inefficiëntie door hoeveelheid partners • Personele wisselingen • Verzuim onder jeugdzorgpartner

- Vaste basis in beschikbaarheid
 - Deskundige professionals
-