

Universiteit van Amsterdam (UvA)

Masterscriptie Onderwijsonderzoek

Masterjaar: Onderwijskunde

Cursusjaar: 2017-2018

Coördinator: dr. F. Geijssel

Begeleidende docent: dr. J. Hendriks

Onderzoeksthema:

Kwaliteiten van het onderwijszorgarrangement in een inclusieve omgeving

Emiel de Jager

Student nr.: 10674284

Aantal woorden: 8901

Datum: 22 mei 2018

Samenvatting

De wet Passend Onderwijs (2012) stelt het onderwijsveld in de gelegenheid om in lokale en interdisciplinaire samenwerking inclusieve vormen van onderwijs te ontwikkelen. Deze wet stuurt aan op een nauwe samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp op lokaal niveau. Als een leerling een combinatie van onderwijs en zorg in de schoolomgeving krijgt aangeboden, spreken we van een onderwijszorgarrangement. Een uitwerking van een onderwijszorgarrangement in het regulier onderwijs is de Samen Naar School-klas. De Nederlandse Stichting voor het Gehandicapte Kind (NSGK) ontwikkelt Samen Naar School-klassen om kinderen met beperkingen thuisnabij en onder één dak met het regulier onderwijs zorg én onderwijs te bieden.

Onderwijszorgarrangementen zijn een nieuw fenomeen in Nederland omdat zij zijn ontstaan op basis van nieuwe wetgeving in de wet op Passend Onderwijs (2012) en de Jeugdwet (2014). De nadruk op onderzoek naar het onderwijszorgarrangement en coördinatie van de verzameling van gegevens ligt momenteel voornamelijk bij maatschappelijke instellingen zoals het Nederlands Jeugd Instituut (NJI). Ter aanvulling op het maatschappelijke perspectief, is dit onderzoek ontworpen waarin het onderwijszorgarrangement als een onderwijskundig verschijnsel wordt benaderd. We onderzoeken het onderwijszorgarrangement als resultaat van samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp op lokaal niveau in de inclusieve onderwijsomgeving van de Samen naar School-klas. We maken daarbij gebruik van het model Community of Practice (Wenger, 2000) en beschrijven en analyseren de kwaliteiten van de samenwerking op basis van gesprekken met schoolleiders, Samen Naar School-leiders en deskundigen die werken in de verbinding van onderwijs en jeugdhulp.

Een belangrijke uitkomst van dit onderzoek is dat morele motieven de grondslag vormen voor de identiteit van de Community of Practice Samen naar School-klassen in de basisschool. Respondenten vinden het belangrijk dat de schoolomgeving een inclusieve omgeving is waarin kinderen zich in elkaars nabijheid en in interactie met elkaar ontwikkelen. Een tweede opbrengst van deze studie is dat de visie op de ontwikkeling van individualiteit en eigenheid van ieder individu, van respondenten, is gebaseerd op de pedagogische visie dat juist verschillen tussen individuen verrijkend zijn voor kinderen. Een derde opbrengst van dit onderzoek is, dat er bij respondenten betrokken in de ontwikkeling van het onderwijszorgarrangement sprake is van een geleidelijke oriëntatie op een ‘totale ontwikkeling’ van alle kinderen in een integrale ontwikkelingsomgeving waar de basisschool deel van uitmaakt.

De opbrengsten van dit onderzoek suggereren dat er sprake is van een verandering van perceptie bij schoolleiders en zorgpartners over de wijze waarop onderwijs aan kinderen wordt georganiseerd en de rol van het onderwijs in het geheel van de ontwikkelingsomgeving daarin. De reguliere basisscholen betrokken in dit onderzoek lijken in een transitiefase te verkeren van solitaire school naar brede school of Integraal Kind Centrum waarin verschillende kind gerelateerde dienstverleners in onderwijs, opvang én jeugdhulp een plaats

krijgen. De SNS-klas past duidelijk in dit geheel en is onderdeel van een vernieuwing van het basisonderwijs met inclusieve potentie.

Inhoud

Samenvatting	2
Inhoud.....	4
1. Inleiding	5
2. Theoretisch kader.....	6
2.1 Nieuwe onderwijspraktijken door de wet Passend Onderwijs	6
2.2 Context van dit onderzoek	6
2.3 Inclusief onderwijs	7
2.4 Communities of Practice	9
3. Onderzoeksvragen.....	11
4. Methode	12
4.1 Onderzoeksdesign.....	12
4.2 Respondenten.....	13
4.3 Data verzameling	14
4.4 Analyse	14
5. Resultaten.....	17
5.1 Deelname aan de CoP.....	17
5.2 Identiteit van de CoP	18
5.3 Verbondenheid binnen de CoP	19
5.4 Nieuwe professionele praktijk in de CoP	20
5.5 Stimulerend en belemmerend voor de ontwikkeling van de CoP SNS-klas	21
6. Conclusie.....	22
Discussie.....	24
Relevantie voor de praktijk.....	25
Tot slot.....	26
Referenties.....	27
Bijlagen	31
Bijlage 1: Interviewleidraad	31
Bijlage 2: Gehanteerde codes in beide analysefasen	32

1. Inleiding

De wet Passend Onderwijs (2012) stelt het onderwijsveld in de gelegenheid om in lokale en interdisciplinaire samenwerking inclusieve vormen van onderwijs te ontwikkelen. Inclusief onderwijs kan echter niet eenzijdig met onderwijsbeleid tot stand worden gebracht (Ainscow, Howes, Farrell, & Frankham, 2003). Sommige leerlingen hebben naast ondersteuning in het onderwijs ook aanvullende zorg nodig, omdat ze zich fysiek of mentaal niet alleen kunnen redden op school (Ryan, 2006; Epstein, Galindo, & Sheldon, 2011; Sailor & McCart, 2014).

De wet Passend Onderwijs (2012) stuurt aan op een nauwe samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp op lokaal niveau. Als een leerling een combinatie van onderwijs en zorg in de schoolomgeving krijgt aangeboden, spreken we van een onderwijszorgarrangement (OZA) (NJI, 2013; Informatiepunt Passend Onderwijs, 2015). Een onderwijszorgarrangement (OZA) vraagt om intensieve samenwerking tussen het onderwijsveld, jeugdhulp, ouders, therapeuten en leerlingbegeleiders en schept de mogelijkheid tot het ontwikkelen van integrale ondersteuning van kinderen in een onderwijsomgeving (Wienke, 2014; Oostdam, Tavecchio, Nøhr, & Ex, 2014). De Nederlandse Stichting voor het Gehandicapte Kind (NSGK) heeft in samenwerking met zorgverleners en basisscholen onderwijszorgarrangementen ontwikkeld waardoor kinderen met (ernstige meervoudige) beperkingen thuis nabij en onder één dak met het regulier onderwijs zorg én onderwijs aangeboden krijgen onder de naam Samen naar School.

Dit onderzoek benadert het onderwijszorgarrangement Samen naar School vanuit een onderwijskundig perspectief als een vernieuwend inclusief verschijnsel en draagt bij aan inzicht in hoe inclusief onderwijs kan worden ontwikkeld. Uitgangspunt van dit onderzoek is een analyse van de wijze waarop onderwijs en jeugdhulp verbinden met elkaar in de personen van de schoolleider en de SNS-leider: wat gebeurt in de samenwerking, welke motieven hebben de respondenten om zich met elkaar te verbinden, wat brengt de samenwerking teweeg bij de respondenten en hoe kunnen we dit begrijpen?

2. Theoretisch kader

2.1 Nieuwe onderwijspraktijken door de wet Passend Onderwijs

De wet Passend Onderwijs (2012, m.i.v. augustus 2014) en de Jeugdwet (2014, m.i.v. januari 2015) leggen de verantwoordelijkheid voor passend onderwijs en jeugdhulp bij lokale spelers. Deze wetten stellen het onderwijsveld in de gelegenheid om in lokale en interdisciplinaire samenwerking inclusieve vormen van onderwijs te ontwikkelen. De wederzijdse verbindingen tussen onderwijs en jeugdhulp zijn aanzienlijk. Jeugdhulp en onderwijs ontmoeten elkaar bijvoorbeeld in het nakomen van de leerplicht, de organisatie van dyslexiezorg, diagnostiek en behandeling van gedragsproblemen, ondersteuning van gezinnen, schoolmaatschappelijk werk, vroeg- en voorschoolse signaleringstrajecten, aanpak van kindermishandeling, onderwijsachterstandenbeleid, leerlingenvervoer (NJI, 2014). Op al deze gebieden dient afstemming tussen het onderwijsveld en de jeugdhulp te worden bewerkstelligd. Dit vraagt om intensieve samenwerking tussen de twee instituties en de ontwikkeling van vakgebied overstijgende oplossingen voor vraagstukken als bijvoorbeeld inclusief onderwijs en thuiszittersproblematiek (Wienke, 2014, Oostdam et al., 2014).

In het raakvlak tussen onderwijs en jeugdhulp ontstaan onder andere onderwijszorgarrangementen als materialisatie van de samenwerking tussen de twee disciplines. In dit onderzoek wordt de definitie van een onderwijszorgarrangement gehanteerd zoals deze is geformuleerd door Messing en Bosdriesz (2014). Leidend kenmerk zijn de deelnemers aan het ontwerp en de uitvoering van het OZA: “Een onderwijszorgarrangement richt zich op leerlingen met specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften in minimaal twee leefmilieus, waaronder onderwijs. Het gaat om een arrangement waarin onderwijs en één (of meerdere) zorgpartner(s) samenwerken in de uitvoering, op basis van één kind, één gezin, één plan. Doel is dankzij deze gecombineerde inzet, vormgegeven in een samenhangende aanpak voor school, vrije tijd en thuis, onderwijsdeelname mogelijk te maken, dan wel te behouden, met als uitgangspunt de ondersteuningsbehoefte van de leerling/doelgroep.”

2.2 Context van dit onderzoek

De Nederlandse Stichting voor het Gehandicapte Kind (NSGK) ontwikkelt initiatieven om kinderen met (ernstige) beperkingen thuisnabij en in de context van het regulier onderwijs zorg én onderwijs te bieden. Centrale motieven hierbij zijn het tegengaan van de segregatie tussen kinderen met een beperking en andere kinderen en de wens om thuisnabije zorg en onderwijs te ontwikkelen voor een kind met een beperking. Een van deze initiatieven is het project Samen naar School (SNS). Het project Samen naar School (SNS) is gestart in 2015 en ondersteunt de oprichting van Samen naar School-klassen. In hun eigen klas krijgen kinderen met een ernstige meervoudige beperking onderwijs op maat met alle zorg en ondersteuning die zij nodig hebben. Waar mogelijk nemen zij deel aan activiteiten in de reguliere klassen en nemen kinderen van de reguliere school deel aan activiteiten in de SNS-klas. In de presentatie van de SNS-klassen is sprake van een sterke oriëntatie op integratie van kinderen met een beperking in de reguliere school:

Elk kind kan leren, als het maar onderwijs krijgt dat bij hem past. Liefst met leeftijdgenootjes zonder handicap. Want als kinderen met en zonder handicap samen naar school gaan, zullen ze het later ook vanzelfsprekend vinden om samen te leven (NSGK, z.d.).

Op kindniveau wordt niet gehandeld op basis van een onderscheid tussen onderwijs- of zorg ondersteuningsbehoeften. In de SNS-klas wordt een plaats gecreëerd voor het kind waar aan alle behoeften kan worden voldaan, thuis nabij, op de school van broertjes en zusjes en samen met kinderen van de reguliere groepen (NSGK, z.d.). In de context van de Samen naar School-klassen is er sprake van een groep ouders en professionals die onderwijszorgarrangementen voor individuele kinderen ontwikkelen, uitvoeren en evalueren.

2.3 Inclusief onderwijs

Inclusie is in onderwijskundig en maatschappelijk opzicht een veelbesproken thema. De visie op integratie die uitgedragen wordt door de NSGK sluit aan op de visie van Sailor en McCart (2014) op inclusief onderwijs. Zij geven inclusief onderwijs kans van slagen als de ontwikkeling ervan in verbinding staat met ouders en externe maatschappelijke organisaties. Het NJI benadrukt dat school en maatschappelijke organisaties wederzijds afhankelijk zijn van elkaar en samen met ouders zorg kunnen dragen voor een “krachtige opvoed- en opgroeicontext” (NJI, 2014, p.9). Feitelijk maakt inclusief onderwijs vanuit deze visie deel uit van een streven om maatschappelijke segregatie op basis van (kind) kenmerken op te heffen omdat dit als onrechtvaardig wordt ervaren. Sociale rechtvaardigheid is een van de drijfveren om inclusief onderwijs te willen realiseren (Ryan, 2006, 2007, 2010). In deze visie is het idee leidend dat structurele maatschappelijke systemen belemmeringen opwerpen die ongelijkheid in stand houden en gelijke verdeling van bronnen structureel tegenwerkt (Ryan, 2006). De nadruk in deze definitie ligt sterk op wettelijke en institutionele structuren en stuurt aan op de ontwikkeling van een enkelvoudig systeem dat tegemoet kan komen aan alle onderwijsbehoeften van alle kinderen. Dit streven wordt ook uitgesproken in internationale verdragen (Unesco, 1994, 2000) die mede ondertekend zijn door de Nederlandse overheid. Schoonheim (2016, p. 10) schrijft hierover:

De opstellers van de Salamancaverklaring, waar Nederlandse beleidsmakers actief aan bijdroegen, verklaarden dat: *“those with special educational needs must have access to regular schools which should accommodate them within a child-centred pedagogy capable of meeting these needs.”* Dit in de overtuiging dat: *“regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all; moreover, they provide an effective education to the majority of children and improve the efficiency and ultimately the cost-effectiveness of the entire education system.”*

Op 14 juli 2016 is het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (IVRPH), in 2007 mede ondertekend door de Nederlandse overheid, in Nederland

in werking getreden (Schoonheim, 2016; Kruseman & Forder, 2016). Dit verdrag bouwt voort op wat onder meer in de Salamanca-verklaring (1994) is verwoord. Op basis van juridische kaders wordt geconcludeerd dat een systeemverandering noodzakelijk is om inclusief onderwijs te realiseren (Schoonheim, 2016). Kruseman en Forder (2016) en Schoonheim (2016) stellen vast dat de Wet Passend Onderwijs, getoetst op het recht op inclusief onderwijs in de wet IVRPH, niet tegemoetkomt aan het recht op inclusief onderwijs. Immers de Wet Passend Onderwijs (2012) houdt de tweedeling regulier onderwijs en speciaal onderwijs in stand en handhaaft hiermee een “systeem van segregatie” (Schoonheim, 2016). Schoonheim (2016, p. 13) concludeert: “Zolang de onderwijsomgeving niet verplicht is zich aan te passen aan de behoeften van het kind, moet het kind zich aanpassen aan het systeem. Deelname aan het reguliere onderwijs is anders uitgesloten.”

De visie op inclusief onderwijs als onderdeel van een rechtvaardig maatschappelijk systeem stuit ook op kritiek. Lindsay (2007) benoemt de moeilijkheid om de effecten van inclusief onderwijs te meten omdat kinderen, scholen en maatschappelijke contexten grote verschillen vertonen. Ainscow et al. (2003) en Ainscow en Sandhill (2010) stellen vast dat inclusief onderwijs niet een kwestie is van toepassing van nieuwe technologieën, maar vooraleerst een sociaal leerproces is dat tot stand moet komen op de werkplaats. Truss (2008) constateert dat verschillende ondersteunende domeinen als school, (para)medici en lokale onderwijskundige autoriteiten slecht op elkaar afgestemd zijn in hun werkzaamheden rond een kind en daarmee inclusie belemmeren. Ryan (2006) en Sailor (2015) wijzen erop dat een enkelvoudig systeem niet altijd tegemoetkomt aan individuele ondersteuningsbehoeften en geven er de voorkeur aan om te spreken over inclusief onderwijs als de rechtvaardige verdeling van en toegang tot onderwijskundige bronnen voor alle personen (Unesco, 2000; Ryan, 2006; Sailor, 2015). Sailor en McCart (2014) bepleiten daarom een geïntegreerd onderwijskundig raamwerk waarin de professionele domeinen opgaan en met elkaar samenwerken op basis van een *Community of Practice (CoP)* (Wenger, 1998). Deze *CoP* zou moeten bestaan uit alle betrokken professionele partijen in en rond een school. Alleen dan zou inclusief onderwijs kunnen worden gerealiseerd in de praktijk.

Inclusief onderwijs maakt geen onderdeel uit van de Wet Passend Onderwijs (2012). Wel is er sprake van een wens tot herziening van de context waarin onderwijs wordt gegeven. Oostdam, et al. (2014) bepleiten de ontwikkeling van integrale onderwijs- en ontwikkelingsgemeenschappen in de vorm van Integrale Kind Centra (IKC). Zij onderscheiden daarbij twee motieven om over te gaan tot verregaande integratie van onderwijs en opvang. In de eerste plaats onderscheiden Oostdam et al. (2014) het morele perspectief om de ontwikkelingskansen van kinderen te vergroten door het verminderen van ontwikkelingsachterstanden op jonge leeftijd integraal te organiseren. Ten tweede onderscheiden Oostdam et al. (2014) een economisch perspectief om integrale ontwikkelingsgemeenschappen te bevorderen, namelijk dat een goede integratie van voorzieningen een toename van arbeidsparticipatie kan bevorderen. Daarnaast onderscheiden Oostdam et al. (2014) pedagogische motieven om tot verregaande samenwerking over te gaan. Een ontwikkelingsgemeenschap zou ook kunnen bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling en de ontwikkeling van creativiteit van kinderen naast het cognitief presteren

zoals dat traditioneel de aandacht krijgt in de school. In de gepercipieerde ontwikkeling van het Integraal Kind Centrum wordt geen rol beschreven voor jeugdhulpverlening. Wienke (2014) vraagt hier wel aandacht voor met een beroep op huidige praktijk waarin er al regelmatig sprake is van verbinding tussen jeugdhulpverlening en onderwijs en op basis van de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de school ten opzichte van de wijk en de woonomgeving waarin kinderen opgroeien. Staatssecretaris Sander Dekker benadrukt eveneens het belang van inhoudelijke afstemming van onderwijs en jeugdhulp in zijn brief aan de Tweede Kamer om een ononderbroken leer- en ontwikkelingslijn voor alle kinderen te bewerkstelligen (Dekker, 2014). De Kinderombudsman (2015) stelt vast dat nog veel misgaat als een kind een gecombineerde onderwijs- en zorg ondersteuningsvraag heeft en roept op hier verbetering in aan te brengen. Dit zou mede te wijten zijn aan een gebrek aan afstemming tussen bestuurders van gemeentes, jeugdhulpverleners enerzijds en professionals werkzaam in het onderwijs anderzijds.

Op basis van bovenstaande bronnen, lijkt de wens tot de ontwikkeling van een integraal systeem, en niet de wens tot inclusief onderwijs, in Nederland leidend te zijn voor samenwerking tussen opvoeders, hulpverleners en onderwijsprofessionals. De NSGK voegt met de ontwikkeling van de Samen Naar School-klassen hier een interessant perspectief aan toe door kansen te ontwikkelen voor een meer op inclusie gericht systeem van samenwerking. De samenwerking met de basisschool wordt in de Samen Naar School-klassen ontwikkeld vanuit een hulpverleningsinstelling die een klas ontwikkelt in de omgeving van de basisschool.

2.4 *Communities of Practice*

De *Communities of Practice* (Wenger, 1998) theorie biedt de mogelijkheid om de kwaliteiten van de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp vanuit dit perspectief te onderzoeken. Wenger omschrijft *Communities of Practice* (*CoP*) als “social containers of the competences that make up a social learning system” (Wenger, 2000, p. 229) en bepleit het ontwikkelen van *CoP*'s als een manier om leren te faciliteren, leren te verdiepen en nieuw professionele praktijk te ontwikkelen (Wenger, 1998, 2000). *Communities of Practice* is een theorie met als uitgangspunt dat leren een sociaal proces is dat alleen dan plaatsvindt als actoren sociaal interacteren. Een *CoP* bestaat derhalve altijd uit meerdere personen en met meerdere professionele achtergronden op basis van een gedeelde passie of probleem. “Communities of Practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (McDermott & Snijdam, 2002 in Mortier et al., 2010, p. 4).

Deelnemers aan een *CoP* overbruggen de verschillen tussen disciplines. De potentie van een *CoP* om nieuwe professionele praktijk te ontwikkelen is groot: “Communities of practice can drive strategy, generate new lines of business, solve problems, promote the spread of best practices, develop people’s professional skills, and help companies recruit and retain talent” (Wenger, 2000, p. 140).

Leren vindt plaats aan de grenzen van de eigen werkpraktijk in sociale interactie en in een sociale context (Wenger, 1998, 2000; Wenger et al., 2014). Hier ontstaat een risico op conflict omdat er geen duidelijk gedefinieerde competenties zijn. Maar tegelijkertijd kan in deze ruimte onverwacht veel leerervaring ontstaan; “boundary crossing and boundary encounters are crucial aspects of living in a landscape of practice” (Wenger et al., 2014, p. 18).

In de samenwerking rond de OZA SNS-klas is sprake van multidisciplinaire samenwerking tussen onderwijs- en zorgprofessionals. Het gedeelde belang en passie is om een, voor zowel de betrokken kinderen als de betrokken professionals, passende aansluiting tussen de school en de SNS-klas te ontwikkelen. Deze samenwerking in de OZA SNS-klas kan derhalve gekenmerkt worden als een *Community of Practice*. In dit onderzoek worden de kwaliteiten van deze samenwerking onderzocht. Het theoretisch kader van *CoP* heeft de potentie om de verbinding tussen Passend Onderwijs (2012) en de Jeugdwet (2014) in relatie tot ontwikkelde onderwijszorgarrangementen te duiden en te helpen begrijpen. Niet alleen kan maatschappelijk engagement hierdoor worden geoperationaliseerd, maar tevens kan de *CoP* het collectief leiderschap (Green, 2015) bieden dat de verbinding van de twee grote stelselwijzigingen tot een succes kan maken en kan leiden tot meer inclusiviteit in onderwijsbeleid.

De theorie van *Communities of Practice* kent drie basiselementen die kwaliteiten van de samenwerking in de *CoP* beschrijven: gezamenlijke identiteit (*domain*), verbondenheid (*community*) en ontstaan van nieuwe professionele praktijken (*practice*) (Wenger, 2000). Wenger (2000) beschrijft de gezamenlijke identiteit van de *CoP* als de basismotivatie van betrokkenen om bij te dragen aan de ontwikkeling en uitvoering van de *CoP*. Met de gezamenlijke identiteit (*domain*) als uitgangspunt ontwikkelen deelnemers aan de *CoP* gezamenlijke uitgangspunten en wordt leren gestuurd. Identiteit geeft betekenis aan de handelingen die door de groep rond een OZA worden uitgevoerd. Verbondenheid (*community*) ontwikkelt in de theorie van Wenger door interactie en stimuleert de ontwikkeling van vertrouwen en wederzijds respect (Wenger in Mortier et al., 2010). Nieuwe professionele praktijk (*Practice*) betreft de gedeelde kennis en de ontwikkelde kennis binnen de *CoP*: structuren, ideeën, gereedschappen, informatie, stijlen, verhalen en documenten (Wenger in Mortier et al., 2010). Identiteit, verbondenheid en nieuwe professionele praktijk zijn de basiskwaliteiten waarmee het onderwijszorgarrangement Samen naar School in dit onderzoek worden onderzocht en geanalyseerd.

3. Onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek is om een beschrijving te ontwikkelen van de kwaliteiten van de samenwerking in een onderwijszorgarrangement op basis van de perspectieven van twee hoofdrolspelers hierin; de schoolleider en de Samen Naar School-leider. Dit onderzoek benadert het onderwijszorgarrangement Samen naar School-klas als resultaat van de multidisciplinaire samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp. We beschrijven de kwaliteiten van deze samenwerking op basis van de theorie van *Community of Practice* (Wenger, 1998). De basiselementen uit de theorie van *CoP*: gezamenlijke identiteit, verbondenheid en nieuwe professionele praktijk vormen de basis voor de interviews met de respondenten. In dit onderzoek worden interviews met respondenten, geanalyseerd en wordt zo onderzocht wat er gebeurt in de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp en hoe respondenten dit zelf duiden. Met dit onderzoek wordt een bijdrage geleverd aan de kennis over de werkzame factoren in interdisciplinaire samenwerking op het raakvlak van onderwijs en jeugdzorg.

De onderzoeksvragen in dit onderzoek luiden:

OV 1: Hoe beschrijven respondenten hun eigen rol en de rol van andere deelnemers aan de *CoP* OZA SNS-klas?

OV 2: Welke aspecten in de samenwerking, uitvoering en gezamenlijke ontwikkeling van de *CoP* OZA SNS-klas zijn te onderscheiden op het gebied van: (2.1) de ontwikkeling van een gezamenlijke identiteit (*domain*), (2.2) verbondenheid (*community*) en (2.3) ontstaan van nieuwe professionele praktijken (*practice*), bij deelnemers aan de ontwikkeling en uitvoering van de OZA SNS-klas?

OV 3: Wat werkt volgens respondenten stimulerend en belemmerend in de ontwikkeling van de OZA SNS-klas?

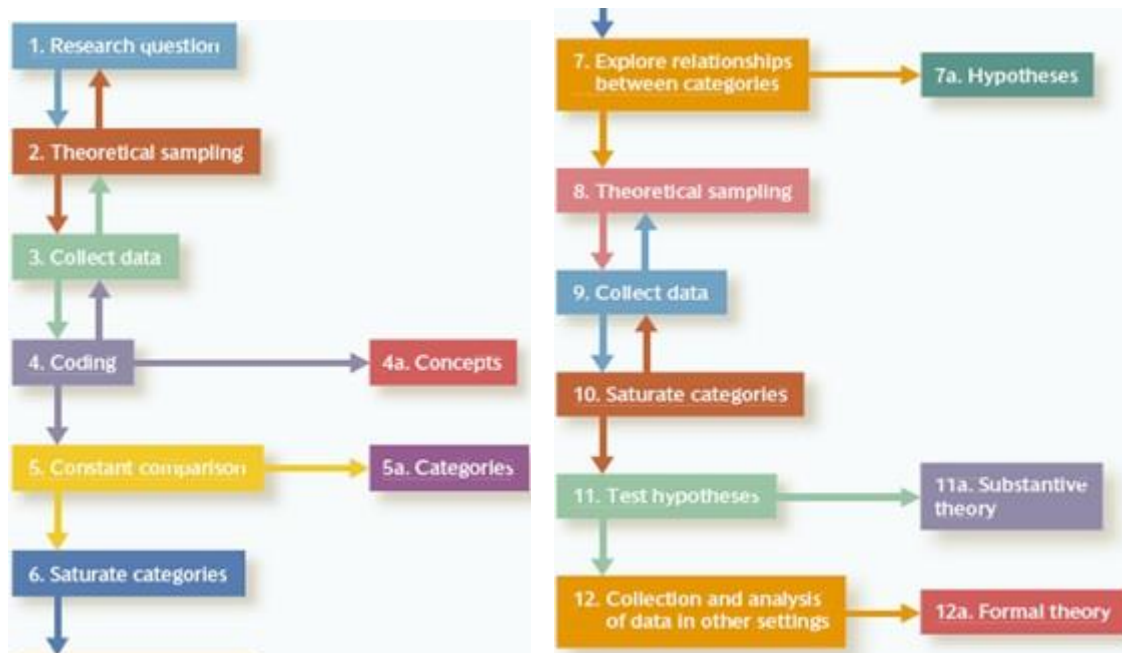
4. Methode

4.1 Onderzoeksdesign

Het onderzoeksvoorstel en de wijze van verzameling van data voor dit onderzoek is voorafgaand aan de uitvoering van dit onderzoek voorgelegd aan de ethische commissie van de UvA. De ethische commissie heeft de voorgenomen werkwijze goedgekeurd. Het onderzoek heeft in de periode oktober 2016 tot juni 2017 plaatsgevonden. In de maanden daaraan voorafgaand zijn het theoretisch kader en de onderzoeksvragen vastgesteld. In de maanden mei tot november 2017 zijn de data geanalyseerd en de conclusies beschreven.

Dit onderzoek is ontworpen en uitgevoerd op basis van ‘*Grounded Theory*’ (Bryman, 2012, p. 567). De door Bryman (2012, p. 571) beschreven werkwijze is daarbij gevolgd (figuur 2). ‘*Grounded theory*’ is in dit onderzoek gebruikt als een raamwerk voor de analyse van kwalitatieve gegevens verkregen uit semigestructureerde interviews met SNS-leiders en schoolleiders die deelnemen aan een OZA SNS-klas, twee semigestructureerde interviews met externe deskundigen en een analyse van informatie over de missie en visie van de betrokken basisscholen. Data werden op systematische en iteratieve wijze behandeld en door doorlopende vergelijking gecodeerd tot saturatie van de data optrad (Bryman, 2012). Bryman (2012) onderscheidt 12 stadia in het proces van onderzoek en analyse (figuur 2). De stadia 1 tot 11a zijn in het ontwerp en de uitvoering van dit onderzoek doorlopen.

De methodiek die door Bryman wordt beschreven kent tweemaal een proces van “*theoretical sampling*” waarin data geanalyseerd wordt op iteratieve wijze en concepten en categorieën worden beschreven (Bryman, 201, p. 421. in figuur 2: stap 2-6 en stap 8-11). Dit proces schept de mogelijkheid om data toe te voegen tijdens het analyse proces. In dit onderzoek is dat concept toegepast door in een eerste analysefase de helft van de afgenomen interviews en de missie en visie beschrijvingen van de 16 in dit onderzoek betrokken basisscholen, te analyseren. Op basis van de uitkomsten van de eerste analysefase zijn hypothesen opgesteld en hebben deze hypothesen de basis gevormd voor de tweede analysefase. Tenslotte zijn antwoorden op de onderzoeksvragen geformuleerd. De gevonden antwoorden kunnen de basis vormen voor verder onderzoek naar onderwijszorgarrangementen en de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp in die context.



Figuur 2: Processes and outcomes in grounded theory (Bryman (2012), figure 24.2, p. 571)

Transcripties en aantekeningen (in totaal 26 documenten) zijn verwerkt in MAXQDA Analytics Pro 12 (release 12.3.1 en release 12.3.2).

4.2 Respondenten

Centrale personen in de samenwerking in de OZA SNS-klas zijn de schoolleiders en de SNS-leiders. In dit onderzoek is ervoor gekozen om de aandacht te richten op deze twee professionals om de homogeniteit van de respondenten zo groot mogelijk te houden. Hiermee wordt meer betrouwbaarheid gegenereerd in de uitkomsten van dit onderzoek. Tevens zijn twee externe deskundigen geïnterviewd die professioneel betrokken zijn bij de ontwikkeling van onderwijszorgarrangementen. De uitkomsten van de gesprekken met de schoolleiders en de SNS-leiders zijn vergeleken met de opbrengsten van de gesprekken met de externe deskundigen waardoor een bescheiden vorm van triangulatie ontstaat. In totaal heeft de onderzoeker 30 personen geïnterviewd. 13 respondenten waren schoolleiders, 15 respondenten waren SNS-leiders en 2 respondenten betrof externe deskundigen Simone Sarphatie (Sarphatie Onderwijs & Onderzoek) en Deanna Radema (NJI).

In de periode van dit onderzoek (oktober 2016 – juni 2017) waren er in totaal 16 functionerende Samen Naar School klassen voor kinderen in de basisschoolleeftijd verspreid over Nederland. (Er is één SNS-klas voor kinderen in de Voortgezet Onderwijs leeftijd. Deze voorziening is niet betrokken in dit onderzoek.) Deze 16 klassen zijn verdeeld over 14 gemeentes in de provincies Groningen (2 klassen), Overijssel (1 klas), Gelderland (2 klassen), Noord-Brabant (4 klassen), Zuid-Holland (1 klas) en Noord-Holland (6 klassen). Eén school profileert zich als een school binnen een IKC, één school presenteert zich als Educatief Basis Centrum, één school als Buurtschool en vier scholen als Brede Basisschool. Van de

basisscholen hebben 8 scholen een openbare identiteit, 5 scholen een Rooms Katholieke identiteit en 3 scholen een Protestants Christelijke identiteit.

4.3 Data verzameling

De aanvankelijke onderzoeksvragen (Bryman, 2012; stap 1) zijn geformuleerd in een in juni 2016. Op basis van gesprekken met vertegenwoordigers van de Nederlandse Stichting voor het Gehandicapte Kind (NSGK) en enkele deelnemers aan een Samen Naar School klas, zijn deze aangescherpt en is een definitieve keuze gemaakt voor het theoretisch kader. In deze fase is het concept van het onderwijszorgarrangement onderzocht en zijn concepten uit de theorie van *CoP* definitief geïsoleerd en toegepast in de eerste interviewleidraad. De opgestelde interviewleidraad (bijlage 1 van dit verslag) is getoetst in een viertal interviews en waar nodig aangepast (Bryman, 2012; stap 2 en 1). Vervolgens zijn alle interviews afgenomen (Bryman, 2012; stap 3) in de periode oktober 2016 tot juni 2017. In het gesprek met de twee externe deskundigen is ook de interviewleidraad aangehouden. Daarbij is echter niet gesproken vanuit het persoonlijke perspectief van de externe deskundige, maar is gevraagd naar de kennis en ervaring van de externe deskundige met betrekking tot de gestelde vragen.

De onderzoeker heeft 15 SNS-klassen een of meerdere keren bezocht en heeft 15 leidinggevenden van de SNS-klassen (2 personen hebben de leiding over twee locaties, in één gesprek heeft onderzoeker 3 SNS-leiders gesproken), 13 schoolleiders en 2 externe deskundigen (Simone Sarphatie, Deanne Radema) geïnterviewd (Bryman, 2012; stap 3). Gesprekken werden opgenomen, getranscribeerd en in twee fases kwalitatief geanalyseerd. In totaal zijn 26 interviews afgenomen. 2 interviews betroffen respectievelijk 2 en 4 personen. 24 interviews betroffen individuele gesprekken. Van 21 interviews zijn geluidsopnamen gemaakt en is de tekst getranscribeerd. Van 5 interviews zijn aantekeningen gemaakt door de onderzoeker en daarna digitaal uitgewerkt. Tevens zijn 16 missie en visie beschrijvingen op de websites van de betrokken basisscholen verzameld en in de eerste analysefase van de data meegenomen. Alle verkregen data is geanonimiseerd.

4.4 Analyse

In de analyse van de data verkregen in dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve analyse van de data. Met name de theorie van *Community of Practice* (Wenger, 1998) geeft hiertoe aanleiding omdat deze theorie gestoeld is op interactieve ontmoeting en gesprek. Op deze wijze kan de inbreng van de respondenten het meest tot zijn recht komen. Daarnaast gaf de grote diversiteit aan taken van de respondenten en de sterke variatie in context ook aanleiding tot een kwalitatieve analyse van de data.

De data is in twee fases geanalyseerd waarmee de betrouwbaarheid van de uitkomst van dit onderzoek wordt versterkt. In de eerste fase van de analyse (Bryman, 2012; stap 4 – 7a) zijn 12 interviews (7 schoolleiders (allen opnames en transcripties), 2 gezamenlijke interviews (beide getranscribeerd), 3 SNS-leiders (2 getranscribeerd en 1 aantekeningen)) en 16 missie & visie statements (gepubliceerd op de websites van de scholen)) geanalyseerd op

basis van ‘codes eerste fase’ (bijlage 2 van dit verslag). In de tweede analysefase (Bryman, 2012; stap 7 – 10) zijn 12 interviews (5 schoolleiders (opnames en transcripties), 7 SNS-leiders (allen opnames en transcripties)) geanalyseerd op basis van ‘codes tweede fase’ (bijlage 2 van dit verslag). Aanvullend hierop zijn de twee interviews met de externen geanalyseerd. Deze externe deskundigen zijn professioneel betrokken bij de ontwikkeling van onderwijszorgarrangementen. De data in de eerste analysefase is gecodeerd op basis van twee theoretische pijlers van dit onderzoek: *Communities of Practice* en Inclusie (Bryman, 2012; stap 4) (bijlage 2 van dit verslag). In de data zijn kenmerken van beide theoretische kaders onderscheiden (Bryman, 2012; stap 4a). Daarnaast zijn in de teksten bevorderende en belemmerende kenmerken in de samenwerking van de OZA SNS onderscheiden (bijlage 2 van dit verslag). In deze fase zijn onderwerpen meegenomen die expliciet of (duidelijk) impliciet zijn genoemd in minstens 5 van de 12 interviews.

Onderzoeksvraag 1: “*Hoe beschrijven respondenten hun eigen rol en de rol van andere deelnemers aan de CoP OZA SNS-klas?*” en Onderzoeksvraag 3: “*Wat werkt volgens respondenten stimulerend en belemmerend in de ontwikkeling van de OZA SNS-klas?*” zijn beantwoord met een kwalitatieve analyse van alle interviews. Onderzoeksvraag 2: “*Welke aspecten in de samenwerking, uitvoering en gezamenlijke ontwikkeling van de CoP OZA SNS-klas zijn te onderscheiden op het gebied van: (2.1) de ontwikkeling van een gezamenlijke identiteit (domain), (2.2) verbondenheid (community) en (2.3) ontstaan van nieuwe professionele praktijken (practice), bij deelnemers aan de ontwikkeling en uitvoering van de OZA SNS klas?*” is in twee fases beantwoord. In de eerste fase is de helft van de interviews geanalyseerd met de codes *Inclusie*, *Domain*, *Practice* en *Community*. Op basis van de opbrengsten van de eerste fase analyse zijn hypothesen opgesteld. In de tweede analysefase zijn meer aangescherpte codes gehanteerd en samengevat. In de tweede analysefase zijn de hypothesen tenslotte geverifieerd. Op basis van deze eerste codering zijn samenvattingen opgesteld van iedere code (Bryman, 2012; stap 5). Met de samenvattingen zijn categorieën samengesteld (Bryman, 2012; stap 5a). In de categorieën zijn variabelen onderkend (Bryman, 2012; stap 6), zijn concept antwoorden geformuleerd op onderzoeksvragen 1 en 3 en zijn vervolgens drie hypothesen opgesteld ter beantwoording van onderzoeksvragen 2.1, 2.2 en 2.3 (Bryman, 2012; stap 7 en 7a).

De hypothesen opgesteld aan het einde van de eerste analysefase en gehanteerd in de tweede analysefase zijn:

2.1: De gedeelde identiteit in de CoP SNS-klas is gebaseerd op de overtuiging dat kinderen een brede en sociaal georiënteerde ontwikkelingsaanbod nodig hebben en deze vinden in een diverse leerling populatie.

2.2: Verbondenheid in de CoP SNS-klas wordt bevorderd door een doorlopende afstemming op elkaar over individuele kinderen.

2.3: De integrale inzet van professionals betrokken bij de OZA SNS-klas bevordert de ontwikkeling van nieuwe kennis en praktijk op kindniveau en incidenteel op schoolniveau (leerkrachten, team, directie van de school).

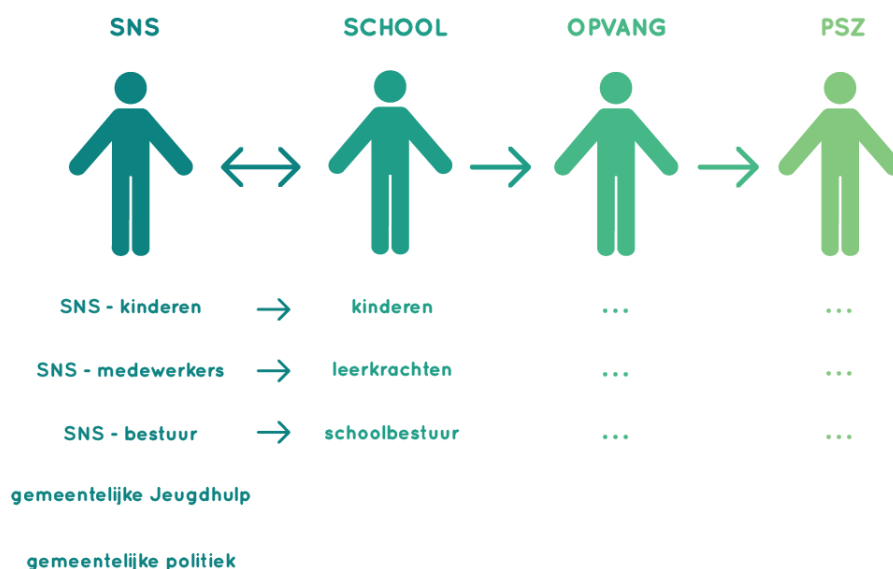
De geformuleerde antwoorden en hypothesen uit de eerste analysefase zijn vergeleken met de opbrengsten van een tweede ronde van codering en analyse op de resterende 12 interviews in dit onderzoek. De teksten zijn geanalyseerd door middel van nieuwe codes die gebaseerd zijn op de opgestelde hypothesen en onderzoeksvragen 1 en 3 (bijlage 2 van dit verslag). De opbrengsten bij iedere code in de tweede analysefase zijn vergeleken met de opbrengsten van de eerste analysefase voor de onderzoeksvragen 1 en 3. Evenzo zijn samenvattingen opgesteld van de opbrengsten van de codes gerelateerd aan onderzoeksvragen 2.1, 2.2 en 2.3. De hypothesen zijn met deze opbrengsten vergeleken (Bryman, 2012; stap 8,9,10). In deze fase zijn onderwerpen meegenomen die expliciet of (duidelijk) impliciet zijn genoemd in minstens 5 van de 12 interviews.

5. Resultaten

5.1 Deelname aan de CoP

In deze paragraaf wordt de deelname aan de CoP SNS-klas besproken op basis van de beschrijvingen van respondenten in beide analysefasen. Bijzondere aandacht is er voor de leiding in de CoP en de rol van de kinderen van de reguliere basisschool. Telkens worden antwoorden vermeld waarvan minstens 5 respondenten deze hebben genoemd.

Uit beide analysefasen blijkt dat de SNS-leider beleidsmatig en organisatorisch het initiatief neemt met betrekking tot de SNS-klas. De SNS-leider is actief in de verticale kolom, op bestuurlijk niveau (beleidsmatig), tussen school en de SNS-klas (praktische afstemming en motiveren van schoolteamleden) en op kind niveau in de contacten tussen de kinderen van de SNS-klas en de kinderen van de basisschool (alle respondenten). De schoolleider verbindt in gesprekken en vergaderingen de deelnemers van de brede school (peuterspeelzaal, voor- en naschoolse opvang, de basisschool) in de horizontale kolom (9 respondenten). In alle gesprekken valt op dat zowel de schoolleider als de SNS-leider een spanningsveld ervaren in de samenwerking met de leerkrachten; gaat de leerkracht meedoen? Integratie van het SNS-kind wordt vanwege dit spanningsveld voornamelijk pragmatisch benaderd door individuele leerkrachten kennis te laten maken met individuele SNS-kinderen en de leerkracht persoonlijk te begeleiden bij inclusie praktijken (22 respondenten).



Figuur 1. Verticale verbinding SNS-leider en horizontale verbinding schoolleider

Alle respondenten vermelden dat het enthousiasme van de basisschoolkinderen voor de interacties met de SNS-kinderen voor hen mede een reden is om de uitwisselingen tussen de kinderen in stand te houden. Een meerderheid van de respondenten benoemt dat basisschoolkinderen relaties aangaan met de kinderen van de SNS-klas en dat de kinderen wederzijds hiervan genieten en leren.

Uit beide analysefasen blijkt dat de schoolleider en de SNS-leider afzonderlijk van elkaar deelnemen aan vele nevennetwerken buiten de (brede) school. Met betrekking tot de ondersteuning van kinderen van de SNS-klas worden genoemd: therapeuten, zorgverleners en vrijwilligers. Met betrekking tot de ontwikkeling van de voorzieningen van de SNS-klas worden genoemd: het schoolbestuur, gemeentelijke beleidsmedewerkers, gemeentelijke politieke leiders, het samenwerkingsverband passend onderwijs, de NSGK en de leerplichtambtenaar. De netwerken verschillen per SNS-klas en per schoolleider.

5.2 Identiteit van de CoP

In deze paragraaf wordt de identiteit van de *CoP* SNS-klas besproken, zoals naar voren komt in de motivatie die betrokkenen noemden om bij te dragen aan de ontwikkeling en uitvoering van de samenwerking. De reacties zijn gegroepeerd op basis van de uitspraken van respondenten in de twee afzonderlijke analysefasen waarbij de opbrengsten van de eerste analysefase hebben geleid tot een werkhypothese die vergeleken wordt met de opbrengsten van de tweede analysefase. Telkens worden antwoorden vermeld waarvan minstens 5 respondenten in de afzonderlijke analysefasen zijn genoemd.

Uit de eerste analysefase blijkt dat de grondhouding die de deelnemers aan de *CoP* bindt, de gedeelde visie op de noodzaak van een brede ontwikkeling van kinderen is. De ontwikkeling van cognitie - het traditioneel schools leren - is voor de respondenten hierbij slechts een onderdeel van de beoogde brede ontwikkeling van kinderen. Respondenten spreken uit dat kinderen ook de kans moeten krijgen om zich meer in emotioneel en in sociaal opzicht te ontwikkelen (11 van de 12 respondenten). In de missie en visie beschrijvingen van de 16 scholen (op internet) benoemen 9 scholen diversiteit van kinderen in de school als belangrijk voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid van het kind. Scholen vermelden dat ieder kind uniek is en mag leren zijn uniciteit te ontwikkelen. 8 scholen benoemen dat kinderen ook elkaar nodig hebben om te leren van elkaar en opgevoed moeten worden om elkaar te helpen. 5 scholen benoemen de school als een samenleving in het klein. Hier kunnen de kinderen kennis en vaardigheden opdoen die ze in de omgang met anderen nu en later nodig hebben. De gezamenlijke pedagogische visie van de SNS-leider en de schoolleider lijkt gebaseerd te zijn op de overtuiging dat kinderen naast de ontwikkeling van cognitieve (schoolse) vaardigheden ook meer sociale ervaringen op moeten kunnen doen en dat de aangewezen omgeving hiervoor een inclusieve omgeving is. “Ik denk dat kinderen leren omgaan met verschillen en dat ze daar op alle vlakken heel veel in kunnen groeien en er een beter mens van worden. Want ik denk dat het heel veel waarde heeft voor de maatschappij op lange termijn” (schoolleider). Respondenten beschouwen de grote diversiteit aan capaciteiten en persoonlijkheden van de kinderen als stimulerend voor de ontwikkeling van ieder kind. Bovenstaande opbrengsten leidden tot de formulering van hypothese 2.1 die in de tweede analysefase werd onderzocht:

H2.1: De gedeelde identiteit in de CoP SNS-klas is gebaseerd op de overtuiging dat kinderen een brede en sociaal georiënteerde ontwikkelingsaanbod nodig hebben en deze vinden in een diverse leerling populatie.

In de tweede analysefase vermelden 5 van de 12 respondenten expliciet dat kinderen volgens hen leren door een grote diversiteit aan kinderen die de school bezoeken. In deze gesprekken is er bij de meerderheid van de respondenten sprake van een brede pedagogisch-didactische visie op de rol van de school en op de ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd. Een van de externe deskundigen, Deanne Radema (NJI) bevestigt dat op basis van haar ervaring de grootste kans op verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp ligt in gedeelde pedagogisch-didactische uitgangspunten. “In de samenwerking tussen onderwijs en zorg is er vaak sprake van afstemming op praktische zaken. Maar waarom niet verbinden op pedagogische uitgangspunten? Het is noodzakelijk om opnieuw de onderwijstaken te formuleren; wat is onderwijs? Juist nu de SNS-klas aanklopt kan dit helderder worden geformuleerd.” (persoonlijke communicatie, 10 juli 2017)

5.3 Verbondenheid binnen de CoP

In deze paragraaf wordt de verbondenheid binnen de *CoP* SNS-klas besproken, zoals naar voren komt in de interactie van betrokkenen. De reacties zijn gegroepeerd op basis van de uitspraken van respondenten in de twee afzonderlijke analysefasen waarbij de opbrengsten van de eerste analysefase hebben geleid tot een werkhypothese die vergeleken wordt met de opbrengsten van de tweede analysefase. Telkens worden antwoorden vermeld waarvan minstens 5 respondenten in de afzonderlijke analysefasen deze hebben genoemd.

In de eerste analysefase komt naar voren dat de interactie tussen de schoolleider en de leider van de SNS-klas ontstaat op twee gebieden: vanuit een doorlopende noodzaak tot afstemming op organisatorisch gebied en in de afstemming over individuele kinderen. 5 van de 12 respondenten benoemen dat doorlopende afstemming op elkaar rond het individuele kind noodzakelijk is en dat er een noodzaak is om ook de leerkrachten van het schoolteam hierin te betrekken. Praktische afstemming over geïntegreerde activiteiten van SNS-kinderen in de basisschool met de leerkracht en de kinderen van de basisschoolklas zijn de meest voorname aanleiding tot ontwikkeling van verbondenheid (8 respondenten). Verbondenheid wordt versterkt in de situaties waarin respondenten menen door de samenwerking positieve ontwikkelingen te zien bij bijvoorbeeld de manier waarop leerkrachten zich verhouden tot de kinderen van de SNS-klas en de manier waarop kinderen van de reguliere school interacteren met kinderen met een beperking (7 respondenten). De opbrengsten uit de eerste analysefase lijken erop te wijzen dat in de *CoP* SNS-klas de ontwikkeling van verbondenheid voornamelijk ontstaat op basis van ervaringen met individuele kinderen van de SNS-klas. Dit leidt tot de formulering van hypothese 2.2 die in de tweede analysefase wordt onderzocht:

H2.2: Verbondenheid in de CoP SNS-klas wordt bevorderd door een doorlopende afstemming op elkaar over individuele kinderen.

In de tweede analysefase benoemen 5 (van de 12) respondenten de noodzaak om in de samenwerking op basis van een gezamenlijke visie met een breed pedagogisch én didactisch perspectief, te werken. Daar tegenover staat dat pragmatische overwegingen in de samenwerking zeer sterk aan de orde zijn. 6 maal wordt uitgesproken dat de beste methodiek om de verbondenheid te ontwikkelen, is om gewoon te ‘doen’ en niet te lang in de

ontwikkeling van een missie en visie te blijven hangen. Hierbij worden praktische activiteiten en evenementen beschouwd als geschikte momenten om verbondenheid te ontwikkelen (7 respondenten). Ook in de tweede analysefase overheerst dus de overtuiging dat verbondenheid pragmatisch ontwikkeld dient te worden op basis van gezamenlijke activiteiten van kinderen van de basisschool en de SNS-klas en het gesprek en de afstemming daarin op basis van individuele kinderen.

5.4 Nieuwe professionele praktijk in de CoP

In deze paragraaf wordt nieuwe professionele praktijk en kennis van de *CoP* SNS-klas besproken. De reacties zijn gegroepeerd op basis van de uitspraken van respondenten in de twee afzonderlijke analysefasen waarbij de opbrengsten van de eerste analysefase hebben geleid tot een werkhypothese die vergeleken wordt met de opbrengsten van de tweede analysefase. Telkens worden antwoorden vermeld waarvan minstens 5 respondenten in de afzonderlijke analysefasen deze hebben genoemd.

Alle participanten onderschreven dat de samenwerking met de SNS-professionals erin resulteerde dat verschillende betrokkenen in de school (van leerkrachten tot aan de directie) meer en betere kennis tot hun beschikking hadden. 10 van de 12 respondenten spreken uit dat door de *CoP* SNS-klas en de aanwezigheid van de SNS-kinderen, de brede ontwikkeling van alle kinderen wordt bevorderd. Volgens 5 respondenten levert de samenwerking een breder spectrum aan multidisciplinariteit op in de school waardoor gemakkelijker tegemoet gekomen kan worden aan medische en paramedische ondersteuningsvragen van kinderen in de basisschool dichtbij huis waardoor de noodzaak vervalt om naar een school voor speciaal onderwijs te worden verplaatst. De door de respondenten genoemde nieuwe professionele praktijk functioneert bijna altijd op basis van ondersteuningsvragen van individuele kinderen. Slechts op één school leidt de samenwerking tot de ontwikkeling van een onderwijszorggroep: een groep van waaruit geïntegreerd onderwijs en zorg verleend wordt aan een gecombineerde groep kinderen van een KDC en de basisschool. Bovenstaande opbrengsten leiden tot de voorlopige conclusie dat nieuwe kennis voornamelijk ontstaat op basis van individuele ondersteuningsvragen van kinderen. In dit geval zijn het vooral de basisschoolleerkracht en het basisschool kind die nieuwe kennis opdoen. Deze analyse leidt tot de formulering van hypothese 2.3 die in de tweede analysefase wordt onderzocht:

H2.3: De integrale inzet van professionals betrokken bij de OZA SNS-klas bevordert nieuwe kennis en praktijk op kindniveau en incidenteel op schoolniveau (leerkrachten, team, directie van de school).

Ook in de tweede analysefase zijn alle respondenten ervan overtuigd dat de samenwerking met de SNS-klas een meerwaarde heeft, zowel in de school als voor de kinderen van de basisschool. 6 (van de 12) respondenten vermelden expliciet dat de samenwerking een grote meerwaarde heeft voor de kinderen van de basisschool; de omgang met de kinderen van de SNS-klas biedt kinderen van de reguliere school ontmoetingen die zij in het dagelijks leven niet zouden opdoen.

5.5 Stimulerend en belemmerend voor de ontwikkeling van de CoP SNS-klas

In deze paragraaf worden de door respondenten meest genoemde stimulerende en belemmerende omstandigheden voor de ontwikkeling van de *CoP SNS-klas*, beschreven. Telkens worden antwoorden vermeld die uitgesproken zijn in beide analysefasen tezamen.

Alle respondenten zijn zeer positief over de mogelijkheid die is ontstaan om als onderwijs- en zorginstelling direct samen te werken. Alle respondenten zijn ervan overtuigd dat de samenwerking stimulerend is voor de ontwikkeling van zowel de kinderen die deel uitmaken van de SNS-klas als de kinderen van de basisschool. Daarnaast vermelden alle respondenten dat de integrale samenwerking een welkome aanvulling is op de eigen professionaliteit: de onderwijsprofessional kan de ontwikkeling van onderwijs in de SNS-klas helpen ontwikkelen en de zorgprofessional kan het onderwijs aanvullen in het verlenen van zorgondersteuning in de school, aan kinderen die dat nodig hebben.

Tegelijkertijd benoemen 11 respondenten dat zij een gebrek ervaren aan integraliteit van zorg- en onderwijssystemen en dat dit in hun ogen belemmerend is voor het bieden van een passend onderwijszorgarrangement voor het individuele kind. Respondenten wijten dit aan de wijze waarop ondersteuning wordt toegekend in beide velden; toekenning van zorg- en onderwijsmiddelen vindt plaats op basis van gescheiden wetgeving, gescheiden toekenningssystemen en gescheiden financieringssystemen. De ondersteuning van de kinderen in de SNS-klassen wordt, op één voorziening na, volledig met zorgmiddelen bekostigd. Daarnaast benoemen alle respondenten dat er een verschil is in professioneel jargon en dat de verschillende disciplines elkaar ook moeten leren begrijpen en leren afstemmen op elkaar in de praktijk. Ook de geraadpleegde externe deskundigen spreken uit dat naar hun idee een gebrek aan integraliteit van zorg en onderwijs belemmerend werkt. Echter, de externe deskundigen benoemen de noodzaak van een gedeelde visie op basis waarvan integraal handelen wordt uitgevoerd in de praktijk. Deanne Radema (persoonlijke communicatie, 10 juli 2017) spreekt in dit kader van “pedagogische uitgangspunten” die op elkaar afgestemd dienen te zijn. Simone Sarphatie (persoonlijke communicatie, 3 november 2016) spreekt van “handelingsgericht werken” als onontbeerlijke basis voor de ontwikkeling van een gezamenlijk denk- en handelingskader van onderwijs- en zorgverleners.

6. Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om een beschrijving te ontwikkelen van de kwaliteiten van de samenwerking in een onderwijszorgarrangement op basis van de perspectieven van twee hoofdrolspelers hierin; de schoolleider en de Samen Naar School-leider. Wij onderzochten de kwaliteiten van de samenwerking in het onderwijszorgarrangement Samen naar School-klas als resultaat van de multidisciplinaire samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp. De analyse en beschrijving van deze kwaliteiten van deze samenwerking zijn op basis van de theorie van *Communities of Practice* (Wenger, 1998) uitgevoerd. In dit hoofdstuk zullen de onderzoeksvragen van dit onderzoek worden beantwoord. De opbrengsten zullen worden gerelateerd aan het eerder gepresenteerde theoretisch kader.

De eerste onderzoeksvraag betreft de deelnemers aan de *CoP* SNS-klas en luidt: *Hoe beschrijven respondenten hun eigen rol en de rol van andere deelnemers aan de CoP OZA SNS-klas?* De rolverdeling van beide leiders in de verschillende SNS *CoP*'s vertoont een patroon: de SNS-leider speelt een cruciale rol in de verticale verbinding op klas-, school- en bovenscholniveau en de schoolleider is actief in de horizontale verbinding tussen de spelers in de (brede) school. Beide leiders proberen gezamenlijk met een pragmatische aanpak de leerkracht te betrekken bij de integratie van het SNS-kind in de reguliere klas. Individuele leerkrachten spelen weliswaar een rol in de integratie van SNS-kinderen in de reguliere klas, maar op dit punt lijkt er sprake van een kwetsbaar aspect in de integratie van SNS-klassen in het regulier onderwijs. Respondenten vertellen dat leerkrachten zich onzeker voelen over de aanwezigheid van een kind met een beperking in de klas en dat de leerkrachten aangeven zich al belast te voelen door de grootte van hun groep en de druk om het curriculum te moeten doorlopen. De resultaten van dit onderzoek lijken erop te wijzen dat de gedeelde passie van de *CoP* voornamelijk bij de schoolleider en de SNS-leider ligt. De leerkracht neemt met terughoudendheid deel aan de *CoP* en lijkt zich in hun ogen lang niet altijd bereid te zijn op de grenzen van het eigen kunnen te begeven. Leren en ontwikkeling is derhalve vooral zichtbaar op leidinggevend niveau.

De tweede onderzoeksvraag is onderverdeeld in drie deelvragen. In deze paragraaf wordt deelvraag 2.1 beantwoord: *Welke aspecten in de samenwerking, uitvoering en gezamenlijke ontwikkeling van de CoP OZA SNS-klas zijn te onderscheiden op het gebied van de ontwikkeling van een gezamenlijke identiteit bij deelnemers aan de ontwikkeling en uitvoering van de OZA SNS-klas?* Centraal in de identiteit van de *CoP* SNS-klas in dit onderzoek, lijkt er sprake te zijn van een sterke morele oriëntatie. De schoolleider en de SNS-leider hebben beide een hoge waardering voor interactie tussen kinderen onderling en worden interacties tussen kinderen die sterk van elkaar verschillen door hen beschouwd als een goede basis om de individuele identiteit zowel didactisch als pedagogisch te ontwikkelen. Leren wordt door de schoolleider en de SNS-leider beschouwd als sociaal gebonden en behelst ook het verwerven van sociale waarden. Onderliggende waarde in dit concept is volgens respondenten dat identiteiten in de basis gelijkwaardig zijn en in principe in dezelfde omgeving ontwikkeld dienen te worden in relatie tot elkaar.

De tweede onderzoeksvraag is onderverdeeld in drie deelvragen. In deze paragraaf wordt deelvraag 2.2 beantwoord: *Welke aspecten in de samenwerking, uitvoering en*

gezamenlijke ontwikkeling van de CoP OZA SNS-klas zijn te onderscheiden op het gebied van verbondenheid bij deelnemers aan de ontwikkeling en uitvoering van de OZA SNS-klas?

Volgens respondenten wordt verbondenheid het best pragmatisch ontwikkeld op basis van gezamenlijke activiteiten van kinderen van de basisschool en de SNS-klas en in de afstemming tussen de SNS-begeleider en de leerkracht van de klas waar het SNS-kind op momenten deel van uitmaakt. In dat proces ontstond volgens respondenten verdieping van de relatie en verbondenheid. Belangrijk hierbij volgens respondenten, is dat de individuele leerkracht de tijd krijgt om zichzelf te ontwikkelen in de relatie met het SNS-kind. Zoals ook bij onderzoeksvraag 1 is vastgesteld, lijkt de leerkracht zich niet zondermeer te verbinden aan inclusie-gedachte, maar wordt in de interactie tussen de SNS-leider, de schoolleider en de groepsleerkracht gewerkt aan de ontwikkeling van verbondenheid.

De tweede onderzoeksvraag is onderverdeeld in drie deelvragen. In deze paragraaf wordt deelvraag 2.3 beantwoord: *Welke aspecten in de samenwerking, uitvoering en gezamenlijke ontwikkeling van de CoP OZA SNS-klas zijn te onderscheiden op het gebied van het ontstaan van nieuwe professionele praktijk bij deelnemers aan de ontwikkeling en uitvoering van de OZA SNS-klas?* Alle respondenten gaven aan dat de aanwezigheid van de SNS-professional in de schoolomgeving door zowel leerkrachten als directieleden ervaren werd als toegevoegde kennis aan de (brede) school en in de praktijk meer mogelijkheden biedt om tegemoet te komen aan paramedische en medische ondersteuningsvragen van kinderen van de basisschool. Bovendien heeft de uitwisseling van kinderen tussen de basisschoolklas en de SNS-klas volgens respondenten als resultaat dat kinderen van de reguliere school zich open en positief verhouden tot kinderen met een beperking. De meerwaarde van de SNS-klas wordt voornamelijk ervaren op basis van individuele casussen en leidt relatief weinig tot gezamenlijke ontwikkelingen van school en SNS-klas; op 1 van de 15 bezochte scholen is een onderwijs-zorggroep ontwikkeld waarin kinderen met een grote zorgondersteuningsvraag deel uitmaken van een schoolklas.

De derde onderzoeksvraag luidt: *Wat werkt volgens respondenten stimulerend en belemmerend in de ontwikkeling van de OZA SNS-klas?* Een rode draad in dit onderzoek is dat de leiders die betrokken zijn in dit onderzoek doorgaans op positieve wijze met elkaar kunnen samenwerken. Tegelijkertijd staat de wens tot integratie van de SNS-kinderen in de reguliere school onder druk omdat niet alle leerkrachten in staat zijn of zichzelf in staat achten om kinderen met een beperking in de klas te ontvangen en terughoudend zijn om volledig deel te nemen aan de CoP SNS. Tegelijkertijd worden de verschillen tussen onderwijs- en zorgsystemen door respondenten in dit onderzoek als meest belemmerend aspect ervaren bij de ontwikkeling van de CoP OZA SNS-klas. De belemmeringen worden ervaren op het gebied van bekostiging en op het gebied van het professionele jargon van beide disciplines. Schoolleiders en SNS-leiders delen de overtuiging dat integraliteit van onderwijs, opvang en jeugdhulp (waar de SNS-klas een representant van is) grote meerwaarde zou kunnen hebben doordat jeugdhulp-ondersteuning makkelijker beschikbaar wordt voor de kinderen in de basisschoolomgeving (en dus thuisnabij) en professionals elkaar vanuit hun eigen specialisme in de praktijk kunnen ondersteunen.

Discussie

Onderzoeken naar de multidisciplinariteit in en rond scholen hebben een sterke focus op de school in relatie tot voor- en naschoolse voorzieningen (vergelijk Oostdam et al., 2014) of op de rol van teamleden in de school (vergelijk Mortier et al., 2010). Dit onderzoek voegt hier een aspect aan toe door te beschrijven welke kwaliteiten zichtbaar zijn in de discipline overstijgende samenwerking tussen de school en een instelling voor jeugdhulp. Hiermee wordt het perspectief op welke kwaliteiten in de samenwerking noodzakelijk zijn om tot inclusief onderwijs te komen, verbreed.

We beschreven de kwaliteiten van deze samenwerking op basis van de theorie van *Community of Practice* (Wenger, 1998). De basiselementen uit de theorie van *CoP*: gezamenlijke identiteit, verbondenheid en nieuwe professionele praktijk vormden de basis voor de interviews met de respondenten, de analyse van de data en de beschrijving van de opbrengsten. Het theoretisch kader van *Communities of Practice* (Wenger, 1998, 2000) bleek een uitstekend model te bieden voor het in beeld brengen van kwaliteiten van de samenwerking tussen de basisscholleiders en SNS-leiders. In de gesprekken met de SNS-leiders en de schoolleiders bleken relatie en interactie, zoals dat ook wordt benadrukt in de theorie van *CoP*, een rode draad te vormen in de ontwikkeling van visie, samenwerking en praktijk. Ook het concept van leren binnen de *CoP* als een sociaal proces sloot nauw aan op het leidende denkbeeld van respondenten over de noodzaak van een brede ontwikkeling van kinderen door gedifferentieerde interacties. Ten derde bood het theoretisch kader van *CoP* een neutraal raamwerk waarin perspectieven vanuit verschillende disciplines beschreven en vergeleken konden worden. De uitkomsten van dit onderzoek op basis van de theorie van Wenger (1998) weerspiegelen in ruime mate hoe de samenwerking tussen de schoolleider en de SNS-leider wordt vormgegeven in de praktijk, wie in deze samenwerking betrokken zijn en waar ruimte is voor groei in de samenwerking.

Zoals veel onderzoeken, weerspiegelt ook dit onderzoek een momentopname in de ontwikkeling van samenwerking met de SNS-classes. Gesprekken met respondenten waren in de meeste gevallen eenmalig. Gesprekken werden ook duidelijk mede gekleurd door de respondenten en de lokale actualiteit. Het design van dit onderzoek bestond uit semigestructureerde interviews waardoor er ook ruimte was voor eigen accenten. Gezien de grote persoonlijke (en ook privé-) betrokkenheid van de respondenten bij de SNS-klas, was dit ook de beste weg om recht te doen aan persoonlijke motieven van respondenten.

De setting van de SNS-classes en de basisscholen vertoonde een zeer grote variatie in looptijd van de samenwerking, aantal kinderen in de SNS-klas en op de basisschool, ondersteuningsvragen van de SNS-kinderen, professionele achtergrond van de zorgverleners (zelfstandig ondernemer, ouder, bestuurslid van de stichting of werknemer van een zorginstelling). Ook de scholen vertoonden een grote variatie in grootte, identiteit en samenwerkingsvorm (basisschool, brede school, IKC). De pluriformiteit van de setting waarin ontwikkelingen zich afspeelden was geen belemmering om tot algemene conclusies te komen.

Tegelijkertijd maakt de pluriformiteit van respondenten en status quo in de ontwikkelingen rond de SNS-klas voorzichtige interpretatie en generalisatie van de opbrengsten noodzakelijk.

Relevantie voor de praktijk

In deze studie en op basis van de data van deze respondenten lijkt er sprake te zijn van een verandering van perceptie bij zowel schoolleiders en zorgpartners over de aard en rol van onderwijs aan jonge kinderen. De opbrengsten lijken overeen te komen met de bevindingen van Oostdam et al. (2014) die stelt dat de reguliere basisschool in een transitiefase verkeert van solitaire school naar Integraal Kind Centrum (IKC) en dat deze zich ontwikkelt tot een ontwikkelingsomgeving waarin een verscheidenheid aan kind gerelateerde dienstverleners in onderwijs en opvang een plaats krijgen. De SNS-klas lijkt te passen in dit beeld en kan als instelling voor jeugdhulp een zeer waardevolle aanvulling zijn op de ontwikkelingsomgeving die Oostdam et al. (2014) beogen.

Schoolleiders en SNS-leiders delen de overtuiging dat integraliteit van onderwijs, opvang en jeugdhulp (waar de SNS-klas een representant van is) grote meerwaarde zou kunnen hebben doordat jeugdhulp-ondersteuning makkelijker beschikbaar wordt voor de kinderen in de basisschoolomgeving (en dus thuisnabij) en professionals elkaar vanuit hun eigen specialisme in de praktijk kunnen ondersteunen. Op dit punt lijkt er echter sprake van een verschil tussen het wenkend perspectief van integraliteit van onderwijs en jeugdhulp en de realiteit op de werkplek. Zoals in dit onderzoek duidelijk is geworden, lijkt de leerkracht zich niet zondermeer te verbinden aan de inclusie-gedachte, maar moet in de interactie tussen de SNS-leider, de schoolleider en de groepsleerkracht geïnvesteerd worden in de ontwikkeling van verbondenheid tussen de deelnemers. Ook Wenger (in Mortier et al., 2010) pleit ervoor om verbondenheid op deze manier te ontwikkelen.

Sahlberg (2011, 2014) pleit met het oog op de verbrede perceptie van het basisonderwijs voor een morele heroriëntatie op de rol van de leerkracht en het onderwijs in het algemeen. Het pleidooi van Sahlberg (2011, 2014) is herkenbaar in de opbrengsten van dit onderzoek; juist morele motieven blijken de grondslag te vormen voor de identiteit van de *CoP* SNS-klassen in de basisschool. De morele oriëntatie van het onderwijs wordt in Nederland traditioneel beschouwd als een zaak van de school en het eigen schoolbestuur. Tegelijkertijd moet echter worden vastgesteld dat het speelveld in het primair onderwijs aanzienlijk is gewijzigd; schoolbesturen zijn lang niet meer alleen lokaal georiënteerd; zij besturen vaak scholen verspreid over meerdere (deel)gemeenten. Daarnaast hebben ook samenwerkingsverbanden passend onderwijs sinds de invoering van de Wet Passend Onderwijs (2012) een plaats gekregen in dat speelveld. Juist voor samenwerkingsverbanden passend onderwijs speelt in belangrijke mate de morele uitgangspunten van het onderwijs aan kinderen een belangrijke rol en geldt de vraag: hoe inclusief kunnen en moeten scholen zijn? Het ligt daarom voor de hand dat samenwerkingsverbanden de discussie over inclusief onderwijs bevorderen. Daar zijn ook de eerste stappen in gemaakt getuige het thema van de laatste Tweedaagse conferentie passend onderwijs - Samen leren leven: werken aan een inclusieve maatschappij op 5 en 6 oktober 2017 (PO-Raad, z.d.).

Een tweede opbrengst van deze studie en vernieuwend inzicht, is dat de ontwikkeling van individualiteit en eigenheid van ieder individu in deze studie is gebaseerd op de pedagogische visie dat juist verschillen tussen individuen als verrijkend worden beschouwd. In het kader van individuele ontwikkeling wordt ervaren dat individuen, onafhankelijk van hun capaciteiten, een toegevoegde waarde hebben voor elkaars ontwikkeling. Belangrijk aspect van deze pedagogische visie is ook dat dienende waarden in de oefenplaats van de school aangeleerd worden. Kinderen worden geleerd dat zij vanuit hun eigen competenties andere kinderen kunnen helpen. Onderwijs wint hiermee aan waarde omdat het in de praktijk gerelateerd is aan de maatschappelijke context van het kind (vergelijk: Green, 2015) en aansluit op de maatschappelijke discussie over burgerschapsvorming waaraan het onderwijs een bijdrage zou moeten leveren (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Een derde aspect dat uit dit onderzoek naar voren komt is dat er volgens respondenten in de betreffende scholen, sprake is van een veranderde visie op ontwikkeling naar een meer totale ontwikkeling van het kind. In dit onderzoek wordt duidelijk dat de schoolleider en de SNS-leider de verbinding met elkaar vinden, maar dat de leerkracht met terughoudendheid deelneemt aan deze samenwerking. Om de leerkracht en mogelijk de andere disciplines binnen het IKC te verbinden met elkaar, zou de ontwikkeling van een gezamenlijke pedagogische visie deze *CoP* kunnen versterken. Een praktische aanbeveling ter versterking van het proces van integraliteit van onderwijs zorg en opvang, zou de aanstelling van een coördinator in het schoolteam kunnen zijn, die inhoudelijke en praktische verbinding ontwikkelt met partners binnen het Integraal Kind Centrum of de brede school. Het zou interessant zijn voor schoolleiders opleidingen om samen met partners als het NJI en NSGK, hiertoe cursussen te ontwerpen om zodoende de rol van “*systems convener*” (Wenger et al., 2014) een vaste plaats in het onderwijsveld te geven.

Tot slot

Deze studie nodigt uit tot verder onderzoeken hoe de integratie van de SNS-klassen in het bijzonder en de jeugdhulp in het algemeen, door samenwerking versterkt kan worden en worden doorontwikkeld tot een hecht, zichzelf vernieuwend systeem met stevig onderwijskundig leiderschap. Het onderwijszorgarrangement Samen naar School-klas is een duidelijk teken van een zich vernieuwend onderwijsveld waarin oog is voor de brede ontwikkeling van kinderen en een voorzichtige stap naar inclusief onderwijs. Op basis van dit onderzoek kan die beoogde ontwikkeling alleen worden geboden in integrale samenwerking van onderwijs, opvang én hulpverleners. Het onderwijszorgarrangement is in het licht van dat perspectief nu nog een uitzondering, maar heeft de potentie om de regel te worden.

Referenties

- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European journal of special needs education, 18*(2), 227-242. doi:10.1080/0885625032000079005
- Ainscow, M., Sandhill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education, 14*(4), 401-416. doi:10.1080/13603110802504903
- Bryman, A., 2012. *Social research methods* (4th edition). Oxford: Oxford University Press. ISBN: 9780199588053
- Cochran-Smith, M. (2004). Defining the outcomes of teacher education: What's social justice got to do with it?. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 32*(3), 193-212. doi:10.1080/1359866042000295370
- Dekker, S. (2014). *Reactie op het advies van de Onderwijsraad "Samen voor een ononderbroken schoolloopbaan"*, Themadirectie Jeugd, Onderwijs en Zorg, Ministerie OCW, Den Haag.
- Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 462-495. doi:0013161X10396929
- Green, T. L. (2015). Leading for urban school reform and community development. *Educational Administration Quarterly, 51*(5), 679-711. doi:10.1177/0013161X15577694
- Informatiepunt Passend Onderwijs (2015). *Handreiking onderwijs en zorg*. Geraadpleegd op 3 mei 2018, van <https://www.passendonderwijs.nl/brochures/handreiking-onderwijs-en-zorg-gesprekshandleiding/>
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school; een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kinderombudsman (2015). Vreeburg-Van der Laan, E. J. M. & Wiersma, M. A.. *Werkt passend onderwijs? Stand van zaken een jaar na dato*. Nummer: KOM014/2015
- Kruseman, J. H., Forder, C. J. (2016). *Mijn, jouw of onze school, het recht op inclusief onderwijs in Nederland getoetst aan het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap; Een juridische analyse*. Amsterdam: NSGK, In1School.

- Levin, M. (2004). Cross-boundary learning systems—Integrating universities, corporations, and governmental institutions in knowledge generating systems. *Systemic Practice and Action Research*, 17(3), 151-159. doi:10.1023/B:SPAA.0000031781.48858.00
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. doi:10.1348/000709906X156881
- Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van de Putte, I., & Van Hove, G. (2010). Communities of practice in inclusive education. *Educational studies*, 36(3), 345-355. doi:10.1080/03055690903424816
- Messing, C., & Bosdriesz, M. (2014). *Onderwijs-zorgarrangementen*. Utrecht: NJI.
- Nederlands Jeugd Instituut (2013). *Onderwijs-zorgarrangementen: instrument voor samenwerking onderwijs en jeugdhulp*. Utrecht: Werkgroep Kennispraktijknetwerk Onderwijs-zorgarrangementen NJI.
- NSGK (z.d.), *Samen naar School*. Geraadpleegd op 3 mei 2018, van <https://www.nsgk.nl/wat-doet-nsgk/projecten/samen-naar-school/>
- Oostdam, R., Tavecchio, L., Nøhr, K., & Ex, C. (2014). Een integraal kindcentrum als open leer-en ontwikkelingsgemeenschap; Tijd voor een samenhangende visie op opvoeding, educatie en opvang. *Pedagogiek*, 34(1), 60-73.
- PO-Raad (z.d.), *Tweedaagse passend onderwijs - Samen leren leven: werken aan een inclusieve maatschappij*. Geraadpleegd op 3 mei 2018, van <https://www.poraad.nl/agenda/tweedaagse-passend-onderwijs-samen-leren-leven-werken-aan-een-inclusieve-maatschappij>
- Radema, D., Kessel, B. van, (2016). *In vijf stappen naar een onderwijs-zorgarrangement*. Utrecht: NJI.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17. doi:10.1080/15700760500483995.
- Ryan, J. (2007). Inclusive leadership: A review. *EAF Journal*, 18(1/2), 92.
- Ryan, J. (2010). Promoting social justice in schools: principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376. doi:10.1080/13603124.2010.503281
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of educational change*, 12(2), 173-185. doi:10.1007/s10833-011-9157-y

Sahlberg, P. (2014). *Finnish lessons 2.0 : what can the world learn from educational change in Finland?*. New York :Teachers College Press.

Sailor, W. S., & McCart, A. B. (2014). Stars in alignment. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 55-64. doi:0.1177/1540796914534622.

Sailor, W. (2015). Advances in schoolwide inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 36(2), 94-99. doi:10.1177/0741932514555021.

Schoonheim J.D, LL.M. Waarom een tweesparenbeleid niet spoort met het recht op onderwijs, *Handicap & Recht*, 2016-1, 9-15.
doi:10.5553/HenR/246893352016000001003.

Truss, C. (2008). Peter's story: reconceptualising the UK SEN system. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 365-377, doi:10.1080/08856250802387349.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. UNESCO.

UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting Our Collective Commitments: Including Six Regional Frameworks for Action*. UNESCO.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.

Wenger, E. C., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 78(1), 139-146.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business school Press.

Wenger, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (Eds.). (2014). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. New York: Routledge. Isbn:978-1-138-02218-8

Wet Passend Onderwijs m.i.v. augustus 2014 (2012). Geraadpleegd op 3 mei 2018, van <http://wetten.overheid.nl/BWBR0032176/2018-01-01>

Wienke, D. (2014). *School en wijk verbonden*. Utrecht: NJI.

Jeugdwet m.i.v. januari 2015 (2014). Geraadpleegd op 3 mei 2018, van

<http://wetten.overheid.nl/BWBR0034925/2018-01-01>

Bijlagen

Bijlage 1: Interviewleidraad

In deze studie worden de basiselementen van Communities of Practice (CoP); identiteit (vertaling van: domain), vertrouwen (vertaling van: community) en kennis (vertaling van: practice) met elkaar verbonden (Wenger et al., 2002).

Persoonlijke betrokkenheid; Samen naar School klas

1. Wat heeft jou ertoe gebracht een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de Samen naar school klas?
2. Wat was en is jouw rol in de ontwikkeling van de SNS-klas?
3. Welke persoonlijke competenties heb je hierbij in kunnen zetten? Welke competenties heb je hierin ontwikkeld?
4. Welke personen zijn wat jouw betreft het meest bepalend geweest voor de ontwikkeling van de Samen naar School klas? Welke positieve en welke negatieve factoren hebben zij hieraan toegevoegd?

Relatie tot de groep rond de SNS-klas; Van concept naar praktijk

1. Op welke wijze ben je betrokken bij de vertaling van het concept ‘Samen naar School’ naar de begeleidingspraktijk van de kinderen?
2. Heeft de groep mensen betrokken bij de vertaling van concept naar praktijk voor de kinderen zich ontwikkeld? Zo ja, op welke gebieden is er sprake van de meest opvallende ontwikkeling?
3. Welke factoren zijn het meest bepalend geweest voor de ontwikkeling van de praktijk? Welke positieve? Welke negatieve factoren waren dit?
4. Welke personen zijn volgens jou het meest bepalend geweest voor de ontwikkeling van de Samen naar School klas? Welke positieve en welke negatieve factoren hebben zij hieraan toegevoegd?

Tot slot:

Wat heeft de SNS-klas jou persoonlijk gebracht?

Bijlage 2: Gehanteerde codes in beide analysefasen

In de eerste fase van de analyse van de beschikbare data zijn de volgende codes gehanteerd:

Kenmerken van CoP: domain, community, practice (Wenger, 1998):

DOMAIN; membership
DOMAIN; shared competence
COMMUNITY; joint activities
COMMUNITY; help each other
COMMUNITY; share information
COMMUNITY; relationship to learn
COMMUNITY; standing with each other
PRACTICE; shared repertoire of resources
PRACTICE; shared experiences
PRACTICE; shared tools
PRACTICE; shared address of problems

Modes of belonging (Wenger, 2000) / identification (Wenger, 2015):

IDENTIFICATION; engagement
IDENTIFICATION; imagination
IDENTIFICATION; alignment

Kenmerken van inclusie:

INCLUSION; mainstream, transformative, better use of resources (Ainscow, 2003)
INCLUSION; social justice (Cochran-Smith, 2004, Ryan, 2006), eliminate social exclusion (Ainscow, 2010)
INCLUSION; rechtvaardige verdeling van en toegang tot onderwijskundige bronnen (Unesco, 2000; Ryan, 2006; Sailor, 2015)
INCLUSION; community development (Epstein, 2011, Green, 2015), 1 kind 1 gezin 1 plan
INCLUSION; diversity
INCLUSION; learning from peers
INCLUSION; learning through diversity

Onderwijsconcept:

ONDERWIJSCONCEPT; veiligheid als voorwaarde voor leren
ONDERWIJSCONCEPT; ontwikkelingsgerichtheid
ONDERWIJSCONCEPT; individualiteit en individuele ontwikkeling
ONDERWIJSCONCEPT; onderscheiden regulier en speciaal onderwijsbehoeften
ONDERWIJSCONCEPT; cultuuroverdracht als onderwijs

Stimulerend en belemmerende factoren:

BELEMMERING; definitie leerbaarheid
BELEMMERING; scheiding tussen onderwijs en zorg

BELEMMERING; kwaliteit van het onderwijs
BELEMMERING; overvraging van de leerkracht
BELEMMERING; continuïteit
BELEMMERING; kindkenmerken
BELEMMERING; financieringsconstructies
BELEMMERING; verschil in loon jeugdhulp en onderwijs
BELEMMERING; verantwoordingsverplichtingsverschillen
BELEMMERING; medisch model versus handelingsgericht model
BELEMMERING; leerplicht constructie
BELEMMERING; ouders van andere kinderen
BELEMMERING; organisatiebesteding zorg
BELEMMERING; systeemdenken
BELEMMERING; leiding

In de tweede fase van de analyse van de beschikbare data zijn de volgende codes gehanteerd:

Kenmerken van CoP: domain, community, practice (Wenger, 1998):

DOMAIN; relatie microniveau
DOMAIN; relatie macroniveau
COMMUNITY; school, brede ontwikkeling
COMMUNITY; school, gemeenschap
COMMUNITY; school, kleine maatschappij
PRACTICE; micro
PRACTICE; macro

Deelnemers:

DEELNEMERS; micro
DEELNEMERS; macro
DEELNEMERS; meso

Stimulerend en belemmerende factoren:

STIBE; politieke leiders
STIBE; systemen
STIBE; gebrek aan integrale zorg
STIBE; overbelasting leerkracht
STIBE; verschillende talen
STIBE; veiligheid
STIBE; overig