

Samenwerking tussen school en jeugdhulp: één kind, twee werelden, één opdracht

Een verkennend onderzoek naar wat professionals uit onderwijs en jeugdhulp ons leren over gedeelde verantwoordelijkheid, cultuurverschillen en werkbare samenwerking voor kinderen en jongeren in een jeugdhulptraject.

Bie Melis

Anneline Geerts

Onderzoekcentra Sociale Inclusie

Inhoud

1	Inleiding.....	5
2	Literatuurstudie	7
2.1	Kinderen en jongeren in verbonden leefwerelden	7
2.2	Jeugdhulp als derde speler in de ouder-schoolrelaties	8
2.3	Jeugdhulp en onderwijs: een noodzakelijke verbinding	9
2.4	Verschillende perspectieven in het samenwerken.....	9
2.5	Modellen voor interprofessioneel samenwerken	12
2.6	Professionele verschillen en organisatieculturen	15
2.7	Besluit.....	17
3	Opzet van het onderzoek, onderzoeksvragen en onderzoeksmethodologie	18
4	Digitale bevraging rond kennis en samenwerking	21
4.1	Respondenten uit het onderwijs.....	21
4.1.1	Situering van de respondenten uit het onderwijs	21
4.1.2	Kennis over de jeugdhulp.....	23
4.1.3	Samenwerking met jeugdhulpdiensten.....	25
4.1.4	Besluit over kennis en samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp	32
4.2	Respondenten uit de jeugdhulp	32
4.2.1	Situering van respondenten uit de jeugdhulp.....	32
4.2.2	Contacten en samenwerking met onderwijs	34
4.2.3	Besluit rond de kennis en samenwerking tussen jeugdhulp en onderwijs..	35
4.3	De visie op de schoolsituatie en de samenwerking	35
4.3.1	De visie op de schoolsituatie van kinderen en jongeren in de jeugdhulp ...	35
4.3.2	Visie op samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp	38
4.3.3	Synthese van de visie en het belang van samenwerking.....	40
5	Diepte-interviews naar een verdiepende analyse van praktijkervaringen	41
5.1	De contacten tussen de school en de jeugdhulpverlener.....	42
5.1.1	Perspectief van de Jeugdhulp	42
5.1.2	Perspectief van het onderwijs	47

5.2	Verhalen over positieve en negatieve ervaringen in de samenwerking	50
5.2.1	Positieve ervaringen vanuit de jeugdhulp	50
5.2.2	Positieve ervaringen vanuit het onderwijs	54
5.2.3	Negatieve ervaringen vanuit de jeugdhulp	58
5.2.4	Negatieve ervaringen vanuit het onderwijs	60
5.3	Verwachtingen voor een goede samenwerking	63
5.3.1	Gezamenlijk eigenaarschap vraagt gedeelde verantwoordelijkheid en toegankelijke contactpersonen.	63
5.3.2	Open transparante communicatie met informatie -uitwisseling	64
5.3.3	Discretieplicht en beroepsgeheim tekenen de verschillende werkkaders. .	66
5.3.4	Flexibiliteit en ruimte voor groeikansen binnen een schoolstructuur	67
5.3.5	Het vinden van een gemeenschappelijk ritme.	70
5.3.6	Bruggenbouwen door kennisdeling over beide sectoren.	71
5.3.7	Structurele randvoorwaarden als noodzakelijke context	72
5.4	Besluit: succesfactoren en knelpunten uit de praktijkervaringen.....	74
6	Succesfactoren en knelpunten in het kader van interprofessioneel samenwerken	76
6.1	Koppeling aan de kerncompetenties van interprofessioneel samenwerken.	76
6.2	Koppeling aan de factoren in de brede context	78
7	Nood aan een ingebed samenwerkingsbeleid in beide sectoren.	80
7.1	Beleid rond samenwerking binnen jeugdhulp	80
7.2	Beleid rond samenwerking binnen onderwijs	82
7.3	Besluit: vraag naar een structureel beleidskader	83
8	Eindbesluit – Samenwerking tussen Onderwijs en Jeugdhulp... 85	
9	Bibliografie	88
	Bijlagen	92
	Bijlage 1: Lijst met grafieken digitale bevraging	92

1 Inleiding

Kinderen en jongeren groeien op in meerdere, onderling verbonden leefwerelden: het gezin, de school, de vrijetijdsbesteding en de bredere sociale context. Ervaringen uit deze verschillende leefomgevingen versterken doorgaans ontwikkelingskansen waardoor kinderen en jongeren talenten op meerdere vlakken ontwikkelen. Maar ook ontwikkelingsrisico's manifesteren zich zelden geïsoleerd binnen één domein. Problemen in de thuissituatie kunnen een weerslag hebben op het functioneren op school, terwijl moeilijkheden op school het welzijn van kinderen en jongeren verder onder druk kunnen zetten.

Als problemen zich zowel thuis als op school voordoen, vervagen de grenzen tussen deze domeinen. Ouders en kinderen en jongeren ervaren de school- en thuissituatie als nauw verweven: ouders ondersteunen thuis wat op school niet lukt, terwijl kinderen en jongeren stress van thuis mee naar school nemen (Vandenbussche et al., 2021). Daarnaast kunnen gedragsproblemen, pestgedrag of grensoverschrijdend gedrag signalen zijn van onderliggende psychosociale problemen, die om een bredere aanpak vragen dan wat de school alleen kan bieden. Samenwerking met hulporganisaties wordt dan noodzakelijk. Dit blijkt ook uit gesprekken binnen de integrale jeugdhulp waar de school als belangrijke actor naar voor kwam in de hulpverlening aan kinderen en jongeren (Vandenbussche, e.a. 2021).

Deze verwevenheid impliceert dat ondersteuning van kinderen en jongeren, en in het bijzonder van kinderen en jongeren die betrokken zijn bij jeugdhulpverlening, nood heeft aan afstemming en samenwerking tussen verschillende actoren. Wanneer een kind hulp ontvangt vanwege opvoedingsproblemen, blijft de rol van de school in het begeleidingstraject vaak onderbelicht. Dit terwijl onderwijsprofessionals vaak een sleutelpositie hebben in het verbinden van kinderen en jongeren met de school. Jeugdhulp zet steeds meer in op een ondersteunend netwerk rond het kind en de jongere en dan is de vraag of de school als belangrijk leefdomein hierin een plaats krijgt (Melis & Driessens 2015). Een sterke verbinding tussen school, gezin en hulp werkt beschermend, zeker voor kinderen en jongeren in kwetsbare situaties. In sommige gevallen fungeert een leerkracht of leerlingenbegeleider als een belangrijke steunfiguur, wat het belang onderstreept van een nauwe verbinding tussen onderwijs en andere ondersteuningscontexten (Ackaert et al, 2016).

In dit verkennend onderzoek richten we ons daarom op **de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp voor kinderen en jongeren in een jeugdhulptraject**. We gaan na hoe contacten en samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp vorm kunnen krijgen. Centraal staat hoe actoren uit het onderwijs en de jeugdhulpverlening elkaar vinden en versterken om de ontwikkelingskansen van een kind of jongere in een jeugdhulptraject te optimaliseren.

In het eerste hoofdstuk van het rapport situeren we het thema en formuleren we de centrale onderzoeksvragen die richting geven aan het verdere onderzoek. Vervolgens wordt in hoofdstuk twee het theoretisch kader uitgewerkt aan de hand van een literatuurstudie. Daarin belichten we, vanuit onder meer een ecologisch en interprofessioneel perspectief, waarom samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp noodzakelijk is en welke spanningsvelden en randvoorwaarden daarbij een rol spelen.

In hoofdstuk drie lichten we de onderzoeksopzet en methodologie toe. We verantwoorden de keuze voor een combinatie van een digitale bevraging en semigestructureerde diepte-interviews en beschrijven hoe de data werden verzameld en geanalyseerd. Hoofdstuk vier presenteert de resultaten van de digitale bevraging bij actoren uit onderwijs en jeugdhulp. We brengen in kaart hoe beide sectoren elkaar kennen, hoe zij kijken naar de schoolsituatie van kinderen en jongeren in een jeugdhulptraject en hoe zij samenwerking inschatten. In hoofdstuk vijf verdiepen we deze inzichten aan de hand van praktijkverhalen uit de diepte-interviews. Concrete casussen maken zichtbaar welke succesfactoren en knelpunten zich in de dagelijkse praktijk voordoen en hoe betrokkenen samenwerking ervaren.

De bevindingen worden in hoofdstuk zes expliciet gekoppeld aan het theoretisch kader rond interprofessioneel samenwerken. Op die manier analyseren we hoe praktijkervaringen zich verhouden tot bestaande modellen en kerncompetenties. In hoofdstuk zeven benoemen we de belangrijkste uitdagingen voor onderwijs en jeugdhulp, met bijzondere aandacht voor verschillen in werklogica, tempo en verantwoordelijkheden. Hoofdstuk acht focust op de nood aan een structureel ingebed samenwerkingsbeleid binnen beide sectoren.

Het rapport sluit af met een integrerend eindbesluit waarin de belangrijkste inzichten worden samengebracht en aanbevelingen worden geformuleerd voor een samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp.

2.1 Kinderen en jongeren in verbonden leefwerelden

De school neemt een bijzondere plaats in binnen de leefwereld van kinderen en jongeren. Het zijn niet enkel leeromgevingen, maar ook sociale instellingen die bijdragen aan het welzijn en de identiteitsontwikkeling van kinderen en jongeren. Naar school gaan is naast leren ook verbondenheid met leeftijdsgenoten ervaren, identiteit ontwikkelen, steun vinden bij volwassenen, deel uitmaken van een gemeenschap (Kinderrechtencommissariaat, 2025). Naast haar pedagogisch-didactische opdracht vervult de school dus een belangrijke sociale functie. Kinderen brengen er een groot deel van hun tijd door en bouwen er relaties op met leeftijdsgenoten en volwassenen. Leerkrachten en andere onderwijsprofessionals zijn vaak de eersten die signalen van psychosociaal welzijn of kwetsbaarheid opmerken. Ze fungeren vaak als belangrijke vertrouwensfiguren, zeker voor jongeren in kwetsbare situaties.

Tegelijkertijd is de school geen neutrale omgeving. De schoolomgeving zelf kan stressfactoren introduceren. Voor sommige kinderen is de aansluiting op de schoolcultuur of het onderwijsaanbod niet vanzelfsprekend (Vettenburg, 1989). Schoolsystemen kunnen deze ongelijkheid versterken, onder meer door sociaal-economische verschillen onvoldoende te compenseren (Hirtt et al., 2007). Vlaanderen heeft hierin een slechte reputatie en kent een uitgesproken sociale kloof in leerprestaties en schoolloopbanen. Dit maakt dat kinderen en jongeren uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen vaker geconfronteerd worden met negatieve schoolervaringen, vroegtijdige schooluitval en ongekwalificeerde uitstroom (Kinderrechtencommissariaat, 2025). Het zijn deze kinderen en jongeren die opgroeien in kwetsbare omstandigheden die vaker te maken krijgen met een cumulatie van problemen over verschillende leefwerelden heen. Gezinsstress, armoede, opvoedingsproblemen of traumatische ervaringen kunnen zich vertalen in concentratieproblemen, gedragsmoeilijkheden of schoolverzuim. Maar ook omgekeerd kunnen negatieve schoolervaringen het zelfbeeld en het emotioneel welzijn van deze kinderen en jongeren ondermijnen en spanningen in het gezin vergroten (Mertens et al., 2020; Ackaert et al., 2016).

Kinderen en jongeren die opgroeien in een moeilijke opvoedingssituatie en daardoor vaker betrokken zijn bij jeugdhulpverlening lopen een verhoogd risico op schoolse problemen. Onderzoek toont aan dat zij gemiddeld lagere schoolprestaties behalen, vaker schoolwissels meemaken en een grotere kans hebben op vroegtijdige schooluitval (Gypen et al., 2022). Dit geldt zowel voor jongeren in ambulante begeleiding als voor jongeren in residentiële voorzieningen, al zijn de effecten doorgaans sterker bij langdurige uithuisplaatsing. Onderzoek bij zorgverlaters toont aan dat jongeren die opgroeien in pleegzorg of residentiële jeugdhulp significant lagere onderwijskwalificaties behalen dan hun leeftijdsgenoten uit de algemene populatie (Gypen et al., 2022). Bovendien blijkt dat jongeren uit residentiële zorg gemiddeld slechtere onderwijs- en arbeidsmarktuitkomsten hebben dan jongeren uit pleegzorg (Gypen et al., 2022). Deze lagere onderwijsuitkomsten zijn niet louter een individueel kenmerk, maar hangen samen met kenmerken van het hulpverleningstraject, zoals instabiliteit en beperkte onderwijsondersteuning. Voor zorgverlaters blijkt het behaalde onderwijsniveau een cruciale

voorspeller van latere maatschappelijke participatie en welzijn. Deze vaststellingen maken duidelijk dat onderwijs een essentiële factor is binnen hulpverleningstrajecten. Jeugdhulp kan zich niet beperken tot het gezins- of zorgdomein, maar heeft ook een opdracht in het ondersteunen van schoolloopbanen en het versterken van de band tussen jongere en school.

2.2 Jeugdhulp als derde speler in de ouder-schoolrelaties

Een constructieve samenwerking tussen school en ouders wordt algemeen beschouwd als een belangrijke succesfactor voor het schools functioneren en welzijn van kinderen en jongeren. Warm en welkom contact tussen ouders en school draagt bij aan wederzijds vertrouwen, gedeelde verantwoordelijkheid en betere ontwikkelingskansen voor kinderen (De Mets et al., 2018). Voor maatschappelijk kwetsbare gezinnen is deze samenwerking niet vanzelfsprekend. Ouders kunnen negatieve schoolervaringen uit het verleden hebben, drempels ervaren in communicatie of zich onvoldoende erkend voelen in hun ouderrol (Mertens et al., 2020).

Wanneer gezinnen ook betrokken zijn bij jeugdhulpverlening komt er een extra speler bij in het relationele veld. Jeugdhulp richt zich niet uitsluitend op het kind of de jongere, maar ondersteunt ook ouders en het bredere opvoedingsnetwerk – daarbij ook de school - in het opnemen van hun opvoedingsverantwoordelijkheden. Deze ondersteuning kan verschillende vormen aannemen, gaande van ambulante begeleiding waarbij de opvoedingsopdracht volledig bij de ouders blijft, tot meer intensieve dag- of residentiële hulpverlening waarbij opvoedingstaken tijdelijk en gedeeltelijk worden overgenomen door de jeugdhulp.

In al deze hulpvormen blijft de school een belangrijke leefwereld van het kind of de jongere. Voor jongeren in een jeugdhulptraject kan school zowel een stabiliserende factor als een bron van extra stress zijn. Positieve schoolervaringen kunnen bescherming bieden tegen verdere marginalisering, terwijl negatieve ervaringen het risico op schooluitval en psychosociaal lijden vergroten (Vettenburg, 1989; WRR, 2009). Dit spanningsveld onderstreept het belang van samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp, maar met het gezin en het kind als centrale spil. Jeugdhulpverleners moeten onvermijdelijk in relatie treden met het onderwijs van de kinderen en jongeren die ze begeleiden, maar moeten daarbij mee de rol van de ouders in deze samenwerking bewaken.

Het is essentieel dat ouders maar ook de jongeren, ondersteund en betrokken worden bij het eigen ondersteuningsproces en dus ook een duidelijke rol krijgen in de belangrijke relatie met de school. Samenwerking tussen onderwijs en de jeugdhulpverlener mag niet resulteren in overleg waar over hen wordt gesproken, maar waar wordt uitgegaan van hun mogelijkheden om regie te voeren over hun leven (Jonkman et al, 2021). Jongeren in jeugdhulp geven aan dat schoolbeslissingen regelmatig over hun hoofd heen genomen worden, zonder afstemming met hun hulpverleningstraject. Ouders ervaren samenwerking tussen school en hulpverlening soms als controlerend of fragmentarisch, wat het vertrouwen ondermijnt. Betekenisvolle betrokkenheid van jongeren en ouders kan bijdragen aan betere afstemming, meer gedragen beslissingen en verhoogd welbevinden (Vandenbussche et al, 2016) .

Jeugdhulpverleners dienen zich daarom expliciet te verhouden tot onderwijsactoren en, waar mogelijk, samenwerking te ontwikkelen die bijdraagt aan continuïteit en samenhang in de ondersteuning van leerlingen en hun ouders. De aard en intensiteit van deze samenwerking verschillen naargelang de hulpverleningsvorm, de positie van de school en de noden van het kind en het gezin. Daarbij is de betrokkenheid van ouders essentieel: samenwerking tussen jeugdhulp en onderwijs krijgt pas betekenis wanneer zij, waar mogelijk, gedragen wordt.

2.3 Jeugdhulp en onderwijs: een noodzakelijke verbinding

De idee dat kinderen en jongeren zich ontwikkelen binnen meerdere, onderling verbonden contexten is stevig verankerd in de ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Deze theorie stelt dat ontwikkeling tot stand komt in wisselwerking tussen het individu en verschillende omgevingsniveaus, gaande van de directe leefomgeving (microsysteem) tot bredere maatschappelijke structuren (macrosysteem). Het gezin en de school behoren tot de meest invloedrijke microsystemen in het leven van kinderen en jongeren. De relaties tussen deze systemen – het mesosysteem – is cruciaal voor het welzijn en de ontwikkeling van het kind.

Voor gezinnen die ondersteund worden door jeugdhulp komt een extra actor in dit mesosysteem binnen, wat de complexiteit maar ook de potentiële kracht van samenwerking vergroot. Ook vanuit een ecosystemisch perspectief is de verbinding tussen onderwijsprofessionals en jeugdhulpverleners cruciaal, aangezien het functioneren van kinderen en jongeren mede bepaald wordt door de afstemming tussen de verschillende contexten waarin zij zich bewegen (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Ackaert et al., 2016). Geen enkel afzonderlijk probleem is op zichzelf doorslaggevend, maar de opeenstapeling leidt tot verhoogde kwetsbaarheid en risico op uitval (WRR, 2009; Vettenburg 1989). De schooluitval bij jongeren is dus niet louter een onderwijsprobleem, maar een uiting van bredere maatschappelijke uitval, wat impliceert dat sectorale oplossingen onvoldoende zijn en samenwerking met welzijns- en hulpverleningsactoren noodzakelijk is (WRR, 2009).

Samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp dringt zich dus op. Toch blijkt uit zowel Vlaamse als internationale literatuur dat onderwijs onvoldoende structureel geïntegreerd wordt in hulpverleningstrajecten. De focus ligt vaak op gedragsverandering of gezinsfunctioneren, terwijl de schoolcontext onderbelicht blijft (Ackaert et al., 2016). Onderwijs wordt in de jeugdhulp praktijk vaak beschouwd als een randvoorwaarde, terwijl het in werkelijkheid een centrale determinant is voor latere maatschappelijke participatie (Gypen et al, 2022).

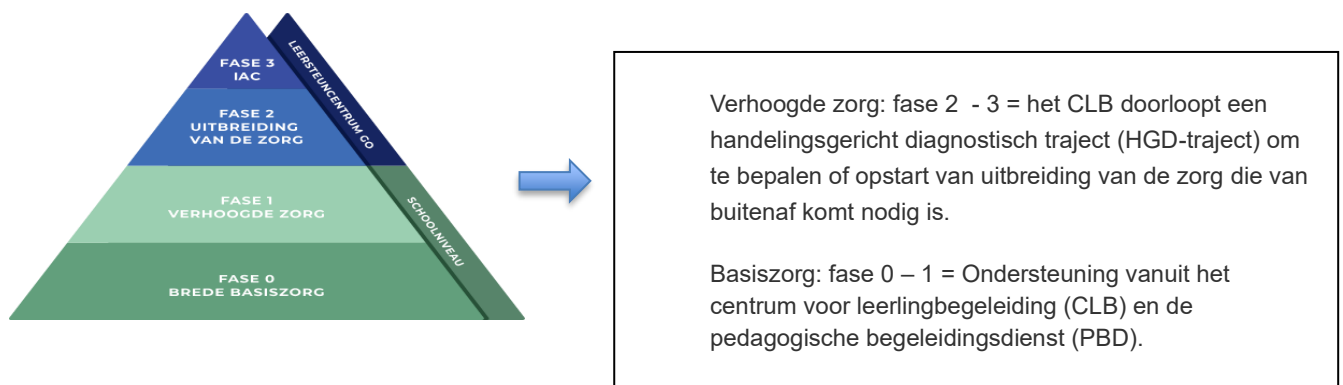
2.4 Verschillende perspectieven in het samenwerken

In Vlaanderen wordt samenwerking tussen onderwijs en welzijn beleidsmatig ondersteund via integrale jeugdhulp en geïntegreerde leerlingenbegeleiding. Deze kaders vertrekken vanuit gedeelde verantwoordelijkheid en multidisciplinaire samenwerking (Struyf et al., 2013). Hoewel het belang van samenwerking toeneemt, mede door de groeiende complexiteit van

ondersteuningsnoden bij kinderen en jongeren, zien we dat structurele samenwerking tussen beide sectoren vaak belemmerd wordt door uiteenlopende professionele culturen.

In het onderwijs hebben decreten zoals het leersteundecreet (Vlaamse Regering, 2021) en het decreet op de leerlingenbegeleiding (Vlaamse Regering, 2018) de laatste jaren de ondersteuning en zorg voor leerlingen binnen het onderwijs vormgegeven. Vanuit het decreet op de leerlingenbegeleiding wordt de centrale rol benadrukt van het schoolteam om in te spelen op ondersteuningsnoden van leerlingen en optimale leer- en ontwikkelingskansen te creëren. De school wordt gezien als de eindverantwoordelijke om kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding te voorzien, met de leerkracht als de spilfiguur (Struyf, 2020). Er is een schoolinterne samenwerking tussen leraren onderling en de leerlingenbegeleiders/zorgcoördinatoren aangesteld op school, maar ook samenwerking met externen is mogelijk zoals de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB), de leersteuncentra, de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD), etc. (Struyf et al., 2013). In het onderwijs wordt deze samenwerking op elkaar afgestemd door te werken met het zorgcontinuüm. Vanuit het zorgcontinuüm wordt van alle betrokkenen verwacht om samen te werken in een breed partnerschap en ondersteuning te voorzien vanuit inhoudelijke expertise en vanuit het perspectief op zorg. In dat partnerschap heeft iedereen zijn verantwoordelijkheid. Het CLB kan op vraag van leerkrachten, het zorgteam en de directie ondersteunen bij de analyse en aanpak van problemen bij een specifieke leerling of een groep leerlingen. Volstaat deze ondersteuning niet, dan wordt er overgegaan naar uitbreiding van de zorg. Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) nemen daarbij een formele brugfunctie op tussen onderwijs en welzijn. Zij ondersteunen scholen in hun zorgbeleid en begeleiden leerlingen en gezinnen bij psychosociale, medische en leergereleerde vragen. Ondanks deze centrale positie blijft het verbinden van onderwijs en jeugdhulp complex. Verschillen in mandaat, cultuur en werkwijze maken samenwerking niet vanzelfsprekend (Struyf, 2020; Vandermeersch, 2017).

Figuur 1: Zorgcontinuüm (Leersteuncentrum GO! Gent)



Binnen onderwijs is er toegenomen aandacht voor multidisciplinair werken als antwoord op complexe ondersteuningsnoden. Hoewel scholen in praktijk verschillen in de wijze waarop zij hun zorgbeleid organiseren en de mate waarin ze samenwerkingsverbanden aangaan met externe organisaties, merken we dat er vaak vanuit dit multidisciplinaire oogpunt wordt vertrokken. Zo zien we een tendens waarbij zorg geëxporteerd wordt naar private 'coaches' en 'praktijken'.

Voorbeelden zijn leerlingen die worden doorverwezen naar logopedisten of andere coaches, omdat scholen onvoldoende antwoorden kunnen bieden op de ondersteuningsnoden. Maar ook het inschakelen van school ondersteunende diensten zoals de NAFT-werking krijgen een plaats binnen dit multidisciplinair concept.

In de sector van opvoedingsondersteuning en jeugdhulp wordt al langer gestreefd naar meer interdisciplinaire en geïntegreerde samenwerkingsvormen om versnippering van hulpverlening te voorkomen. In de Vlaamse jeugdhulp is er de laatste jaren steeds meer ingezet op netwerkgerichte benaderingen. Binnen integrale jeugdhulp wordt gestreefd naar afstemming tussen verschillende hulpverleningsactoren en naar het betrekken van het natuurlijke netwerk van kinderen en jongeren. Er wordt gewerkt met interprofessionele teams waar hulpverleners uit verschillende diensten met het informele netwerk een gezamenlijk ondersteuningsplan uitwerken (Melis & Driessens 2015). Het principe *één gezin, één plan* is hiervan een bekend voorbeeld, waarbij meerdere disciplines gezamenlijk vormgeven aan een antwoord op een hulpvraag (Melis & Van Loon, 2022). Interprofessioneel of interdisciplinair samenwerken gaat over een gezamenlijke aanpak met een integrale kijk. Er wordt gewerkt met één plan van aanpak. Het doel is om vanuit een gemeenschappelijke visie een geïntegreerde en vernieuwende aanpak vorm te geven. De teamleden kijken hierbij verder dan hun eigen professionele waarden, taken en posities.

In theorie biedt dit kansen om ook de school als belangrijke leefwereld expliciet te betrekken (Ackaert et al., 2016). In de praktijk blijkt de school echter niet altijd vanzelfsprekend deel uit te maken van het ondersteunend netwerk. Hulpverleners ervaren drempels om de school te betrekken, onder meer door tijdsdruk, privacywetgeving, onduidelijke verwachtingen en verschillende professionele logica's (Vandermeersch, 2017).

Hoewel termen als multidisciplinair en interprofessioneel vaak door elkaar worden gebruikt, verwijzen ze naar wezenlijk verschillende niveaus van samenwerking. In een multidisciplinaire samenwerking wordt vooral *naast elkaar* gewerkt: ieder vanuit de eigen expertise, met eigen doelstellingen, vaktaal en een afzonderlijk plan van aanpak. De autonomie van de professional staat centraal en de interactie tussen disciplines blijft beperkt (Van Zaalén Y, e.a. 2018). Interprofessioneel samenwerken gaat beduidend verder. Het is een vorm van vergaande, doelgerichte samenwerking waarin professionals vanuit een gemeenschappelijke visie, gedeelde doelstellingen en één geïntegreerd plan werken. Hierbij overstijgen ze hun eigen discipline en professionele belangen. De betrokken professionals hanteren een gemeenschappelijke taal, erkennen elkaars perspectieven als complementair en laten een deel van hun autonomie of status los (Shuman H, 2010).

De benadering vanuit onderwijs valt niet samen met een welzijnsbenadering. Beide hebben een eigen finaliteit en een eigen benadering. Hierdoor loopt ook de ervaring van samenwerkingsvormen anders. Dit belet niet dat de samenwerking uitdrukkelijk moet bekeken worden. Zo groeit de nood om voor jongeren met een multiproblematiek op verschillende levensdomeinen een meer holistisch ondersteuningsplan uit te werken. Interprofessioneel samenwerken biedt mogelijkheden om nieuwe praktijken te ontwikkelen en de kwaliteit van interacties te verbeteren voor deze complexe situaties. Om tot een succesvolle samenwerking te komen zal er moeten gekeken worden naar de kenmerken van een meer interprofessionele samenwerking.

2.5 Modellen voor interprofessioneel samenwerken

Deze verschillen in benadering van het professioneel samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp maakt deze samenwerking kwetsbaar en afhankelijk van individuele professionals, wat de continuïteit voor jongeren onder druk zet. De vraag rond samenwerking is een complex gegeven dat vraagt om de nodige kaders. Duidelijke afspraken, gedeelde doelen en wederzijds respect zijn cruciaal voor een succesvolle samenwerking. Interprofessioneel samenwerken vraagt om expliciete aandacht voor rolverdeling, communicatie en vertrouwen (Bronstein, 2002; Van Zaalen et al., 2018). Bronstein (2002) beschrijft interdisciplinair samenwerken aan de hand van vijf kerncomponenten: wederzijdse afhankelijkheid, nieuw gecreëerde professionele activiteiten, flexibiliteit in rollen en taken, collectief eigenaarschap van doelen en reflectie op het samenwerkingsproces. Deze componenten blijken ook relevant in samenwerkingen tussen onderwijs en jeugdhulp. Ze maken het mogelijk om samenwerking niet enkel te beschrijven als structurele afstemming, maar ook als een relationeel en leergericht proces.

a. Kerncompetenties voor interprofessioneel samenwerken

Een eerste kerncomponent, de **wederzijdse afhankelijkheid** verwijst naar het besef bij professionals dat zij elkaar nodig hebben om de vooropgestelde doelen te bereiken, bijvoorbeeld in de begeleiding van leerlingen of gezinnen met complexe ondersteuningsnoden. In een context waarin onderwijs en welzijn samenwerken, betekent dit dat geen van beide sectoren autonoom kan optreden zonder expertise, informatie of handelingsruimte van de andere. Wederzijdse afhankelijkheid wordt zichtbaar in gezamenlijke besluitvorming, gedeelde caseloads of het gezamenlijk opnemen van verantwoordelijkheid voor trajecten en uitkomsten. Samenwerking overstijgt hiermee het naast elkaar werken en veronderstelt een gedeeld engagement.

Interdisciplinaire samenwerking leidt volgens Bronstein tot **nieuw gecreëerde professionele activiteiten**: praktijken, structuren of werkwijzen die niet zouden ontstaan binnen één discipline afzonderlijk. Deze kerncompetentie benadrukt het innovatieve potentieel van samenwerking. Tussen onderwijs en welzijn kan dit bijvoorbeeld vorm krijgen in creatieve, flexibele en integrale gezins- of leerlingentrajecten. Dat wijst erop dat effectieve interdisciplinaire samenwerking meer is dan het optellen van bestaande praktijken.

Daarbij onderstreept Bronstein het belang van **flexibiliteit in rollen en taken**. Flexibiliteit verwijst naar de bereidheid van professionals om tijdelijk buiten de grenzen van hun formele rol te treden wanneer dit de samenwerking of de ondersteuning van kinderen en gezinnen ten goede komt. Dit impliceert geen verlies van professionele identiteit, maar wel een open houding ten aanzien van rolverruiming en taakafstemming. Flexibiliteit fungeert hierbij vaak als indicator voor vertrouwen binnen het samenwerkingsverband.

Een vierde kerncomponent is het **collectief eigenaarschap van doelen**. In interdisciplinaire samenwerking worden doelen niet geformuleerd vanuit één sector of organisatie, maar gezamenlijk gedragen door alle betrokken professionals. Dit uit zich in een gedeelde verantwoordelijkheid voor zowel succes als falen van een traject. Taalgebruik vormt hierbij een

belangrijke indicator. In samenwerkingen tussen onderwijs en welzijn is dit domein cruciaal om versnippering en doorverwijsculturen te overstijgen.

Ten slotte benadrukt Bronstein het belang van **reflectie op het samenwerkingsproces**. Effectieve interdisciplinaire samenwerking veronderstelt dat teams niet enkel inhoudelijk samenwerken, maar ook expliciet stilstaan bij hoe de samenwerking verloopt. Reflectie kan structureel worden ingebed via casusbesprekingen of evaluatiemomenten en richt zich op communicatie, rolverdeling, machtsverhoudingen en onderlinge verwachtingen. Dit reflectieve vermogen draagt bij aan de duurzaamheid van samenwerkingsverbanden.

Figuur 2: Kerncompetenties voor interprofessioneel samenwerken (Bronstein, 2003)



Een gezamenlijke visie of gedeeld pedagogisch kader wordt ook in de literatuur genoemd als een van de belangrijkste succesfactoren voor samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp. Bij succesvolle samenwerking ontstaat wederzijdse feedback en gezamenlijke reflectie, waardoor rollen en verantwoordelijkheden helder worden en betrokkenen weten wat zij van elkaar mogen verwachten (Verwey-Jonker Instituut, 2022).

b. Factoren in de brede context

Naast deze vijf kerncomponenten beschrijft Bronstein (2002) vier factoren die de mate en kwaliteit van samenwerking beïnvloeden: de professionele rolopvatting van betrokkenen, de organisatorische en structurele context, persoonlijke kenmerken van professionals en de geschiedenis van samenwerking. Deze factoren maken duidelijk dat interdisciplinaire samenwerking zich steeds situeert binnen een bredere context van organisaties, regelgeving en relationele ervaringen. Zo kunnen statusverschillen, tijdsdruk, financieringsstructuren of eerdere negatieve samenwerkingservaringen de ontwikkeling van de vijf kerncomponenten versterken of net belemmeren.

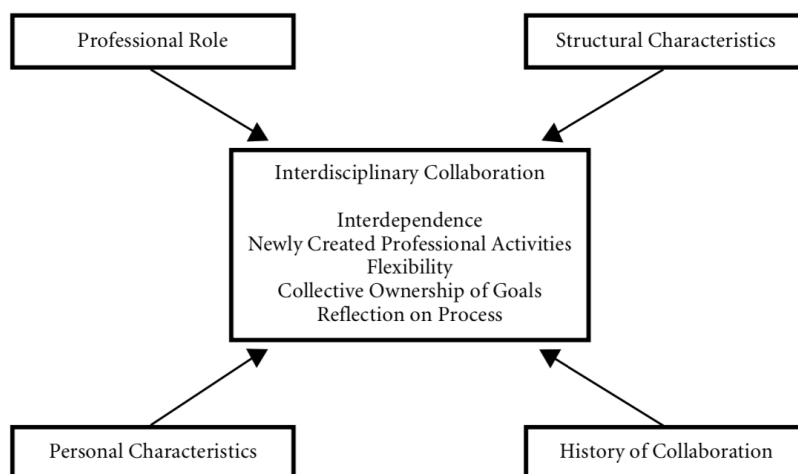
Professionele rollen: Professionals worden binnen hun discipline gesocialiseerd in specifieke rollen, waarden en handelingspraktijken. Deze professionele socialisatie leidt tot uiteenlopende professionele culturen, die in terminologie, denkkaders en werkwijzen sterk van elkaar kunnen verschillen. Dergelijke verschillen kunnen de samenwerking bemoeilijken en het gevoel versterken dat men ‘een andere taal spreekt’. Heldere afbakening en explicitering van professionele rollen en verantwoordelijkheden zijn daarom essentieel om wederzijds begrip te bevorderen en effectieve interprofessionele samenwerking mogelijk te maken.

Structurele kenmerken: Structurele randvoorwaarden vormen een belangrijke context waarbinnen samenwerking al dan niet tot stand kan komen. Beheersbare caseloads, een organisatiecultuur die samenwerking actief ondersteunt, gedeelde visies en doelen, en afgestemde administratieve systemen zijn hierbij cruciaal. Daarnaast spelen professionele autonomie en voldoende tijd en ruimte voor overleg, ondersteuning door leidinggevende en duidelijke organisatorische afspraken een sleutelrol. Wanneer deze structurele kenmerken onvoldoende aanwezig zijn, komt samenwerking onder druk te staan, ongeacht de bereidheid van betrokken professionals.

Persoonlijke kenmerken: Naast professionele en structurele factoren beïnvloeden ook persoonlijke kenmerken de kwaliteit van samenwerking. De manier waarop professionals elkaar percipiëren en waarderen, los van hun formele rol, heeft een directe impact op interacties en communicatie. Vertrouwen, respect en wederzijds begrip vormen daarbij fundamentele bouwstenen voor een constructieve samenwerking en dragen bij aan open dialoog en gezamenlijke probleemoplossing.

Geschiedenis van samenwerking: Tot slot speelt de voorgeschiedenis van samenwerking een belangrijke rol. Eerdere positieve ervaringen met interprofessionele samenwerking vergroten het vertrouwen tussen actoren en verlagen drempels voor nieuwe samenwerkingsverbanden. Omgekeerd kunnen negatieve ervaringen doorwerken in terughoudendheid of wantrouwen. Een gedeelde samenwerkingsgeschiedenis fungeert aldus als een belangrijke voedingsbodem voor duurzame en effectieve interprofessionele relaties.

Figuur 3: Factoren in de brede context (Bronstein, 2003)



In onderzoek naar samenwerking tussen onderwijs en welzijn biedt het model van Bronstein een bruikbaar analytisch kader om zowel succesfactoren als knelpunten systematisch in kaart te brengen. Het maakt zichtbaar waar samenwerking ontstaat, waar ze stopt en welke domeinen verdere versterking vragen.

2.6 Professionele verschillen en organisatieculturen

Onderzoek identificeert meerdere succesfactoren voor samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp, waaronder heldere rolafspraken, gedeelde doelen, wederzijds vertrouwen en structurele overlegmomenten (Geveke et al., 2023; Kouwenberg, 2022). Toch is het niet evident om dit te realiseren. Onderwijs en jeugdhulp vertrekken vanuit verschillende opdrachten, logica's en tijdsperspectieven. Deze verschillen beïnvloeden niet alleen de probleemdefiniëring, maar ook de verwachtingen ten aanzien van interventies, het tempo van handelen en de gebruikte professionele taal.

Onderwijs is primair gericht op leren en ontwikkelen binnen een collectieve context, doorgaans de klasgroep, en werkt met relatief duidelijk afgebakende en meetbare outputindicatoren zoals leerdoelen, aanwezigheid en studieresultaten. Welzijns- en jeugdhulpvoorzieningen daarentegen focussen hoofdzakelijk op het bevorderen van welzijn en veiligheid van individuen of gezinssystemen. De beoogde effecten zijn vaak relationeel, emotioneel of contextueel van aard en laten zich moeilijker vatten in eenduidige, kwantificeerbare indicatoren, zoals stabiliteit, veiligheid of psychosociaal functioneren.

Deze uiteenlopende focus maakt gezamenlijke probleemdefiniëring complex. Waar onderwijsproblemen vaak didactisch of klasgericht worden benoemd – zoals spijbelen, leerachterstand of storend gedrag – hanteert de jeugdhulp een meer therapeutisch en systeemgericht kader, waarin stress, trauma of gezinsdynamieken centraal staan. Deze verschillende perspectieven zijn niet noodzakelijk tegenstrijdig, maar sluiten niet altijd naadloos op elkaar aan, wat het risico op misverstanden en parallelle trajecten vergroot

Ook de gehanteerde werkvormen verschillen wezenlijk. Onderwijs opereert vanuit een groepslogica en is genooddaakt oplossingen te ontwikkelen die schaalbaar en organisatorisch haalbaar zijn binnen een klas- of schoolcontext. Jeugdhulp daarentegen kan intensief en langdurig inzetten op één jongere of gezin, bijvoorbeeld via huisbezoeken, individuele therapie of contextbegeleiding. Deze intensiteit is echter niet eenvoudig te vertalen naar de dagelijkse klaspraktijk. In samenwerkingsverbanden kan dit leiden tot wederzijdse frustratie: adviezen vanuit de jeugdhulp worden door scholen soms als onrealistisch ervaren, terwijl hulpverleners de school vaak als weinig flexibel bestempeld.

Daarnaast hanteren beide sectoren een verschillende professionele taal. In het onderwijs overheerst een handelingsgerichte en didactische terminologie, met begrippen als onderwijsbehoefte, redelijke aanpassingen en draagkracht van de leraar. Jeugdhulpprofessionals maken gebruik termen waarin diagnostiek, risico- en beschermende factoren, gezinscontext en trauma centraal staan. Deze talige verschillen weerspiegelen

onderliggende beroepsculturen en kennisparadigma's en kunnen de onderlinge afstemming bemoeilijken.

Ten slotte verschilt ook het tempo van handelen aanzienlijk. Scholen hebben vaak nood aan snelle, onmiddellijk toepasbare handelingsperspectieven, aangezien problemen zich acuut manifesteren in de klascontext en dagelijkse werking. Jeugdhulpverlening werkt daarentegen met geleidelijke opbouw van ondersteuning. Dit temporele spanningsveld kan bijdragen aan gevoelens van wederzijdse onmacht en het idee dat verantwoordelijkheden worden doorgeschoven tussen sectoren (Geveke et al., 2023; Kouwenberg, 2022, Verwey-Jonker Instituut, 2022).

Gezien deze structurele en culturele verschillen is intersectorale samenwerking geen vanzelfsprekendheid, maar een proces dat expliciete afstemming, gedeelde probleemkaders en wederzijds begrip vereist. Het erkennen van elkaars logica's vormt daarbij een cruciale voorwaarde voor duurzame en effectieve samenwerking tussen onderwijs en welzijn.

Daarnaast spelen organisatorische factoren een rol, zoals werkdruk, personeelsverloop en gebrek aan structurele overlegmomenten. Samenwerking gebeurt daarom vaak ad hoc en is sterk afhankelijk van individuele engagementen.

Figuur 4: Professionele verschillen tussen onderwijs en jeugdhulp

ONDERWIJS <i>(Leerlogica / Klascontext)</i>	Spanningsveld	JEUGDHULP <i>(Zorglogica / Welzijnscontext)</i>
Opdracht <i>Probleem-definiëring</i> <ul style="list-style-type: none"> • Leren & ontwikkeling • Klasgroep • Leerachterstand, storend gedrag, pijnbelen 	Verschillende probleemkaders ─────────── ▼	<ul style="list-style-type: none"> • Welzijn & veiligheid • Individu / Gezinssysteem • Stress, trauma, gezinsdynamiek
Werkvorm <i>Strategiebepaling</i> <ul style="list-style-type: none"> • Collectieve aanpak • Schaalbare oplossingen 	• Haalbaarheid vs. Intensieve zorg	<ul style="list-style-type: none"> • Individuele begeleiding • Intensieve trajecten
Taal <i>Referentiekader</i> <ul style="list-style-type: none"> • Onderwijsterminologie 	• Professionele taalverschillen ─────────── ▼	<ul style="list-style-type: none"> • Hulpverleningsjargon
Tempo <i>Handelingslogica</i> <ul style="list-style-type: none"> • Snelle toepassing 	• Urgentie vs. Traag proces	<ul style="list-style-type: none"> • Geleidelijke opbouw

Misverstanden → Parallele trajecten → Wederzijdse frustratie → Onduidelijke verantwoordelijkheid

2.7 Besluit

Deze literatuurstudie maakt duidelijk dat de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp geen vrijblijvende keuze is, maar een noodzakelijke voorwaarde om ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren in een hulpverleningstraject te versterken. De school vormt een centrale leefwereld waarin kwetsbaarheden zichtbaar worden, maar waar ook belangrijke beschermende factoren aanwezig kunnen zijn. Tegelijkertijd toont de literatuur aan dat onderwijs en jeugdhulp vertrekken vanuit verschillende logica's, professionele culturen en organisatiemodellen, wat samenwerking complex en vaak fragiel maakt. Hoewel beleidskaders samenwerking stimuleren, blijft de concrete invulling ervan sterk afhankelijk van individuele actoren, contextuele randvoorwaarden en wederzijds vertrouwen. Interprofessioneel samenwerken vraagt meer dan afstemming of doorverwijzing; het veronderstelt gedeelde doelen, collectief eigenaarschap en reflectie op het samenwerkingsproces.

3 Opzet van het onderzoek, onderzoeksvragen en onderzoeksmethodologie

Dit onderzoek start bij de vaststelling dat, ondanks beleidsmatige aandacht en bestaande initiatieven, de school niet altijd volwaardig wordt meegenomen in hulpverleningstrajecten. Door te onderzoeken hoe contacten en samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp concreet vorm krijgen, en welke ervaringen, verwachtingen en drempels betrokkenen ervaren, wil dit project bijdragen aan kennisontwikkeling en praktijkverbetering op het snijvlak van onderwijs en welzijn.

Het onderzoek werd opgevat als een praktijkgericht en verkennend onderzoek naar de ervaringen en perspectieven van actoren uit onderwijs en jeugdhulp. Door hun verhalen te analyseren, willen we beter begrijpen hoe samenwerking ontstaat, welke factoren haar versterken of belemmeren en op welke manier samenwerken kan bijdragen aan meer samenhangende en gedragen ondersteuning voor kinderen en jongeren in jeugdhulpverlening.

We focussen op twee centrale onderzoeksvragen die verschillende aspecten van samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp in kaart brengen.

1. Wanneer en waarom nemen scholen of jeugdhulporganisaties contact op met elkaar, of kiezen ze voor samenwerking in de ondersteuning van kinderen en jongeren binnen een hulpverleningstraject?

Daarbij onderzoeken we verschillende dimensies van dit contact en deze samenwerking:

- In welke mate kennen actoren uit onderwijs en hulpverlening elkaar, zodat ze elkaar ook effectief kunnen vinden voor samenwerking?
- Hoe kijken de verschillende actoren naar mogelijke samenwerking rond kinderen en jongeren in een hulpverleningstraject?
- Welke vragen, situaties of signalen geven aanleiding tot een vraag naar contact of samenwerking?
- Hoe wordt de samenwerking concreet opgestart en vormgegeven?
- Welke ervaringen hebben betrokkenen met het contact en de samenwerking?

2. Welke succesfactoren en knelpunten ervaren betrokkenen in bestaande samenwerkingen binnen het hulpverleningstraject van een kind of jongere?

Binnen deze vraag besteden we aandacht aan:

- positieve ervaringen die voortkomen uit samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulporganisaties;
- barrières of moeilijkheden die onderwijsprofessionals en/of jeugdhulpverleners ervaren;
- de manier waarop samenwerking bijdraagt aan het welzijn en de ondersteuning van het kind of de jongere.

In dit verkennend onderzoek beperken we ons tot professionele samenwerkingen tussen actoren binnen het onderwijs (leerkrachten, leerlingbegeleiders en directie) en professionals binnen de jeugdhulp (leefgroepbegeleiders in residentiële of dagopvang, contextbegeleiders en ambulante hulpverleners). We onderzoeken in welke mate samenwerking een meerwaarde kan betekenen voor kinderen, jongeren en ouders. De gezinscontext, met ouders en kinderen, wordt binnen dit onderzoek niet rechtstreeks bevestigd. We erkennen nadrukkelijk het belang van ouders en kinderen als centrale actoren binnen samenwerkingsprocessen maar de beperkte tijd en mogelijkheden binnen de opzet van dit onderzoek lieten een bevestiging van deze doelgroep evenwel niet toe. In vervolgonderzoek is het essentieel om ook de stem van ouders en kinderen expliciet te horen over ervaren samenwerking.

Het empirisch onderzoek bestaat uit twee onderling samenhangende onderzoeksluiken die elkaar methodologisch aanvullen.

In het eerste deel ligt het accent op de eerste onderzoeksvraag: “Wanneer en waarom nemen scholen of jeugdhulporganisaties contact op met elkaar, of kiezen ze voor samenwerking in de ondersteuning van kinderen en jongeren?” Zoals blijkt uit de inleiding zijn onderwijs en hulpverlening sectoren die elk eigen doelstellingen, organisatie en vooral jargon kennen. Het is daarom noodzakelijk om de visies en invalshoeken vanuit de verschillende betrokkenen te beschrijven. We verzamelden deze kennis via een digitale bevestiging waarin we onderzochten:

- Hoe en in welke mate de actoren uit het onderwijs en de jeugdhulp elkaar kennen.
- Welke visie zij hebben op de eigen en op elkaars rol binnen een hulpverleningstraject voor een kind/jongere.
- Hoe zij de contacten of de samenwerking voor kinderen/jongeren in een hulpverleningstraject willen invullen.

De bevestiging werd via het digitale platform ‘QuestionPro’ opgesteld. Eén vragenlijst werd ruim verspreid bij de verschillende onderwijsniveaus (kleuter-, lager en secundair onderwijs) binnen het onderwijs (zie 4.1.). Een tweede vragenlijst richtte zich naar de jeugdhulp en werd verstuurd naar de verschillende voorzieningen binnen de jeugdhulp (zie 5.1.).

De survey werd ingevuld door in totaal 561 respondenten, waarvan 319 werkzaam zijn in het onderwijs en 242 in de jeugdhulp. Van de 319 personen binnen het onderwijs waren 177 personen werkzaam in het basisonderwijs (kleuter- en lager), 139 personen werkzaam in het secundair onderwijs en 3 personen zowel in het basis- als in het secundair onderwijs. Binnen de jeugdhulp vulden 242 personen de vragenlijst volledig in. De grootste groep respondenten is actief in een organisatie voor Bijzondere Jeugdzorg, verder is een groep werkzaam in jongerenwerkingen binnen een CAW, een groep respondenten werkt in gemandateerde voorzieningen o.a. het Vertrouwenscentrum Kindermishandeling (VK) en het Ondersteuningscentrum Jeugdzorg (OCJ), andere vermelden een Centrum voor Kinderzorg en Gezinsondersteuning (CKG) als werkplek en een kleinere groep werkt binnen een voorziening van het VAPH.

Het tweede onderzoeksluik had een kwalitatieve en verdiepend karakter en bouwde voort op de resultaten van de digitale bevraging. Aan de hand van semigestructureerde diepte-interviews werd ingezoomd op concrete ervaringen van respondenten uit onderwijs en jeugdhulp. De 45 respondenten werden geselecteerd uit de groep deelnemers aan de digitale bevraging die zich bereid verklaarden tot verdere deelname aan het onderzoek. Er werden effectief 41 personen geïnterviewd waarvan 23 actoren uit verschillende onderwijsniveaus (basisonderwijs, secundair onderwijs en buitengewoon onderwijs) en 18 actoren uit diverse vormen van jeugdhulp, waaronder ambulante, residentiële en schoolondersteunende voorzieningen. Deze variatie laat toe om samenwerking te bestuderen over uiteenlopende contexten en organisatiemodellen heen.

Tijdens de diepte- interviews gingen we verder door op de vragen, situaties of signalen die kunnen leiden tot een verzoek om contact of samenwerking binnen het hulpverleningstraject van een kind/jongere. We bekeken de verwachtingen van de respondent bij een samenwerking. Bij de respondenten die reeds ervaring hadden met contacten tussen onderwijs en hulpverlening in kader van een kind/jongere binnen een hulpverleningstraject gingen we verder in op onderzoeksvraag 2 nl. “Welke succesfactoren en knelpunten ervaren de betrokkenen in bestaande samenwerkingen binnen een hulpverleningstraject van een kind/jongere?” We hadden daarbij aandacht voor:

- Welke positieve ervaringen er voortkomen uit samenwerkingen tussen onderwijs en welzijnsorganisaties.
- Welke barrières of negatieve aspecten ervaren worden door de verschillende betrokkenen.
- Hoe de samenwerking bijdraagt aan het welzijn van het kind of de jongere.

Voor de interviews werden studenten 2e jaar maatschappelijk ingeschakeld. Zij werden vooraf opgeleid in de inhoud en methode van het onderzoeksopzet.

De interviewdata afkomstig uit de sectoren onderwijs en jeugdhulp werden afzonderlijk geanalyseerd met behulp van het kwalitatieve data-analyseprogramma NVivo. Deze gescheiden analysetrajecten maakten het mogelijk om sectorspecifieke perspectieven en praktijken systematisch in kaart te brengen, terwijl in een latere fase ruimte werd gemaakt voor een vergelijkende interpretatie op het niveau van overkoepelende thema's.

4 Digitale bevraging rond kennis en samenwerking

De digitale bevraging werd opgezet om een breed zicht te krijgen op hoe actoren uit onderwijs en jeugdhulp elkaar kennen en welke visie zij hebben op samenwerking. Dit onderzoeksluik vormt de empirische basis voor de verdere analyse in dit rapport.

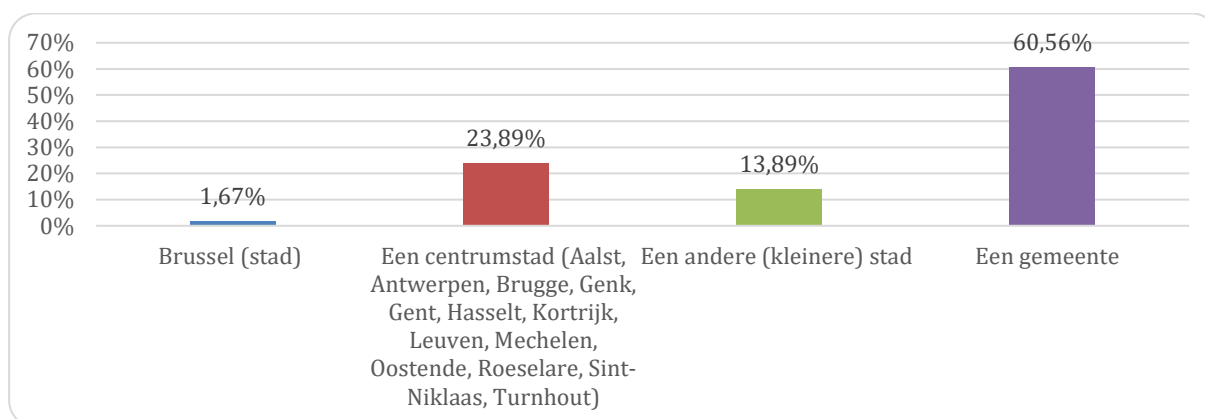
4.1 Respondenten uit het onderwijs

4.1.1 Situering van de respondenten uit het onderwijs

a. Locatie van de school waar de respondenten werken

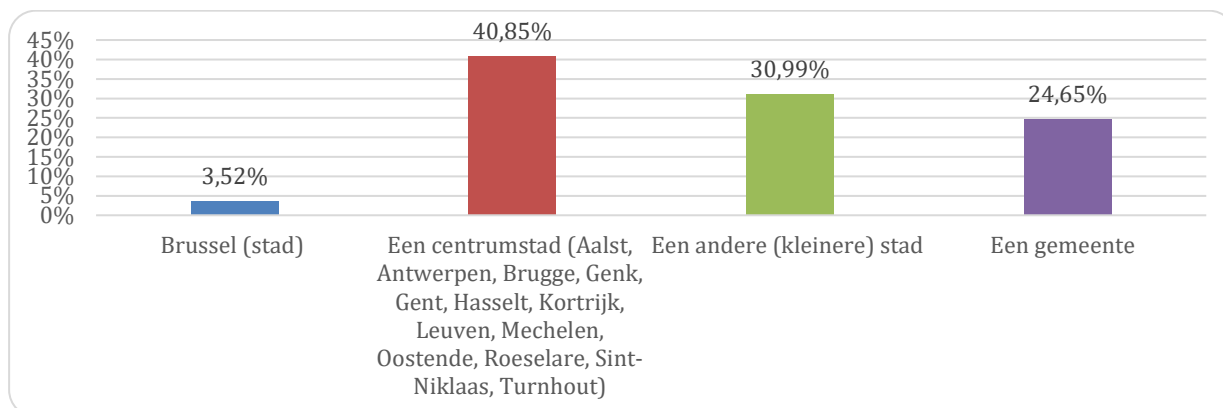
De respondenten die werken in het basisonderwijs werken voornamelijk in scholen gelegen in gemeenten (60,56%). Minder dan 1 op 4 van de respondenten werkt in een school gelegen in een centrumstad (23,89% + 1,67 in Brussel) en slechts een klein aantal werkt in een school gelegen in een 'kleinere stad' (13,89%).

Grafiek 1: Waar ligt de school waar u hoofdzakelijk werkt? (respondenten basisonderwijs)



In grafiek 2 zien we dat respondenten uit het secundair vaker in een stedelijke school werken. Ruim 40% van de respondenten uit het secundair onderwijs is werkzaam in een school binnen een centrumstad. Ruim 30% van de respondenten werkt in een school in een kleinere stad en slechts een kleine 25% werkt in een school gelegen in een gemeente.

Grafiek 2: Waar ligt de school waar u hoofdzakelijk werkt? (respondenten secundair onderwijs)



In beide categorieën onderwijsniveaus bereiken we respondenten werkzaam in scholen in alle provincies. De scholen liggen mooi verdeeld over de provincies, met een overwicht in de provincie Antwerpen.

b. Grootte van de school

Bijna 60% van de respondenten uit het basisonderwijs werken in een 'kleinere school', met een leerlingenaantal tussen 200 en 399 leerlingen. Bijna 1 op 5 van de respondenten werkt in een school met minder dan 200 leerlingen.

Respondenten die werkzaam zijn in het secundair onderwijs zijn gelijkmatiger gespreid over scholen met verschillende groottes. 1 op 5 van de respondenten is werkzaam in een grote school, met meer dan 1000 leerlingen.

c. Functieprofielen van de respondenten

Weinig leerkrachten vulden de bevraging in (4% in het basisonderwijs en 6% in het secundair onderwijs). De meeste respondenten zijn actoren die opdrachten opnemen buiten de klascontext.

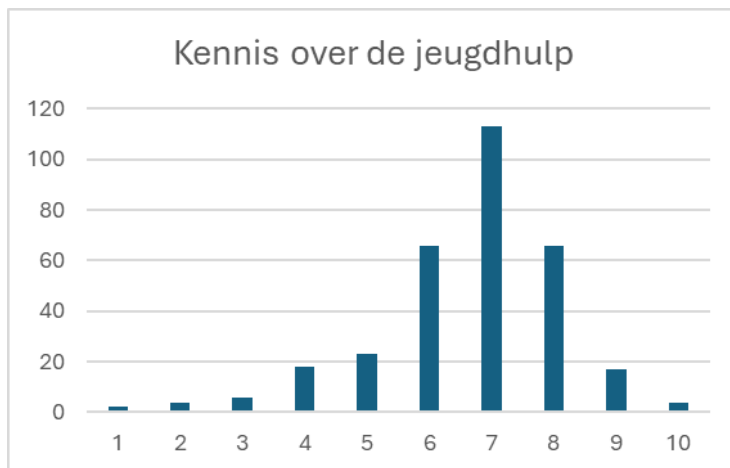
In het basisonderwijs behoort 67% van de respondenten tot de categorie 'directie/coördinatie' en 24% van de respondenten werkt als leerlingenbegeleider, zorgleerkracht of attitudecoach.

De respondenten uit het secundair onderwijs werken hoofdzakelijk (58%) als leerlingenbegeleider, zorgleerkracht of attitudecoach. Deze drie functies hebben elk hun eigen accenten, maar delen één belangrijke overeenkomst: het zijn functies die extra gefinancierd worden bovenop het klassieke lesgeven. Een **zorgleerkracht** ondersteunt vooral het leerproces, bijvoorbeeld door remediëring, differentiatie of extra begeleiding in kleine groepjes of in de klas. Een **leerlingenbegeleider** richt zich dan weer op het welzijn van leerlingen: gedrag, motivatie, leren, thuissituatie en bredere hulpvragen. In kleine scholen kan één persoon soms beide rollen combineren. Ruim 1 op 4 (26%) van de groep respondenten werkzaam in het secundair onderwijs heeft een functie als directie of coördinatie.

4.1.2 Kennis over de jeugdhulp

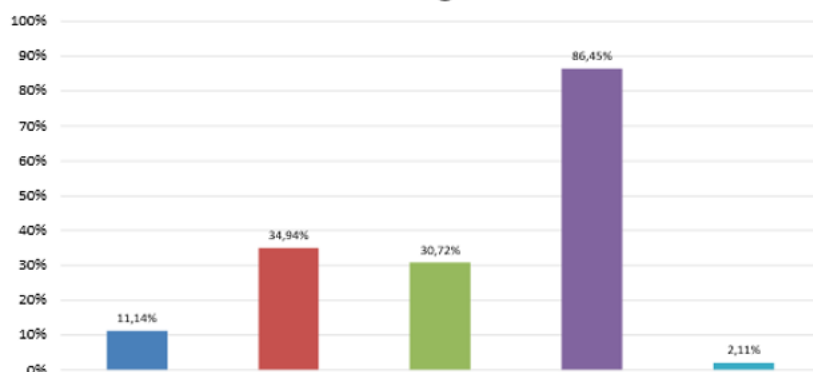
Een eerste en essentiële voorwaarde om tot samenwerking te komen, is kennis van elkaars werking. Zonder een voldoende inzicht in het werkveld, de opdrachten en de praktijk van partners, blijft de zoektocht naar gepaste partners moeilijk en is de samenwerking vaak vrijblijvend of oppervlakkig. Vanuit die vaststelling wilden we nagaan in welke mate respondenten uit onderwijs vertrouwd zijn met de jeugdhulp. Om deze kennis in kaart te brengen, vroegen we hen zichzelf een score toe te kennen op een schaal van 1 tot 10, waarbij een hogere score staat voor meer kennis. In beide categorieën onderwijsniveaus blijkt '7' de meest voorkomende score (zie grafiek 4).

Grafiek 3: Kennis over de jeugdhulp



In een volgende stap keken we hoe en waar de onderwijsprofessionals hun kennis over de jeugdhulp haalden. We deden dit door hen enkele uitspraken voor te leggen.

Grafiek 4: Kennis jeugdhulp – welke uitspraken zijn van toepassing? (meerdere antwoorden mogelijk)



Blauwe balk: 'Mijn kennis van de jeugdhulp is gebaseerd op ervaringen binnen de privé-context (bijvoorbeeld: ik heb zelf een traject gelopen in de jeugdhulp, één van mijn kind(eren) wordt/werd begeleid door de jeugdhulp (dit kan ook gaan over kinderen van je (ex-)partner), pleegkinderen, ...)'

Rode balk: 'Mijn kennis van de jeugdhulp is gebaseerd op ervaringen binnen een werk- of professionele context (inclusief vrijwilligerswerk) buiten het onderwijs (bijvoorbeeld: ik heb in het verleden binnen de jeugdhulp gewerkt, ik heb ooit stage gelopen in een jeugdhulpcontext, ik heb vrijwilligerswerk gedaan binnen de jeugdhulp, ...)'

Groene balk: 'Mijn kennis van de jeugdhulp is gebaseerd op mijn opleiding'

Paarse balk: 'Mijn kennis van de jeugdhulp is gebaseerd op ervaringen die ik doorheen mijn onderwijsloopbaan heb opgedaan'

Licht blauwe balk: 'Mijn kennis van de jeugdhulp gebaseerd is op andere ervaringen'

De resultaten uit grafiek 4 tonen aan dat de kennis van onderwijsprofessionals over de jeugdhulp in sterke mate ervaringsgedreven is en voornamelijk ontstaat binnen de eigen onderwijsloopbaan (86% van de paarse balk). Dat meer dan vier vijfde van de respondenten hun kennis baseert op ervaringen binnen het onderwijs wijst erop dat kennisverwerving over jeugdhulp grotendeels informeel en contextgebonden verloopt. Deze bevinding suggereert dat inzichten over jeugdhulp vaak afhankelijk zijn van individuele casussen waarmee onderwijsprofessionals in aanraking komen.

Hoewel een aanzienlijk aandeel respondenten (35% rode balk) ook kennis put uit professionele ervaringen buiten het onderwijs en uit eerdere opleidingen (30%), blijft dit aandeel beduidend kleiner. Dit suggereert dat formele scholing slechts voor een minderheid bijdraagt aan het kennisniveau over jeugdhulp.

Tenslotte is er slechts een relatief beperkte rol van private ervaringen (11% blauwe balk).

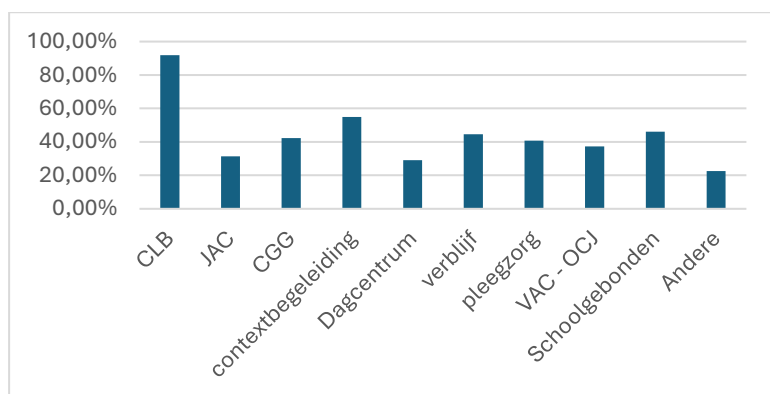
Kennis over jeugdhulp lijkt minder het resultaat van formele vorming, systematische informatieoverdracht of beleidsmatige afstemming, en meer van individuele trajecten met leerlingen en concrete samenwerkingen in de praktijk.

4.1.3 Samenwerking met jeugdhulpdiensten

Vervolgens polsten we met welke organisaties de onderwijsprofessionals samenwerkten.

91% van de onderwijsrespondenten geeft aan in het verleden reeds samengewerkt te hebben met het CLB voor een traject rond een leerling (zie grafiek 5). Dit geldt zowel voor respondenten werkzaam in het basisonderwijs, als voor respondenten werkzaam in het secundair onderwijs.

Grafiek 5: Samenwerking met jeugdhulporganisaties (% respondenten)

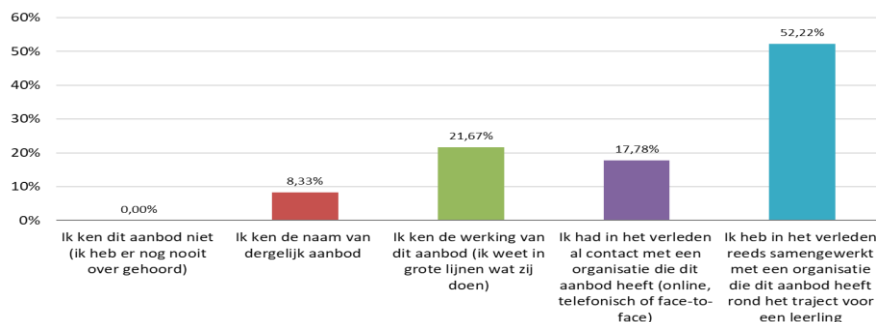


Dit onderstreept de rol van het CLB als primaire schakel in ondersteunings- en begeleidingstrajecten rond leerlingen. Deze dominantie suggereert dat samenwerking met jeugdhulp in belangrijke mate verloopt via dit gekende kanaal. Er is minder samenwerking met het brede en gedifferentieerd netwerk van andere diensten, maar de samenwerking is wel gespreid over de verschillende werkingen met contextbegeleiding als de werkvorm waar het vaakst mee wordt samengewerkt.

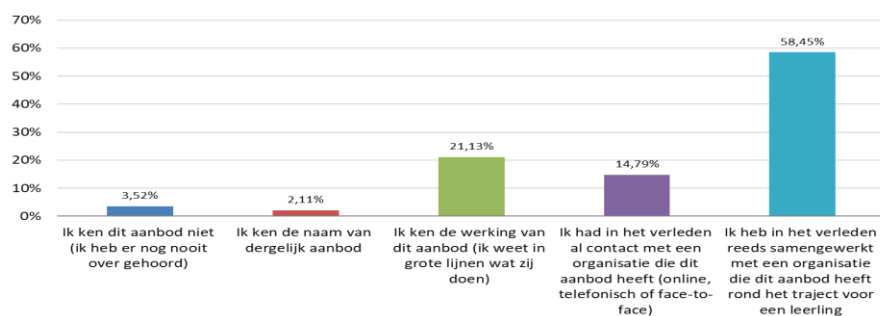
a. Voorziening die contextbegeleiding of thuisbegeleiding aanbiedt

Contextbegeleiding is een aanbod dat vrij goed gekend is bij het onderwijs. Meer dan de helft van de respondenten heeft in het verleden reeds samengewerkt met een dienst contextbegeleiding of een voorziening die thuisbegeleiding aanbiedt. Dit ligt iets hoger bij de respondenten uit het secundair onderwijs (58%: zie grafiek 7) dan bij deze uit het basisonderwijs (52%: zie grafiek 6).

Grafiek 6: Kennis van voorziening die context- of thuisbegeleiding aanbiedt – respondenten basisonderwijs



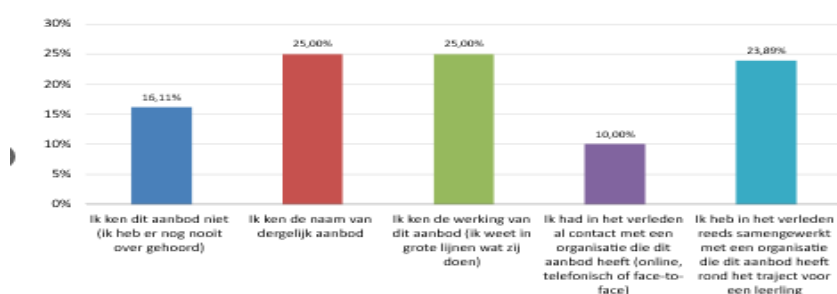
Grafiek 7: Kennis van voorziening die context- of thuisbegeleiding aanbiedt – respondenten secundair onderwijs



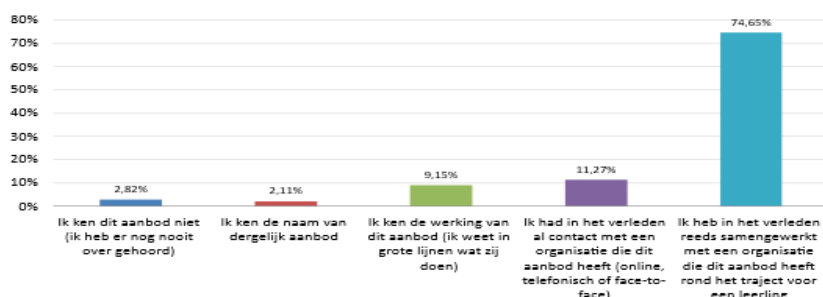
b. Schoolgebonden aanbod vanuit de jeugdhulp

Voor de kennis en vooral de samenwerking met schoolgebonden diensten zien we uitgesproken verschillen tussen de onderwijsniveaus. Respondenten uit het secundair onderwijs rapporteren in drie op vier gevallen (75%) ervaring in samenwerking met het schoolgebonden jeugdhulpaanbod (zie grafiek 9), terwijl dit aandeel in het basisonderwijs slechts 24% bedraagt (zie grafiek 8). Een verklaring kan worden gezocht in de context waarin de schoolgebonden jeugdhulp werkt. Programma's zoals NAFT en time-outprojecten werken in kader van uitvalpreventie en ongekwalificeerde uitstroom. Deze programma's zijn gekoppeld aan het tegengaan van de uitstroom in het secundair onderwijs. De diensten richten zich primair op jongeren met complexe gedrags- of psychosociale problemen, die vaker en explicieter tot uiting komen in de adolescentiefase.

Grafiek 8: Kennis van schoolgebonden aanbod – respondenten basisonderwijs



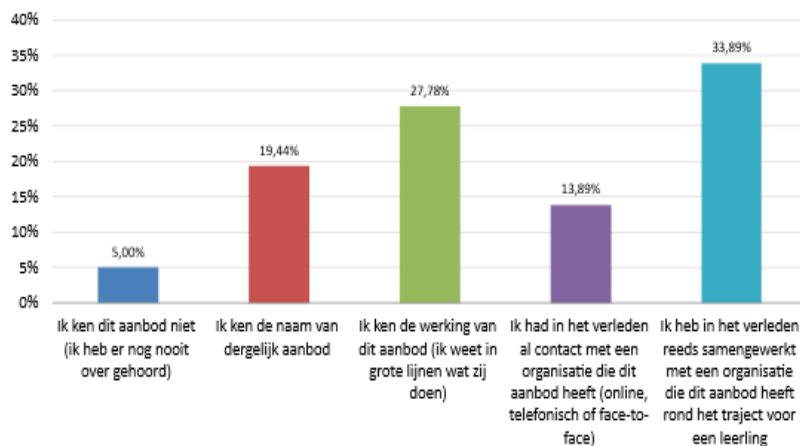
Grafiek 9: Kennis van schoolgebonden aanbod – respondenten secundair onderwijs



c. Voorziening waar kinderen kunnen verblijven

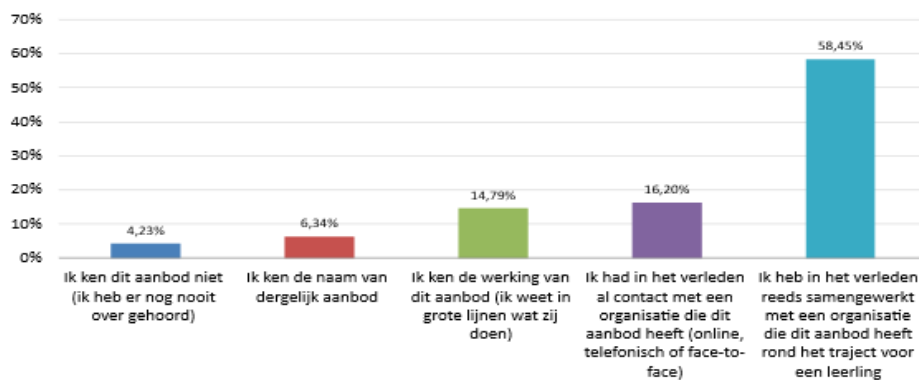
In totaal werkte 43% van de respondenten reeds samen met jeugdhulpvoorzieningen waar kinderen kunnen verblijven. Ook hier zien we een verschil tussen de respondenten uit het secundair en de respondenten uit het basisonderwijs.

Grafiek 10 : Kennis van voorziening waar kinderen kunnen verblijven – respondenten basisonderwijs



34% van de respondenten uit het basisonderwijs werkte in het verleden reeds samen met zulke voorziening (zie grafiek 10). Voor de respondenten werkzaam in het secundair onderwijs gaat dit om 58% (zie grafiek 11).

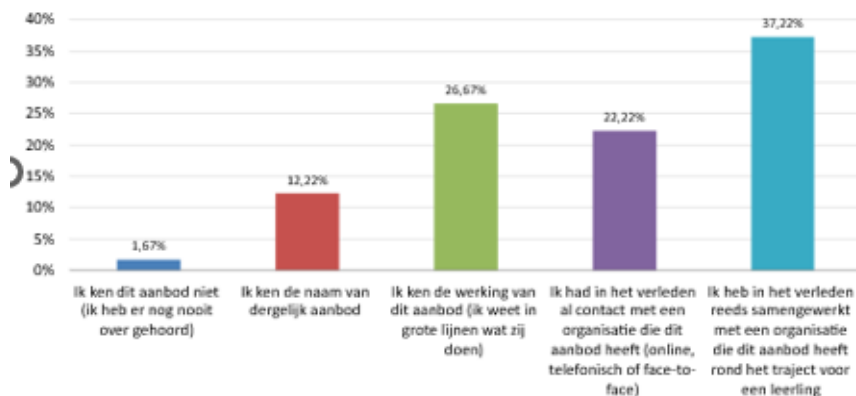
Grafiek 11 : Kennis van voorziening waar kinderen kunnen verblijven – respondenten secundair onderwijs



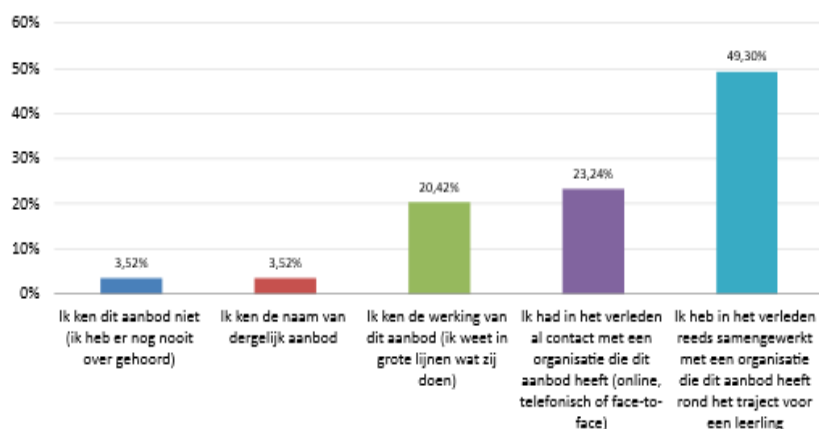
d. Centrum Geestelijke Gezondheidszorg

42% van de respondenten werkte in het verleden reeds samen met een CGG. Ook deze samenwerking is groter in het secundair (49% - zie grafiek 13) dan in het basisonderwijs (37% - zie grafiek 12).

Grafiek 12 : Kennis van CGG – respondenten basisonderwijs



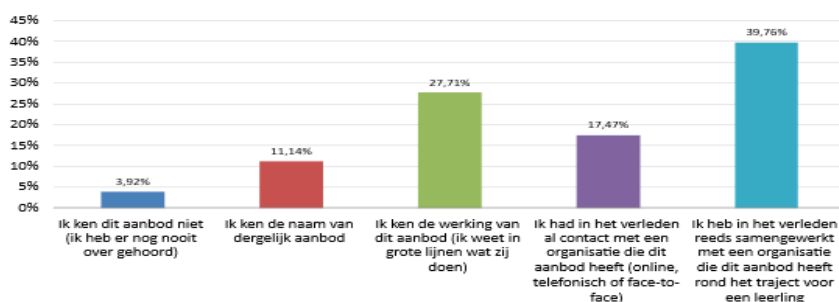
Grafiek 13: Kennis van CGG – respondenten secundair onderwijs



e. Dienst voor pleegzorg

40% van alle onderwijsrespondenten kent een dienst voor pleegzorg omdat ze er in het verleden mee samenwerkten (zie grafiek 14). Dit cijfer ligt even hoog voor de respondenten werkzaam in het basisonderwijs als deze werkzaam in het secundair onderwijs. Meer dan 1 op 4 van de onderwijsrespondenten geeft aan enkel de werking te kennen van een dienst pleegzorg.

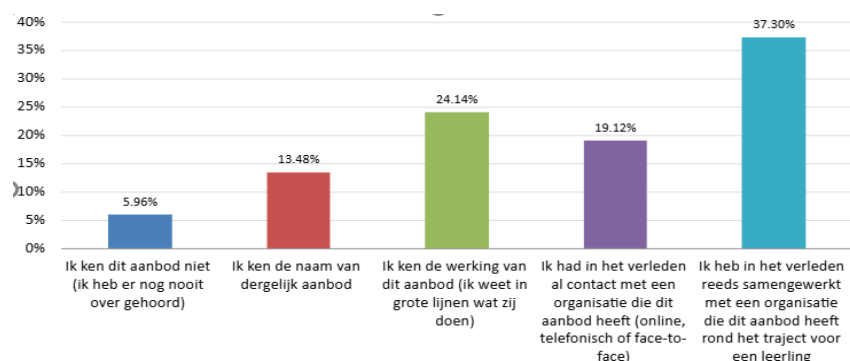
Grafiek 14: Kennis van dienst voor pleegzorg (basis en secundair)



f. Vertrouwenscentrum kindermishandeling (VK) of Ondersteuningscentrum jeugdzorg (OCJ)

36% van de onderwijsrespondenten werkte reeds samen met een Vertrouwenscentrum kindermishandeling of een Ondersteuningscentrum jeugdzorg. Dit aantal ligt net iets hoger voor de respondenten uit het secundair onderwijs (39%) (zie grafiek 16) dan voor diegenen werkzaam in het basisonderwijs (36%) (zie grafiek 15).

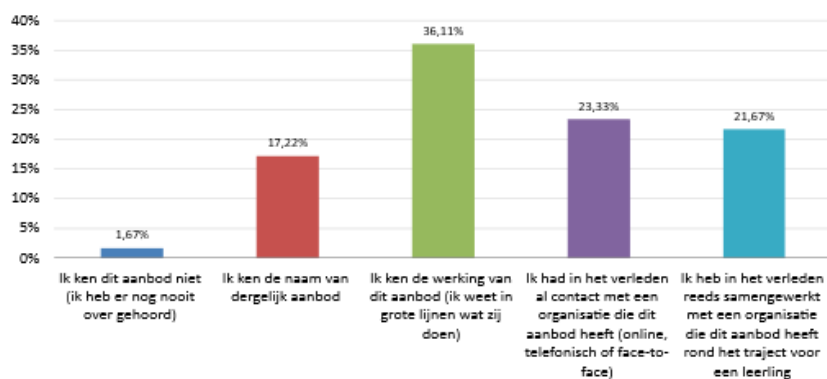
Grafiek 15: Kennis van Vertrouwenscentrum kindermishandeling of Ondersteuningscentrum jeugdzorg.



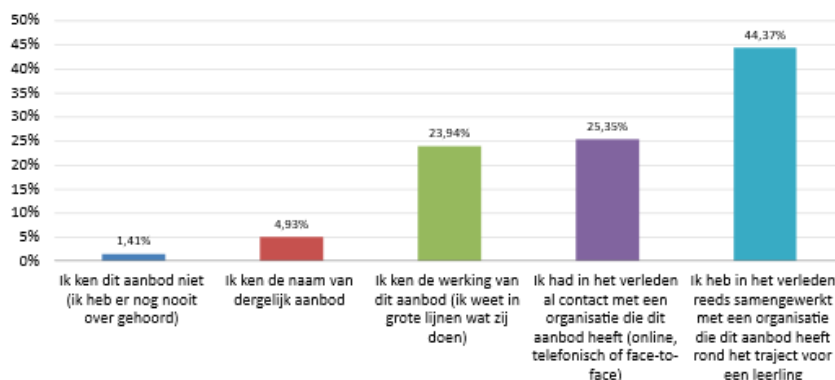
g. Jongerenadviescentra (JAC)

Het aantal samenwerkingen met het JAC ligt dubbel zo hoog voor de respondenten werkzaam in het secundair onderwijs (44% - zie grafiek 18) dan voor deze werkzaam in het basisonderwijs (22% - zie grafiek 17). Dit is niet onlogisch, gezien de leeftijd van de leerlingen in het secundair onderwijs.

Grafiek 16: Kennis van Jongerenadviescentra (JAC) – respondenten basisonderwijs



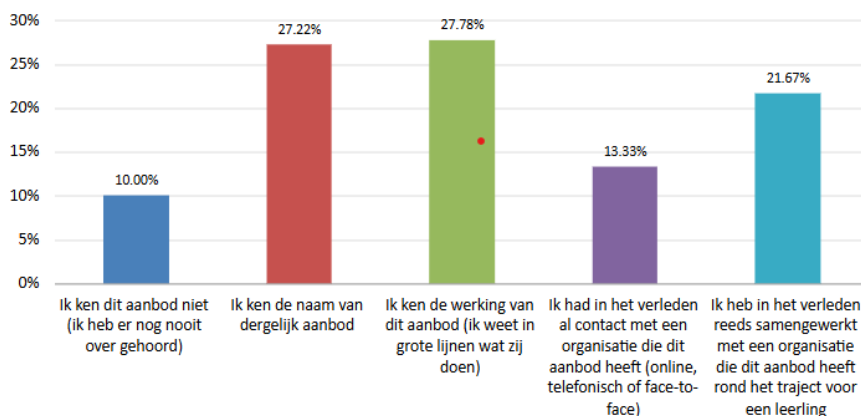
Grafiek 17: Kennis van Jongerenadviescentra (JAC) – respondenten secundair onderwijs



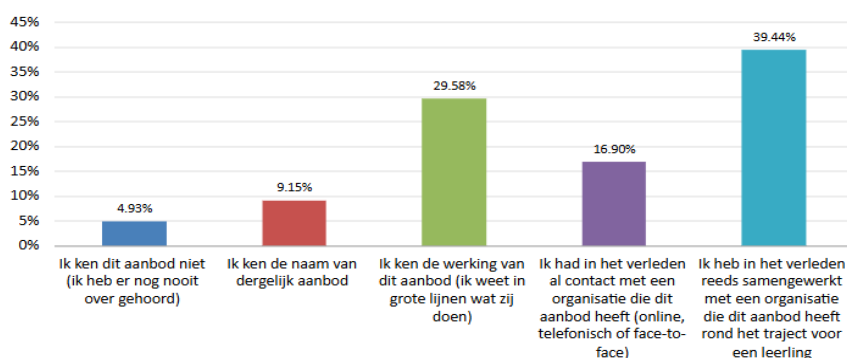
h. Dagcentrum

In het totaal geeft 28% van de respondenten uit het onderwijs aan dit aanbod te kennen omdat ze er in het verleden mee samenwerkten. We zien dat de kennis van dit jeugdhulpaanbod bijna dubbel zo vaak gekend is door samenwerking bij respondenten werkzaam in het secundair onderwijs (39% - zie grafiek 19) dan bij respondenten werkzaam in het basisonderwijs (22% - zie grafiek 18). 27% van de respondenten basisonderwijs kent enkel de naam van dit jeugdhulpaanbod, een gelijkaardig aantal kent enkel de werking maar had verder geen contact met dit aanbod.

Grafiek 18: Kennis van dagcentrum – respondenten basisonderwijs



Grafiek 19: Kennis van dagcentrum – respondenten secundair onderwijs



4.1.4 Besluit over kennis en samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp

Over de verschillende grafieken heen komt een consistent patroon naar voren waarin samenwerking in het verleden een determinant vormt van de kennis van jeugdhulpvoorzieningen binnen het onderwijs. Hoewel een aanzienlijk deel van de respondenten aangeeft op zijn minst de naam of werking van jeugdhulpaanbieders te kennen, blijkt dat meer concrete kennis vrijwel steeds samenhangt met eerdere samenwerkingservaringen.

De mate van effectieve samenwerking varieert sterk naargelang het type jeugdhulpvoorziening. Samenwerking komt het meest voor met context- en thuisbegeleiding, gevolgd door schoolgebonden jeugdhulpaanbod, residentiële voorzieningen, CGG, pleegzorg en VK/OCJ.

In het secundair onderwijs zien we een systematisch hogere samenwerkingsgraad in vergelijking met het basisonderwijs. Over quasi alle voorzieningen heen rapporteren respondenten uit het secundair onderwijs vaker samenwerking. Dit verschil kan verklaard worden door de aard en complexiteit van de problematieken die zich in de adolescentiefase manifesteren, alsook door de structurele verankering van bepaalde jeugdhulpinterventies (zoals NAFT en time-outprojecten) in het secundair onderwijs.

4.2 Respondenten uit de jeugdhulp

4.2.1 Situering van respondenten uit de jeugdhulp

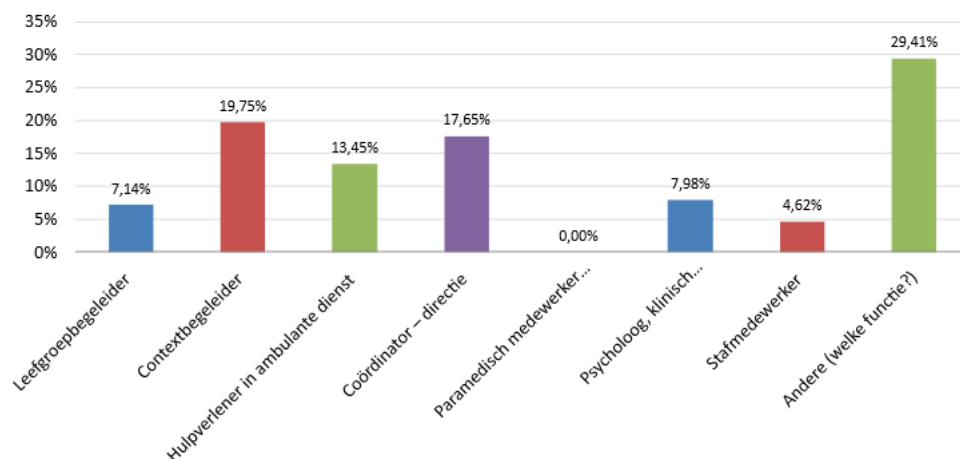
a. Locatie jeugdhulporganisatie

De jeugdhulporganisaties waar de respondenten werkzaam zijn, zijn voornamelijk actief in de centrumsteden. De meerderheid van deze organisaties bevinden zich in de provincie Antwerpen.

b. Functieprofielen

De respondenten uit de jeugdhulp hebben verschillende functieprofielen. Het gaat onder meer om personen werkzaam in de coördinatie en directie en om contextbegeleiders. Maar ook om consulenten, gezinscoaches, thuisbegeleiders, enz.

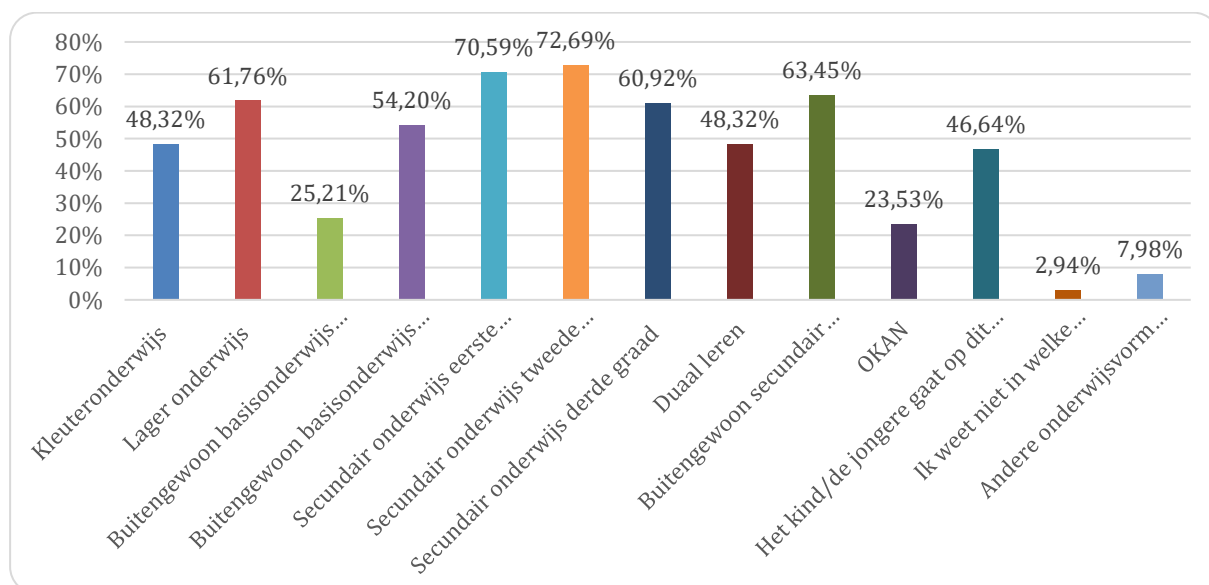
Grafiek 20: Vanuit welke functie vult u deze vragenlijst in?



c. Onderwijsniveau van de jongeren in de begeleiding

De ruime verspreiding van respondenten over verschillende diensten en functies weerspiegelt zich ook in de **zeer diverse groep kinderen en jongeren**, verspreid over vrijwel alle onderwijsvormen.

Grafiek 21: In welk van onderstaande onderwijsvormen is minstens één kind/jongere die u begeleidt ingeschreven? (meerdere antwoorden mogelijk)



Het zwaartepunt ligt in het **secundair onderwijs**, met name in de eerste (71%) en tweede graad (73%). Ook jongeren uit de derde graad (61%) en uit het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) (63%) zijn sterk vertegenwoordigd.

Daarnaast werkt een aanzienlijk aandeel respondenten met kinderen in het lager onderwijs (62%). Opvallend is dat bijna de helft van de respondenten ook begeleiding biedt aan kleuters (48%).

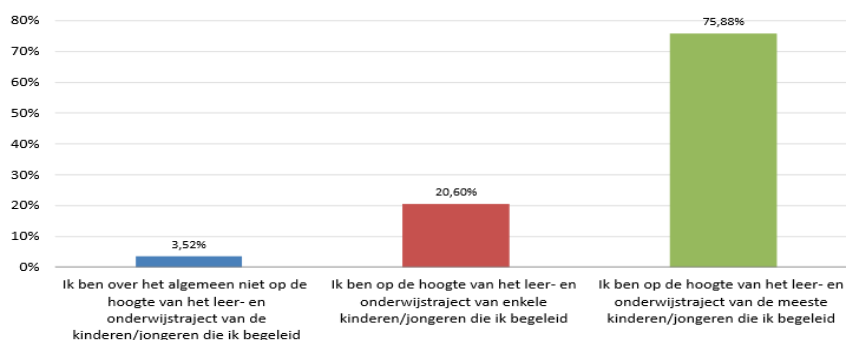
Daarnaast zijn jongeren in het duaal leren duidelijk vertegenwoordigd binnen de hulpverlening: zij maken 48% van de betrokken doelgroep uit. Dit aandeel ligt aanzienlijk hoger dan hun proportionele vertegenwoordiging binnen het secundair onderwijs.

Tot slot gaat het ook om een substantiële groep kinderen en jongeren die op het moment van bevraging niet schoolgaand is (47%). Voor deze groep is het echter onduidelijk welk aandeel bestaat uit nog niet schoolplichtige peuters, wat een genuanceerde interpretatie van deze cijfers vereist.

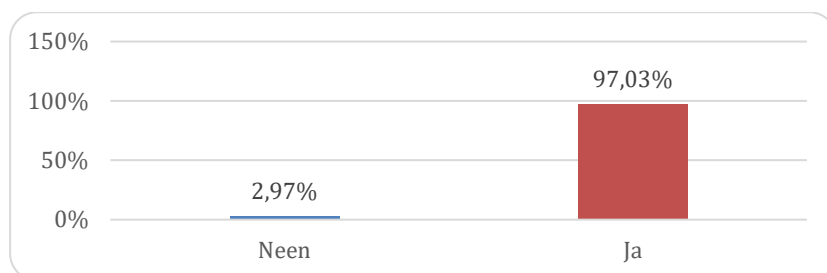
4.2.2 Contacten en samenwerking met onderwijs

Uit grafiek 22 blijkt dat 76% van de respondenten aangeeft op de hoogte te zijn van het leer- en onderwijstraject van de meeste kinderen en jongeren die zij begeleiden. Dit suggereert dat onderwijs voor veel begeleiders een relevant en geïntegreerd aandachtspunt vormt binnen de begeleiding. Tegelijkertijd impliceert dit cijfer dat ongeveer een kwart van de respondenten minder zicht heeft op het onderwijstraject.

Grafiek 22: Bent u op de hoogte van (het verloop van) het leer- en onderwijstraject van de kinderen of jongeren die u nu in begeleiding hebt?



Grafiek 23: Heeft u tijdens het huidige schooljaar contact gehad met een onderwijsactor in de school om te overleggen over het traject van (één van de) kinderen/jongeren die u begeleidt?



Zo goed als alle respondenten (97%) hadden tijdens het huidige schooljaar contact met een onderwijsactor om het traject van één of meerdere kinderen of jongeren te bespreken. Dit wijst mogelijks op een betrokkenheid om het jeugdhulptraject en het onderwijstraject met elkaar te verbinden.

De intensiteit van dit contact varieert echter aanzienlijk. Een substantieel deel van de respondenten (37%) had contact met onderwijsactoren bij meer dan één maar minder dan vijf begeleidingen, terwijl 35% aangeeft dit te doen bij minstens tien begeleidingen. Deze spreiding suggereert dat samenwerking met onderwijs voor sommige respondenten een occasionele praktijk is, terwijl dit voor anderen een structureel onderdeel vormt van hun werking.

4.2.3 Besluit rond de kennis en samenwerking tussen jeugdhulp en onderwijs

Het geheel van de data toont aan dat onderwijs een **onlosmakelijk onderdeel** vormt van de begeleidingspraktijk van de respondenten. Begeleidingen situeren zich over een breed spectrum van onderwijsniveaus en -vormen. De hoge mate van kennis over onderwijstrajecten en de contacten met onderwijsactoren kan wijzen op een bereidheid tot samenwerking. Tegelijkertijd maken de variaties in intensiteit en bereik duidelijk dat deze samenwerking niet voor alle begeleidingen even vanzelfsprekend of structureel is.

4.3 De visie op de schoolsituatie en de samenwerking

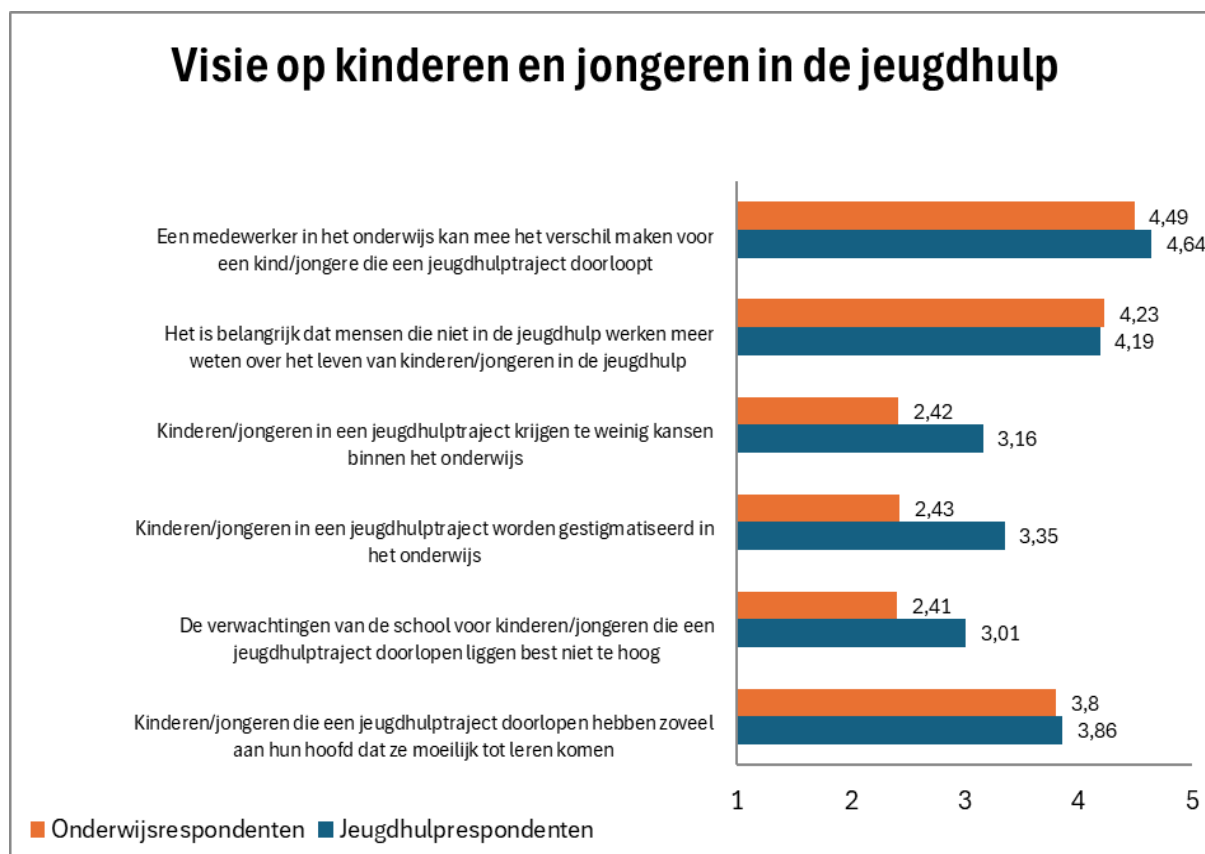
4.3.1 De visie op de schoolsituatie van kinderen en jongeren in de jeugdhulp

In de digitale vragenlijsten werd zowel aan respondenten uit het onderwijs als uit de jeugdhulp gevraagd naar hun visie op de schoolsituatie van kinderen en jongeren die een jeugdhulptraject doorlopen. Aan de hand van een reeks stellingen werd gepeild naar opvattingen over

leermoeilijkheden, schoolse verwachtingen, stigmatisering, onderwijskansen, kennis van de leefcontext van deze kinderen en jongeren, en de rol van onderwijsactoren.

Respondenten konden per stelling aangeven in welke mate zij akkoord gingen op een vijfpuntenschaal, gaande van 'helemaal niet akkoord' (1) tot 'helemaal akkoord' (5). Hieronder bespreken we de resultaten per thema en vergelijken we de gemiddelde scores van onderwijs- en jeugdhulprespondenten (zie Grafiek 24).

Grafiek 24: Visie op kinderen en jongeren in de jeugdhulp



Leermoeilijkheden: *Kinderen/jongeren die een jeugdhulptraject doorlopen hebben zoveel aan hun hoofd dat ze moeilijk tot leren komen.*

Beide respondentengroepen geven aan eerder akkoord te gaan met de stelling dat kinderen en jongeren in een jeugdhulptraject vaak moeilijk tot leren komen omdat zij met veel zorgen geconfronteerd worden. De gemiddelde scores liggen dicht bij elkaar (onderwijs: 3,80; jeugdhulp: 3,86). Deze gedeelde perceptie wijst op een gedragen erkenning dat de psychosociale context waarin deze kinderen en jongeren opgroeien een belangrijke risicofactor vormt voor hun schoolse functioneren, ook al geldt dit niet voor alle jongeren in de jeugdhulp.

Schoolse verwachtingen: *De verwachtingen van de school voor kinderen/jongeren die een jeugdhulptraject lopen liggen best niet te hoog.*

Op de stelling dat de verwachtingen van de school voor kinderen en jongeren in een jeugdhulptraject beter niet te hoog liggen, reageren onderwijsrespondenten eerder afwijzend (gemiddelde score 2,41). Dit kan wijzen op een uitgangspunt binnen het onderwijs waarbij gelijke verwachtingen voor alle leerlingen centraal staan. Jeugdhulprespondenten nemen een neutralere positie in (score 3,00), wat erop kan wijzen dat zij het spanningsveld erkennen tussen hoge verwachtingen enerzijds en de draagkracht van sommige jongeren anderzijds.

Stigmatisering: *Kinderen/jongeren die opgroeien in de jeugdhulp worden gestigmatiseerd in het onderwijs*

Onderwijsrespondenten zijn gemiddeld eerder niet akkoord met de stelling dat kinderen en jongeren in de jeugdhulp gestigmatiseerd worden op school (score 2,43). Jeugdhulprespondenten delen deze mening niet (score 3,35). Een grote groep onder hen beschouwt stigmatisering wel als een risicofactor.

Kansen binnen het onderwijs: *Kinderen/jongeren in een jeugdhulptraject krijgen te weinig kansen binnen het onderwijs*

Ook met betrekking tot het krijgen van kansen in het onderwijs is een vergelijkbaar patroon zichtbaar. Onderwijsrespondenten zijn eerder niet akkoord met de stelling dat kinderen en jongeren in een jeugdhulptraject te weinig kansen krijgen (score 2,42), terwijl jeugdhulprespondenten opnieuw een andere houding aannemen (score 3,16). Dit verschil suggereert dat jeugdhulpverleners vaker drempels ervaren of signaleren in het onderwijs, terwijl onderwijsprofessionals het bestaande aanbod en de geboden ondersteuning eerder als voldoende beschouwen.

Kennis van levensomstandigheden: *Het is belangrijk dat mensen die niet in de jeugdhulp werken (zoals onderwijspersoneel) meer weten over het leven van kinderen/jongeren in de jeugdhulp*

Beide groepen respondenten zijn het in sterke mate eens over het belang van kennis van de levensomstandigheden van kinderen en jongeren in de jeugdhulp bij actoren die buiten de jeugdhulp werken, zoals onderwijspersoneel. De gemiddelde scores liggen hoog en zijn vergelijkbaar (onderwijs: 4,23; jeugdhulp: 4,19). Dit wijst op een gedeelde overtuiging dat meer contextkennis kan bijdragen aan een beter begrip en een meer afgestemde begeleiding van deze jongeren in het onderwijs.

Betrokkenheid van onderwijsactoren: *Een medewerker in het onderwijs (leerkracht, leerlingbegeleider, ...) kan mee het verschil maken voor een kind/jongere die een jeugdhulptraject doorloopt*

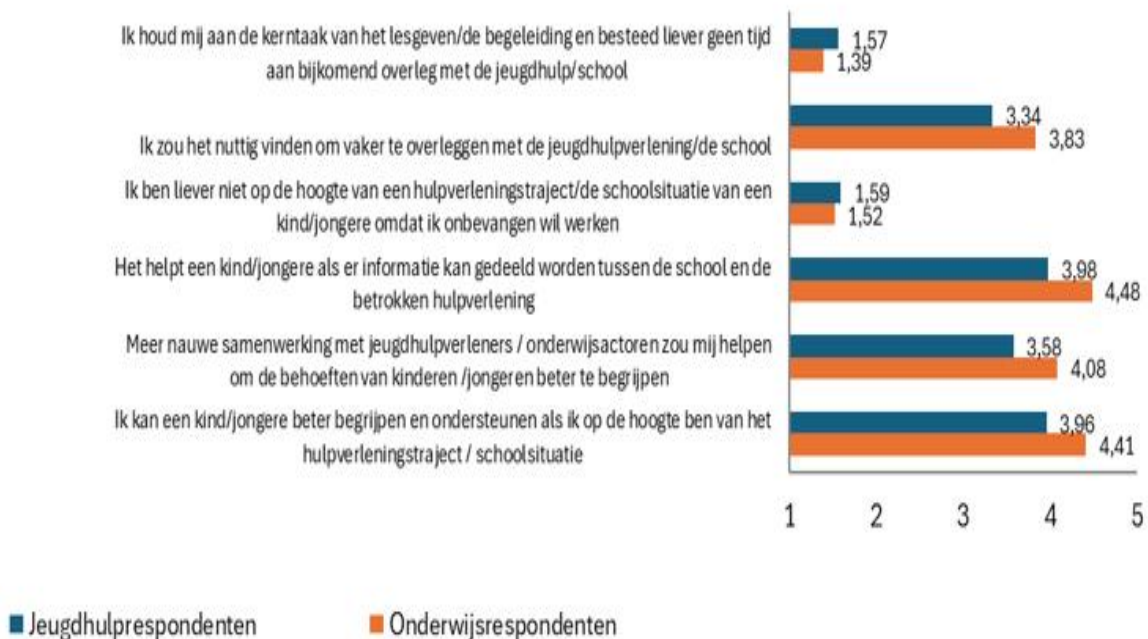
Ten slotte zijn beide respondentengroepen ervan overtuigd dat onderwijsactoren een wezenlijk verschil kunnen maken voor kinderen en jongeren in een jeugdhulptraject. Onderwijsrespondenten zijn hiermee eerder akkoord (score 4,49), terwijl jeugdhulprespondenten zelfs bijna unaniem 'helemaal akkoord' gaan (score 4,64). Dit verschil in intensiteit benadrukt hoe sterk jeugdhulpverleners het potentieel van onderwijsrelaties inschatten als beschermende factor in het leven van deze jongeren.

4.3.2 Visie op samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp

In de digitale vragenlijsten werd gepeild naar de visie op samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp. Ook daartoe werden verschillende stellingen voorgelegd die betrekking hadden op (1) kennis van de context en behoeften van kinderen en jongeren in de jeugdhulp, (2) informatiedeling en communicatie tussen beide sectoren, (3) (structureel) overleg en (4) de afbakening van de kerntaak van onderwijs- en jeugdhulpactoren. De gelijkaardige stellingen werden per vragenlijst licht aangepast aan de groep respondenten uit onderwijs versus jeugdhulp.

Grafiek 25: Visie op samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp

Visie op samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp



Kennis context doelgroep: *'Ik kan een leerling beter begrijpen en ondersteunen als ik op de hoogte ben van het hulpverleningstraject', versus 'Ik kan een kind/jongere/gezin beter begrijpen en ondersteunen als ik op de hoogte ben van de schoolsituatie'.*

Zowel de onderwijsrespondenten (score 4,41) als de jeugdhulprespondenten (score 3,96) zien een meerwaarde in de kennisname van de context van kinderen en jongeren. Beide groepen zijn 'eerder akkoord' dat ze kinderen en jongeren beter kunnen begrijpen en ondersteunen als ze op de hoogte zijn van hun hulpverleningstraject en schoolsituatie. We zien dat de onderwijsrespondenten iets hoger scoren en dus nog iets sterker overtuigd zijn dat ze leerlingen beter kunnen begrijpen en ondersteunen als ze kennis hebben van hun hulpverleningstraject.

Kennis behoeften doelgroep: *Meer nauwe samenwerking met jeugdhulpverleners versus actoren uit het onderwijs zou mij helpen om de onderwijsbehoeften van leerlingen versus kinderen en jongeren beter te begrijpen.*

Beide groepen respondenten geven aan 'eerder akkoord' te zijn dat nauwere samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp hen zou helpen om de behoeften van kinderen en jongeren in een jeugdhulptraject beter te begrijpen. Opnieuw scoren de onderwijsrespondenten iets hoger (score 4,08) dan de jeugdhulprespondenten (3,58) wat aantoont dat zij nog iets overtuigender zijn van de meerwaarde van een meer nauwe samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp.

Informatiedeling: *'Het helpt een leerling in het leerproces als er informatie kan gedeeld worden tussen de school en de betrokken hulpverlening' versus 'Wanneer er informatie kan gedeeld worden tussen de school en de betrokken hulpverlening, komt dit het verloop van de begeleiding binnen de jeugdhulp ten goede'.*

Zowel de onderwijsrespondenten (score 4,48) als de jeugdhulprespondenten (score 3,98) zien een meerwaarde in het delen van informatie tussen de school en de betrokken hulpverlening. Beide groepen zijn 'eerder akkoord' dat informatiedeling kinderen en jongeren in een jeugdhulptraject helpt in hun leerproces en in het verloop van hun begeleiding. We zien ook hier dat deze mening sterker is bij de onderwijsrespondenten (score 4,48 versus 3,98). De actoren uit het onderwijs zijn dus sterker overtuigd van het belang van informatiedeling om leerlingen te ondersteunen in hun leerproces.

Communicatie: *'Ik ben liever niet op de hoogte van een hulpverleningstraject voor een leerling omdat ik onbevangen wil werken met alle leerlingen' versus 'Ik ben liever niet op de hoogte van de schoolsituatie omdat ik onbevangen wil werken rond de noden en het welzijn van het kind/de jongere'.*

De stellingen die peilden naar de wens om al dan niet onbevangen te werken zonder kennis van het hulpverleningstraject of de schoolsituatie worden door beide groepen duidelijk verworpen. Zowel onderwijs- als jeugdhulprespondenten zijn 'eerder niet akkoord' met het idee dat kennis van de context hen zou belemmeren in hun professionele handelen. De gemiddelde scores liggen laag (onderwijs: 1,52; jeugdhulp: 1,59), wat erop wijst dat transparantie en informatie eerder als ondersteunend dan als belemmerend worden ervaren.

Structureel overleg: *Ik zou het nuttig vinden om vaker te overleggen met de jeugdhulpverlening versus de school over de voortgang van kinderen en jongeren in een hulpverleningstraject*

Wanneer het gaat over (frequenter) overleg over de voortgang van kinderen en jongeren in een hulpverleningstraject, tekenen zich lichte verschillen af tussen beide sectoren. Onderwijsrespondenten geven aan dit 'eerder nuttig' te vinden (score 3,83), terwijl jeugdhulprespondenten hier gemiddeld iets neutraler tegenover staan (score 3,34).

Kerntaak: *Ik houd mij aan de kerntaak van het lesgeven versus de begeleiding en besteed liever geen tijd aan bijkomend overleg met de jeugdhulp versus school.*

Tot slot werd gepeild naar de mate waarin respondenten bereid zijn om naast hun kerntaak tijd te investeren in bijkomend overleg met de andere sector. Beide groepen verwerpen de stelling dat zij zich strikt tot hun kerntaak willen beperken. Onderwijsrespondenten zijn hier het meest

uitgesproken in ('helemaal niet akkoord', score 1,39), terwijl jeugdhulprespondenten eveneens 'eerder niet akkoord' zijn (score 1,57). Dit wijst erop dat beide sectoren overleg als een legitiem en relevant onderdeel van hun professionele rol beschouwen, zij het dat deze bereidheid iets sterker tot uiting komt binnen het onderwijs.

4.3.3 Synthese van de visie en het belang van samenwerking.

De resultaten uit grafieken 24 en 25 tonen aan dat onderwijs- en jeugdhulpactoren in grote lijnen een gedeelde visie hebben op zowel het belang van de schoolsituatie van kinderen en jongeren in de jeugdhulp als op het belang van samenwerking tussen beide sectoren. Beide groepen erkennen dat deze kinderen en jongeren vaak opgroeien in een complexe psychosociale context die een impact kan hebben op hun schoolse functioneren. Tegelijkertijd delen zij de overtuiging dat onderwijsactoren een betekenisvolle rol kunnen spelen als beschermende factor in het leven van deze jongeren.

Naast deze gedeelde uitgangspunten komen ook duidelijke accentverschillen naar voren. Onderwijsrespondenten ervaren minder stigmatisering en kansenongelijkheid en blijven hogere schoolse verwachtingen benadrukken. Jeugdhulprespondenten nemen vaker een meer genuanceerde of voorzichtige positie in en signaleren sneller mogelijke kwetsbaarheden, spanningen en drempels binnen de schoolcontext. Deze verschillen wijzen niet zozeer op tegengestelde visies, maar op uiteenlopende professionele perspectieven en ervaringen met dezelfde doelgroep.

Wat de samenwerking betreft, tonen beide sectoren zich uitgesproken positief over het belang van kennisdeling, informatiedeling en overleg. Zowel onderwijs- als jeugdhulpactoren geven aan dat inzicht in elkaars context en werking hen helpt om kinderen en jongeren beter te begrijpen en te ondersteunen. Transparantie en communicatie worden daarbij niet ervaren als belemmerend, maar net als ondersteunend voor het professioneel handelen. Opnieuw blijkt het onderwijs hierin iets sterker overtuigd van de meerwaarde van nauwere samenwerking en frequenter overleg, terwijl jeugdhulprespondenten hier neutraler tegenover staan.

Ten slotte geven de bevraagde actoren uit het onderwijs ook duidelijk aan dat ze naast hun kerntaak tijd willen besteden aan overleg met de jeugdhulp. De jeugdhulprespondenten delen deze mening, zij het iets minder uitgesproken. Algemeen wijzen de resultaten op een breed gedragen bereidheid om samen te werken vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid voor de jongeren die meer vraagt dan de strikt afgebakende kerntaak van lesgeven of hulpverlening.

5 Diepte-interviews naar een verdiepende analyse van praktijkervaringen

Dit tweede deel van het onderzoek heeft een kwalitatief en verdiepend karakter en sluit inhoudelijk aan bij de bevindingen uit de digitale bevraging. Waar de survey een breed overzicht bood van kennis, visie en verwachtingen rond de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp, beoogt dit onderzoeksluik om deze inzichten te verdiepen vanuit concrete praktijkervaringen van de betrokken actoren. Via semigestructureerde diepte-interviews afgenomen bij professionals uit zowel het onderwijs als de jeugdhulp gaan we verder in op verwachtingen en ervaringen via het bevragen van concrete casussen. De casussen fungeerden als illustratief en materiaal om onderliggende dynamieken, succesfactoren en spanningsvelden in samenwerkingen beter te begrijpen.

De respondenten voor dit onderzoeksluik werden geselecteerd uit de groep deelnemers aan de digitale bevraging die zich bereid verklaarden tot verdere deelname. In totaal werden 41 diepte-interviews afgenomen, gespreid over beide werkvelden. In de interviews werd onder meer ingegaan op signalen en situaties die aanleiding geven tot contact of samenwerking, de verwachtingen die respondenten daarbij hanteren, de wijze waarop samenwerkingen worden opgezet en vormgegeven, en de concrete ervaringen met interprofessioneel werken. Bij respondenten met relevante praktijkervaring werd aanvullend ingezoomd op ervaren succesfactoren en knelpunten, de meerwaarde van samenwerking voor het welzijn van kinderen en jongeren, en de barrières die een effectieve afstemming tussen onderwijs en jeugdhulp kunnen bemoeilijken.

De steekproef omvatte respondenten uit 18 diensten binnen de jeugdhulp verspreid over verschillende werkvormen waaronder:

- Drie ambulante diensten contextbegeleiding en één JAC.
- Twee diensten voor dagbegeleiding,
- Vier gemandateerde voorzieningen¹
- Twee schoolondersteunende initiatieven
- Zes residentiële voorzieningen.

De 23 respondenten binnen het onderwijs zijn verspreid over verschillende onderwijsniveaus en -richtingen.

- Zeven basisscholen, waaronder één school voor buitengewoon onderwijs (BO),
- Zestien secundaire scholen, met inbegrip van:
 - Negen algemene secundaire onderwijsvormen (SEC),
 - Zes beroeps secundaire onderwijsvormen (BSO),
 - Eén OKAN-werking.

¹ Een **gemandateerde voorziening** binnen de jeugdhulp treedt op wanneer de ontwikkeling van een kind ernstig bedreigd is en vrijwillige hulp niet volstaat. Ze onderzoekt de situatie, probeert vrijwillige hulp op te starten en kan indien nodig doorverwijzen naar het parket of de jeugdrechtbank.

5.1 De contacten tussen de school en de jeugdhulpverlener

Uit de digitale bevraging bleek dat zowel jeugdhulp als onderwijs veel belang hechten aan contact en overleg rond kinderen en jongeren in een jeugdhulptraject. We wilden daarom horen op welk moment de respondenten vanuit hun dienst contact opnemen met de andere sector.

5.1.1 Perspectief van de Jeugdhulp

De wijze waarop jeugdhulp en scholen met elkaar in contact staan, verschilt afhankelijk van de opdracht en werkvorm van de betrokken voorziening. In dit hoofdstuk beschrijven we de samenwerking per werkvorm.

Gemandateerde voorzieningen contacteren de school vooral om informatie te verzamelen in het kader van een sociaal onderzoek. Scholen zijn belangrijke partners, omdat kinderen en jongeren er veel tijd doorbrengen en het vaak een veilige plek vormt wanneer de thuissituatie verontrustend is. De school kan daarnaast een geschikte locatie zijn om een kind of jongere apart te spreken, los van ouders.

Dan bellen we naar de school en vragen aan de school van oké wij hebben een vraag gekregen om een onderzoek te doen rond dat kindje. Is het oké dat wij met dat kind op school komen spreken? Is daar één ruimte voor? Moest er iemand van jullie ook een momentje vrij maken om een keer terug te koppelen naar ons hoe dat jullie dat kind ervaren? Hoe dat jullie dat kind zien in de klas? (GV)

Omdat een kind soms meer aanwezig is op school dan dat het thuis is, want een klein kindje komt bijvoorbeeld om 4 uur thuis en gaat om 7 uur slapen hè? Maar heeft dan wel 7 uren op school gezeten. Dus voor ons is dat wel een hele belangrijke partner om info te verkrijgen. Om te horen van hoe functioneert dat kind. Hoe ervaren jullie dat kind? (GV)

Over het algemeen ervaren medewerkers van gemandateerde voorzieningen een goede samenwerking. Wanneer scholen weten dat het ondersteuningscentrum jeugdzorg of de sociale dienst van de jeugdrechtbank betrokken is, zijn ze meestal bereid om informatie te delen. Toch blijft samenwerking complex omwille van het gebrek aan gedeeld beroepsgeheim met het onderwijs. Daarom schakelt men het CLB regelmatig in als tussenschakel. Wanneer een leerkracht zorgen meldt, kan het OCJ deze informatie gebruiken, maar niet terugkoppelen. Wanneer medewerkers op school een gesprek voeren met een jongere, kunnen ze de reden van hun aanwezigheid niet delen. Alleen wanneer de jongere zelf aangeeft dat een vertrouwensleerkracht aanwezig mag zijn, krijgt deze het volledige verhaal te horen.

Binnen **de ambulante werkingen** is er regelmatig contact met scholen, al varieert de aanleiding en context. Omdat de meeste aanmeldingen bij contextbegeleiding via het CLB komen, is de school al vroeg in beeld. Toch zien we bij de diensten contextbegeleiding een grote variatie in motivatie en timing van schoolcontact. Voor één dienst is de school een vanzelfsprekend onderdeel van het netwerk rond het gezin en wordt contact systematisch gelegd. Een andere werking contacteert de

school voor informatie over de schoolsituatie als dat relevant is voor de begeleiding. Een derde dienst neemt enkel contact op wanneer er schoolproblemen zijn. Deze verschillen wijzen op uiteenlopende visies op netwerkgericht werken: van breed en preventief tot probleemgericht en reactief.

Ik probeer toch op zijn minst wel eens een keer contact op te nemen. Als er weinig zorgen zijn op school, dan hoeft dat ook niet heel uitgebreid te zijn. Maar ik vind dat wel een meerwaarde, dat daar vaak wel nog extra ideeën uit komen. (ambulant)

Als we horen, dat contact met school loopt wel moeizaam, dan zijn wij wel snel om mee op die kar te springen en te zeggen van oké kunnen we een overleg plannen of zal ik eens afstemmen met school? (ambulant)

Een gemeenschappelijk uitgangspunt bij alle diensten contextbegeleiding is dat contact met de school enkel gebeurt mits toestemming van het gezin en/of de jongere. Begeleiders proberen zoveel mogelijk fysiek overleg te organiseren, voorafgegaan door een telefonisch of digitaal contact. Bij een eerste fysiek gesprek streven ze ernaar dat ouders en betrokken jongeren aanwezig zijn, om transparantie te waarborgen. Deze gesprekken vinden plaats naast reguliere momenten zoals oudercontacten, omdat de specifieke gezinssituatie afzonderlijke bespreking vraagt. De contacten gebeuren doorgaans met de zorgleerkracht (basisonderwijs), de leerlingbegeleider (secundair onderwijs) of binnen het buitengewoon onderwijs met de leerondersteuners. Het CLB neemt daarbij vaak een brugfunctie op. Begeleiders ervaren dat de opvolging vlotter verloopt na een eerste fysiek overleg, omdat dit duidelijkheid schept over ieders rol en verantwoordelijkheden. Hierdoor wordt sneller opnieuw contact opgenomen wanneer het traject moeizamer verloopt, en scholen nemen zelf ook makkelijker initiatief.

Toch signaleert een hulpverlener een risico dat deze vlottere communicatie met zich meebrengt: soms wordt voorbijgegaan aan de ouders. Het is volgens haar essentieel dat ouders steeds eerst worden geïnformeerd over zorgen of acties vanuit de school. Zij blijven de primaire verantwoordelijken. Duidelijke afspraken met ouders zijn daarom noodzakelijk, bijvoorbeeld over welke informatie de school al dan niet rechtstreeks met de begeleider mag delen.

Vanuit de JAC-werking zijn er twee belangrijke uitgangspunten. Enerzijds is er een preventieve opdracht: medewerkers stellen de werking voor in klassen, zodat leerlingen en leerkrachten de weg naar het JAC kennen. Ze geven vorming in klasgroepen, waardoor vragen van leerkrachten en leerlingbegeleiders binnenkomen en jongeren en ouders worden doorverwezen. Het gebruik verschilt echter sterk per school; sommige scholen verwijzen frequent door, anderen nauwelijks. Jongeren geven soms aan dat ze liever naar het JAC komen omdat het CLB voor hen toch nog te veel aan de school verbonden is. Het JAC verplaatst zich ook naar de school voor gesprekken met de leerling als de weg vinden naar het JAC moeilijk ligt.

Ook binnen het JAC ervaart men spanningen in de samenwerking. Scholen doen soms een beroep op het JAC wanneer jongeren moeilijk gedrag stellen, waarbij jongeren zich onder druk gezet voelen om hulp te aanvaarden. Het JAC werkt echter strikt vrijwillig: wanneer jongeren geen hulp wensen, wordt de begeleiding niet verdergezet. Dit wordt niet altijd begrepen door scholen.

Ook rond transparantie ontstaan spanningen. Soms ontvangt het JAC informatie van de school — bijvoorbeeld over een schorsing — vóór de jongere zelf op de hoogte is. Dit brengt hulpverleners in een moeilijke positie, omdat zij alle informatie met jongeren delen. Daarom benadrukt men het belang van duidelijke afspraken vooraf: de school moet weten dat het JAC open communiceert met jongeren.

Een andere spanning ontstaat wanneer jongeren niet willen dat ouders op de hoogte worden gebracht van de gesprekken. Dit vormt geen probleem wanneer gesprekken op het JAC zelf plaatsvinden, omdat jongeren recht hebben op eigen hulpverlening. Wanneer gesprekken echter op school worden gevoerd, wordt de situatie complexer. Een voorbeeld betreft een jongere die suïcidale gedachten had en dit op school met het JAC besprak. Toen de school hiervan hoorde, wilde zij de ouders onmiddellijk informeren, wat botste met de wens van de jongere en de werkwijze van het JAC.

Deze verschillen in visie en kaders onderstrepen het belang van voorafgaand overleg en het kennen van elkaars werking.

School ondersteunende diensten zoals de Naft-projecten² worden in het kader van het schooltraject ingeschakeld. De scholen fungeren als aanmelders en zijn daardoor vanaf de start nauw betrokken. Vaak kennen de diensten de scholen al, waardoor de contacten vlot en constructief verlopen. Een Naft-traject begint steeds met een rondetafelgesprek waarbij zoveel mogelijk betrokken partijen aanwezig zijn, samen met de jongere en de ouders. Idealiter wordt dit overleg om de zes weken opnieuw georganiseerd om het proces verder op te volgen.

Binnen het time-outproject doorlopen jongeren een sterk geïndividualiseerd traject. Daardoor verschillen de contacten met de scholen aanzienlijk. Sommige jongeren gaan één of meerdere dagen per week naar school, terwijl anderen thuis zitten en er niet meer in slagen om opnieuw in te stromen in het onderwijs. Wanneer de afstand tot de school groot geworden is, vormt de time-out werking een laagdrempelige plek waar opnieuw ingezet wordt op de krachten van de jongere en geprobeerd wordt om de band met de school te herstellen. Soms is de afstand echter zo groot dat de dienst of de jongere niet meer wordt uitgenodigd op oudercontacten, omdat de jongere nauwelijks aanwezig was. De samenwerking verschilt dan ook sterk per casus. Soms zijn de school en de leerkrachten uitgeput en ontbreekt er ruimte om nog actief samen te werken. In zulke gevallen neemt de dienst vaker over. Wanneer de band tussen de jongere en school wel positief is, investeert men intensiever in deze samenwerking.

Ook hier ervaart men grote verschillen tussen scholen. Sommige scholen willen blijven investeren en zoeken actief mee naar oplossingen, terwijl andere afhaken wanneer de jongere niet meer regelmatig aanwezig is.

Toch zien de diensten dat ‘maatwerk’ vaak mogelijk blijft. Het is dan belangrijk om aan te sluiten bij bijvoorbeeld een klassenraad, waar zij kunnen toelichten waarom een jongere bepaald gedrag stelt. Samen met de klassenraad kan worden bekeken wat de school nog kan betekenen en welke

² **NAFT (Naadloos Flexibele Trajecten)**: een externe organisatie die scholen begeleidt in het werken met leerlingen die dreigen uit te vallen, met als doel hun aansluiting bij onderwijs te behouden of te herstellen.

concrete afspraken kunnen worden gemaakt. Het is belangrijk dat de dienst vooral ondersteunend optreedt en duidelijk maakt dat de samenwerking niet noodzakelijk extra werk voor leerkrachten creëert. De diensten merken dat klassenraden over aanzienlijke beslissingsmacht beschikken om flexibele trajecten uit te werken. Helaas zijn veel leerkrachten – en vaak ook directies – niet op de hoogte van deze mogelijkheden. De diensten zien hier een belangrijke rol voor het CLB.

Dagcentra geven aan dat zij intensief contact met scholen hebben, aangezien huiswerkbegeleiding deel uitmaakt van hun opdracht. Daarom wordt van bij de start van het traject steeds contact opgenomen met de school en wordt een overlegmoment georganiseerd om te kijken wat het dagcentrum kan betekenen voor de school. Men probeert de schoolloopbaan van de jongere zo actief mogelijk te ondersteunen, in overleg met de ouders, de jongere en de school. De diensten zijn aanwezig op schooloverlegmomenten, zoals oudercontacten, en volgen de agenda en Smartschool dagelijks op. Dagbegeleiders kunnen bemiddelend optreden wanneer de communicatie tussen ouders en school moeilijk loopt. Ze ondersteunen ouders in hun contact met de school of moedigen hen aan dit contact zelf op te nemen. Ook kinderen en jongeren worden zoveel mogelijk betrokken bij de schoolcontacten. Zij ervaren dit soms als ongemakkelijk, maar begeleiders merken dat jongeren dit nadien appreciëren.

“Bij de start van een begeleiding wordt er steeds contact opgenomen met de school en wordt een overlegmoment georganiseerd waarin we toelichten wat de hulpverleningsdienst kan betekenen, en daarnaast zijn we aanwezig bij alle schooloverlegmomenten, studiebegeleidingsmomenten en oudercontacten om de samenwerking met de school en het gezin zo goed mogelijk te laten verlopen. (dagbegeleidster)

Dagcentra ervaren de samenwerking met scholen doorgaans als positief. Scholen zijn tevreden omdat de begeleiding ook voor hen ondersteunend werkt.

Binnen de residentiële sector horen we de meeste uitdagingen in het contact met de scholen. Afhankelijk van de aard van de opvang (kortverblijf, crisisopvang, langdurig verblijf) verschilt de samenwerking met scholen. In kortverblijf komen jongeren vaak in crisis aan en is school geen prioriteit. In langdurig verblijf vormt schoollopen wél een essentieel onderdeel van de dagbesteding. Door de grote diversiteit aan scholen waar jongeren naartoe gaan, vraagt samenwerking van voorzieningen een aanzienlijke inspanning. Vooral in kortverblijf of crisiswerkingen wisselt het aantal scholen snel, waardoor men telkens opnieuw moet investeren in relatieopbouw. Men heeft dan ook vaak het gevoel dat men van nul moet beginnen in het opbouwen van een goede samenwerking.

De contacten verlopen heel wisselend. De jongens gaan naar totaal verschillende scholen en volgen totaal verschillende programma's. Ze gaan bij ons nooit voltijds naar school, dat lukt bijna nooit. Het is altijd een combinatie van school en stage of school en alternatieve programma's. De jongens komen uit heel de provincie Als ze al een school hebben, proberen we die school te behouden. Als we een nieuwe school moeten zoeken, houden we daar rekening mee. De jongens veranderen ook constant, want ze blijven maar een paar maanden bij ons. Er komen steeds nieuwe jongens met nieuwe scholen bij, waardoor we in al die jaren misschien

maar een paar keer met dezelfde school hebben samengewerkt. ... Het maakt het makkelijker als je natuurlijk maar één vaste school hebt om mee samen te werken. Dan kun je echt iets opbouwen en elkaar beter leren kennen. Maar wij moeten altijd van nul beginnen. (residentieel)

Diensten die werken met jongeren in het secundair onderwijs geven aan dat veel jongeren reeds negatieve schoolervaringen hebben. Hierdoor is verbinding met de school niet evident, maar volgens begeleiders wel essentieel om structuur te bieden.

De communicatie met scholen varieert eveneens sterk. Sommige scholen volgen leerlingen nauwgezet op en verwittigen de voorziening meteen bij problemen. Andere scholen informeren pas veel later over afwezigheden of moeilijkheden. Ook de gebruikte communicatiekanalen verschillen. Voorzieningen vinden het belangrijk dat ouders toegang behouden tot Smartschool, maar wanneer de voorziening zelf geen toegang heeft, moet alle communicatie via ouders verlopen – wat vaak fout loopt. Exclusief digitale communicatie werkt bovendien niet optimaal: begeleiders kunnen moeilijk dagelijks alle Smartschoolberichten van alle jongeren opvolgen. Mondeling contact naast digitale communicatie blijft noodzakelijk.

Je hebt scholen die meteen zeggen... Zullen we jullie een Smart School-account geven? Maar we voelen heel erg, zodra wij dat hebben, dat er eigenlijk veel meer afstand is. Tussen scholen en ons, we hebben echt die mondelinge communicatie nodig over hoe het gaat. (residentieel)

Ik heb ook wel vaak het gevoel dat smartschool voor scholen een heel interessante tool is. Maar voor een voorziening is dat niet altijd even interessant, want alle communicatie gebeurt via daar. En ja, daar wordt soms een paar dagen niet naar gekeken en dan is het ook weer ja, de dingen vergeten denk ik ook, bijvoorbeeld ook wel jongen die nog straf moeten of dat er wel of geen school is als of hun aanwezig afwezigheden. (residentieel)

Het is daarom belangrijk dat scholen zicht hebben op de werking van de residentiële voorziening en wat de voorziening kan betekenen voor de schoolloopbaan. Zo kan men vanuit de voorziening vaak snel op iets inspelen (bijvoorbeeld de jongere komen halen op de school), maar de school moet hiervan op de hoogte zijn.

Voorzieningen willen ouders versterken in hun rol als opvoeder en betrekken ouders waar mogelijk actief bij schoolgebeuren. Men zorgt dat de ouders zoveel mogelijk hun verantwoordelijkheid kunnen nemen naar de school toe. Dit vraagt echter een zoektocht naar het evenwicht tussen ouderlijke verantwoordelijkheid en de haalbaarheid om ouders het voortouw te laten nemen.

Het is soms moeilijker om ouders die geen Nederlands spreken mee te nemen naar oudercontacten of overleg met de school. We proberen hen zoveel mogelijk te betrekken, en als ze geen woord Nederlands spreken, werken we met tolken. Dat vraagt echter om organisatie en moet van tevoren geregeld zijn. Soms, als je op het laatste moment een telefoontje krijgt of een gesprek hebt, is dat lastig. (residentieel)

Ook de participatie van jongeren in de relatie met de school wordt expliciet vermeld. In één voorziening beslist de jongere zelf of hij/zij de school inlicht over het verblijf. Dit moet vermijden dat jongeren ongewild een label krijgen. Tegelijkertijd veroorzaakt dit problemen in de opvolging:

afwezigheden moeten via ouders gemeld worden, wat niet altijd gebeurt. Daardoor weten begeleiders soms pas na twee à drie dagen dat een jongere niet op school verscheen. Ook voor scholen is het dan vaak onduidelijk met wie ze contact moeten opnemen.

Daarnaast is het cruciaal om binnen elke school de juiste contactpersoon te vinden. In sommige voorzieningen vragen begeleiders aan de jongere wie voor hen het belangrijkste aanspreekpunt is. Dit is niet altijd de leerlingbegeleider; soms gaat het bijvoorbeeld om een secretariaatsmedewerker. Het blijft een zoektocht die flexibiliteit vraagt, omdat het voorkeurscontact van jongeren niet altijd binnen het formele schoolsysteem valt.

Ondanks deze moeilijkheden wijzen de residentiële werkingen op het belang van de verderzetting van deelname aan het onderwijs. De school is soms het enige dat een duidelijke structuur biedt aan de jongeren.

5.1.2 Perspectief van het onderwijs

De samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp verschilt sterk per onderwijsniveau en naargelang de ondersteuningsnoden van leerlingen. Het CLB vormt daarbij, zowel in het basis- als secundair onderwijs, het eerste aanspreekpunt en een gids in het als complex ervaren jeugdhulplandschap.

“Wij werken natuurlijk voornamelijk met het CLB samen en zij zijn voor ons vaak de poort naar verdere hulp. Zij geven ideeën of verwijzen door. We hebben wel een fijne samenwerking met het CLB. Soms werken we met een gezin een plan uit, maar dat wordt dan altijd eerst door het CLB aangeraden.” (LO)

In het **gewoon basisonderwijs** blijven rechtstreekse contacten met jeugdhulp beperkt en uitzonderlijk.

“Binnen onze school moet ik ook wel eerlijk zeggen dat dat vrij beperkt is... dat gaat over tien leerlingen max. We hebben ongeveer 430 leerlingen, dus dat is echt niet veel.”(LO)

In enkele scholen zijn er kinderen die verblijven binnen pleegzorg. De contacten verlopen daar meestal via de oudercontacten. Daarnaast zijn er gezinnen die contextbegeleiding krijgen en bijvoorbeeld vragen of de begeleider kan aansluiten bij een oudercontact. In sommige situaties komt de thuisbegeleidingsdienst – altijd samen met de ouders – zich ook voorstellen op school.

Schoolteams zelf hanteren hier doorgaans een reactieve benadering: externe hulp wordt pas ingeschakeld wanneer zorgen escaleren of wanneer er sprake is van verontrusting. Daarbij vervult het CLB een centrale rol als bemiddelende en doorverwijzende schakel.

Het **buitengewoon basisonderwijs** vormt een uitzondering. Door de zwaardere zorgnoden van leerlingen en, in sommige gevallen, de fysieke nabijheid van voorzieningen, zijn de contacten met jeugdhulp frequenter en meer ingebed in de dagelijkse werking. Hier is samenwerking minder incidenteel en meer relationeel van aard.

In het **secundair onderwijs** vermelden de respondenten, zowel zij uit het bijzonder onderwijs als zij uit het gewoon secundair onderwijs veel meer contacten met jeugdhulp. Ook hier wordt het

CLB meestal genoemd als schakel naar andere ondersteunende diensten. Er wordt vaak verwezen naar ondersteuning vanuit geestelijke gezondheidszorg. Heel wat scholen vermelden de verschillende contacten met psychologen en psychiaters. Daarnaast zijn er contacten met TEJO³ en met centra GGZ. Wanneer secundaire scholen spreken over externe ondersteuning, gaat het dus vaak om geestelijke gezondheidszorg. Toch vermeldt elke school dat ze ook contacten hebben met de jeugdzorg, vaak in kader van een sociaal onderzoek of omdat ze leerlingen hebben binnen contextbegeleiding of in een residentiële voorziening. Vooral in het bijzonder secundair onderwijs wordt aangegeven dat er heel wat leerlingen in aanraking komen met de jeugdhulp of de jeugdrechtsbank.

“We hebben heel veel leerlingen die een consulent hebben, die bij een bijzondere jeugdzorg al geplaatst zijn in een instelling, of die bijvoorbeeld in een dagcentrum huiswerkbegeleiding volgen.” (BSO)

De aard van de samenwerking in het secundair onderwijs hangt sterk af van de situatie van de leerling: ofwel betreft het een leerling die reeds binnen de jeugdhulp wordt opgevolgd, ofwel een leerling voor wie men een aanmelding overweegt. Vooral in het buitengewoon secundair onderwijs wordt bij deze tweede groep eerst nagegaan welke interne zorgmogelijkheden beschikbaar zijn. Deze scholen beschikken doorgaans over uitgebreide leerlingenbegeleidingen, zorgcoördinatoren, nauwe contacten met NAFT-werkingen en frequent overleg met het CLB. Ook in het gewoon secundair onderwijs is er structurele ondersteuning vanuit de leerlingbegeleiding. Indien bijkomende hulp nodig blijkt, wordt bijna altijd eerst het CLB geconsulteerd, waarbij ouders systematisch worden betrokken.

Scholen geven aan dat zij graag op de hoogte zijn wanneer een leerling reeds wordt opgevolgd door de jeugdhulp, zodat ze weten wie te contacteren bij problemen. Dit geldt vooral voor jongeren bij wie de school vermoedt dat de moeilijkheden zich ook buiten het schoolse domein situeren:

“Als het om een leerling gaat die goed functioneert, dan is zo’n gesprek of rondetafel niet altijd noodzakelijk. Maar we vinden het wél belangrijk om te weten dat er een dienst betrokken is. Zodra we merken dat er moeilijkheden ontstaan, of als we ons zorgen maken over een leerling, dan is het cruciaal dat we weten wie er mee in het traject zit.” (SO)

Een school benadrukt bovendien het belang van persoonlijk kennismaken met een externe dienst die een leerling begeleidt. Dit vergemakkelijkt de samenwerking en zorgt ervoor dat de school bij vragen snel kan terugvallen op de betrokken hulpverleners. In deze context blijft het CLB een belangrijke schakel, zowel voor meldingen als voor het coördineren van overleg.

Respondenten geven aan dat scholen vaak zelf het initiatief nemen om overlegmomenten met externe ondersteuners te organiseren wanneer de schoolsituatie onder druk komt te staan:

“Voor lopende dossiers organiseren we zelf overlegmomenten tijdens het schooljaar, vaak met diensten die al vertrouwd zijn met onze werking.” (SO)

³ TEJO (Therapeuten voor Jongeren) is een laagdrempelige hulpdienst waar jongeren tussen 10 en 20 jaar terecht kunnen voor gratis, anonieme en kortdurende therapeutische gesprekken.

“Wij wachten niet reactief, maar organiseren proactief een rondetafel... om af te stemmen op wat het kind nodig heeft.” (BSO)

Zodra het contact met de betrokken jeugdhulp tot stand komt, verloopt de samenwerking volgens de meeste respondenten doorgaans positief. Scholen die contact hebben met diensten zoals 1G1P of het Vertrouwenscentrum Kindermishandeling (VK) ervaren dat contact als goed. Ook de samenwerking met bijvoorbeeld het OCJ in het kader van een sociaal onderzoek verloopt meestal vlot en correct.

De moeilijkheden situeren zich vooral in de fase vóór het eerste contact. Doorverwijzen wordt bemoeilijkt door wachtlijsten en de moeilijke bereikbaarheid van sommige diensten. Bij gezinnen met meerdere hulpverleners ontbreekt vaak een gecoördineerde aanpak:

“Eén keer als er contact is, dan loopt dit in de meeste gevallen eigenlijk wel oké. Is er wel een goede samenwerking en is er een goed contact. Het probleem is een beetje voordat je dat contact hebt. Het zijn de wachtlijsten. We lopen daar heel erg tegenaan, waardoor de problemen alleen maar groter worden omdat er veel te laat hulp kan ingeschakeld worden. Soms loopt het ook niet goed. Jeugdconsulenten hebben soms nog een hele hoop werk. Dan duurt het allemaal heel lang voordat er een afspraak gemaakt kan worden. Dan duurt het heel lang voordat je een antwoord krijgt. Dat maakt het soms wel heel moeilijk. En de afstemming is ook niet altijd zo vlot. Soms zitten er drie, vier hulpverleners binnen één gezin en is er eigenlijk heel weinig samenwerking en samenspraak.” (SO)

Daarnaast merken sommige respondenten op dat er weinig erkenning is voor de zorg die scholen opnemen. Ze vragen zich soms af of hun signalen wel serieus worden genomen.

“Daar gaan maanden of een half jaar aan vooraf voordat wij echt zeggen: nu zetten we een stap naar een instantie buiten de school. En dan ervaren wij helaas dat we daar niet altijd geloofd worden of dat met die bezorgdheid niet altijd aan de slag wordt gegaan. En als er wel mee aan de slag gegaan wordt, dan is het vaak van: nu zit het bij ons en wij hebben beroepsgeheim, dus wij kunnen jullie geen info geven. Maar ondertussen zit dat kind wel elke dag bij ons op school, en die zorgen die wij hebben, die zijn er dan ook nog altijd wel.” (LO)

Ook leeft bij enkele respondenten het gevoel dat zij vooral gecontacteerd worden om informatie te delen, terwijl er weinig terugkoppeling volgt. Eén respondent benoemt de frustratie die ontstaat door die beperkte wederkerigheid:

“Ik heb zo de indruk dat jeugdhulp heel erg bezig is met het uitzoeken op het thuisfront. En dan vergeet dat dat kind overdag op school zit en daar ook soms wel eens last heeft van zijn thuiscontext. En als wij dat als school weten, kunnen wij soms gedrag gewoon of verhalen beter plaatsen.” (LO)

De houding van enkele andere respondenten uit secundaire scholen is genuanceerder: leerlingbegeleiding heeft de plicht ouders te informeren, terwijl jeugdhulp vaak een veilige ruimte biedt waarin jongeren kunnen spreken zonder dat ouders onmiddellijk worden ingelicht. Voor sommige leerlingen verlaagt dit net de drempel om hulp te zoeken. Tegelijkertijd wordt het verschil in meldingsplicht als precair ervaren. Scholen geven aan dat zij vertrouwen op de transparantie van hulpverleners en verwachten dat ouders in een later stadium worden

geïnformeerd, wanneer de leerling dit toelaat. Toch blijft het gebrek aan wederzijdse informatie voor sommige scholen moeilijk:

“Rond de school zijn we wel redelijk open, denk ik, maar van hun uit komt er niet altijd heel veel terug. Wettelijk rond privacy zal dat ook zo waarschijnlijk zijn. Dan is het wel moeilijk voor ons, van ja, rond wat moeten we werken, rond wat kunnen we opentrekken naar de leerling. (SO)

5.2 Verhalen over positieve en negatieve ervaringen in de samenwerking

In de literatuurstudie werden meerdere succesfactoren voor de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp aangehaald, maar werd ook verwezen naar de spanningen tussen beide sectoren omwille van de andere opdrachten en organisatiecultuur. In dit hoofdstuk delen we verhalen om deze successen en spanningen te capteren. Enerzijds werd aan de respondenten gevraagd een casus te beschrijven waarin de samenwerking als positief werd ervaren, anderzijds een casus waarin de samenwerking negatief werd beoordeeld. Deze casussen werden vervolgens door de onderzoekers geanalyseerd met het oog op het identificeren van succesfactoren en knelpunten.

5.2.1 Positieve ervaringen vanuit de jeugdhulp.

a. Scholen die blijven, ook wanneer het moeilijk wordt

We horen verhalen van scholen die jongeren niet loslaten, ondanks de vele uitdagingen. Soms omdat ze de jongere en zijn gezin al jaren kennen, waardoor er vertrouwen kon worden opgebouwd. Die vertrouwensband maakt dat de betrokkenheid van de school bijzonder groot is. Deze betrokkenheid helpt om crisissen te overbruggen en een veilige basis te creëren. Deze langdurige vertrouwensband vormt een fundament waarop hulpverlening vlot kan aansluiten.

Een jongen van bijna zestien kwam in begeleiding nadat het thuis steeds moeilijker liep, vooral in de relatie met zijn pluspapa. Hij vond het moeilijk om zijn emoties te uiten, wat soms leidde tot escalaties, zowel thuis als op school. Hij bleef geregeld weg van school of verdween soms zelfs wekenlang van huis. Vanaf de aanmelding ervaarde de begeleidende dienst een zeer fijne samenwerking met de school, die al lange tijd nauw betrokken was bij het gezin. De zorgleerkracht kende de ouders goed, waardoor overlegmomenten met CLB, zorgleerkracht, ouders en hulpverleners vlot verliepen. Er werden duidelijke afspraken gemaakt: welke moeilijkheden speelden op school, welke ondersteuning kon de school bieden en wat kon er thuis worden opgepakt? De school bleek een grote meerwaarde omdat zij de jongere al langer opvolgden, terwijl de hulpverlening pas recent was ingestapt. Samen werd een opvolgplan uitgewerkt, dat door de school ook na het afronden van de begeleiding nog steeds werd gebruikt. (ambulant)

Een verwijzende dienst vertelde ons het verhaal van een school die, ondanks het moeilijke traject, bleef investeren in een jongen van elf.

Door een complexe thuissituatie was er al jarenlang samenwerking tussen school en jeugdhulp. De school kende de context van de jongen goed en deelde vlot informatie. Toen gedragsproblemen thuis én op school steeds vaker escaleerden, werd de samenwerking intensiever. De zorgjuf voerde regelmatig gesprekken met de jongen om te polsen hoe het ging, en een leerondersteuner werd ingezet om hem in de klas te begeleiden. De school deed werkelijk alles om de jongen op school te houden. Ze schorsten hem niet, maar kozen bewust voor nabijheid. Tegelijkertijd bewaakte de school haar grenzen: welke taken behoren tot de school, en welke tot gespecialiseerde hulpverlening? (ambulant) .

b. Nabijheid, zorg en engagement als hefboom

Hulpverleners zijn soms ook verrast van de grote inzet voor en betrokkenheid die de school en sommige leerkrachten hebben op een leerling. Zij ervaren hoe bepalend dit is voor een succesvolle begeleiding. De verhalen illustreren ook het belang van engagement en flexibiliteit. Het gaat om leerkrachten die verder kijken dan hun klaslokaal: een zorgleerkracht die dagelijks peilt naar het welbevinden van een leerling, een leerkracht die een jongen 's ochtends thuis gaat ophalen, of een schoolteam dat zich verplaatst naar een voorziening omdat een meisje zelf niet meer op school geraakt. Deze vorm van nabijheid geeft jongeren het gevoel dat ze ertoe doen – precies datgene wat velen van hen missen.

In een gezin met een alleenstaande moeder met zes kinderen hadden de twee oudsten grote moeilijkheden op school. De school communiceerde open over haar zorgen, ook naar de moeder toe. Alle betrokkenen hielden elkaar voortdurend op de hoogte van zowel positieve als negatieve gebeurtenissen. De jongeren zelf kregen een actieve stem: wat verwachtten zij, waar liepen ze tegenaan? De adviezen van jeugdhulp werden door de school ter harte genomen. Een leerkracht stelde zelfs voor om één van de jongens 's ochtends thuis op te halen, omdat de moeder er door de drukte soms niet in slaagde om hem op tijd weg te brengen. Voor het gezin betekende dat enorm veel. Ook in kleine zaken – zoals nablijven, vergeten materialen of administratie – bleven leerkrachten betrokken meedenken met de moeder. (ambulant) .

Soms komt de school letterlijk tot bij de voorziening om een leerling te bereiken die zelf de stap naar school niet meer kan zetten.

Een meisje dat in de voorziening verblijft, is al twee jaar niet meer voltijds naar school geweest. Hoewel haar begeleider haar bleef motiveren, raakte ze niet op school. Ze vertrok wel, maar kwam er nooit aan. Ze wilde uiteindelijk wel graag haar diploma behalen. Samen met de leerlingbegeleider werd gezocht naar mogelijke oplossingen. De leerlingbegeleider dacht actief mee en bracht zijn kennis in van de schoolcontext. Hij bleef niet hangen in de gedachte 'ze komt toch niet', maar zocht constructief mee naar alternatieven. Hij vond een leerkracht die bereid was een TOA-traject (tijdelijk onderwijs aan huis) op te starten. Hierdoor kon het meisje halve dagen naar school gaan en werkte ze de rest van de tijd samen met de leerkracht. Maar zelfs voor de gesprekken over dit traject geraakte ze niet op school. Daarop besloot de

school naar de voorziening te komen, zodat het meisje letterlijk enkel uit bed hoefde te komen om in de gespreksruimte aanwezig te zijn. Daardoor kon het gesprek doorgaan. De begeleider benoemt de dankbaarheid voor deze inzet van de school. De leerlingbegeleiders en leerkrachten houden zorgvuldig contact en laten weten hoe de gesprekken op school verlopen, terwijl de groepsbegeleiders informeren of het meisje al dan niet aanwezig zal zijn. Zo ontstaat er wederzijds vertrouwen en wordt er alles uitgehaald wat mogelijk is voor de jongere. (residentieel)

c. Gedeelde verantwoordelijkheid en flexibiliteit in trajecten

Binnen residentiële jeugdhulp zien we nog voorbeelden van sterke samenwerking. Zo was het voor een meisje zeer moeilijk om überhaupt nog op school te raken. Als ze er vóór 11 uur was, was dat al een succes. Wanneer ze op school was, bleken concentratie, rust bewaren en conflicten vermijden enorme uitdagingen. De school gaf aan volledig vast te zitten: zelfs sterk verlaagde verwachtingen werden niet gehaald.

Daarop volgde een gezamenlijk overleg met de school, het meisje, enkele leerkrachten, de zorgondersteuner, de begeleiders en de vader. Daaruit bleek dat het meisje nood had aan afwisseling, rust en bevestiging. Een alternatief traject werd opgesteld, met een duidelijk dagschema: op maandag tot 12 uur naar school en vervolgens soep maken in de voorziening; op dinsdag een volledige maaltijd bereiden; op woensdag een hele dag individuele ondersteuning; op donderdag stage; op vrijdag opnieuw naar de voorziening. Tussen school en hulpverlening was er nauw en geregeld contact om het traject bij te sturen. Zo werd een breuk met school voorkomen en kon het meisje blijven gaan tot haar achttiende. Tijdens overlegmomenten was het sterk voelbaar: iedereen nam verantwoordelijkheid, niemand liet haar los, en men bleef in haar geloven – ook wanneer zij dat zelf niet kon. (residentieel)

Soms is het de hulpverlening die het schoolse perspectief moet vasthouden om een school te overtuigen van het potentieel van een leerling. Het volgende verhaal illustreert dat goed.

Een meisje van 14 zat in het buitengewoon onderwijs en beleefde haar schooltraject daar als bijzonder moeilijk. Ze was niet gemotiveerd en voelde zich ondergewaardeerd. In gesprekken met haar begeleider kwam naar voren dat ze te weinig uitdaging kreeg. Ze had haar richting destijds gekozen omdat enkel daar een plaats vrij was, maar ze had geen enkele interesse in de praktijkvakken. Ze wilde juist graag leren. Binnen de voorziening ging men op zoek naar haar echte interesses. De schoolpuzzel werd omgedraaid: in plaats van de nadruk te leggen op praktijkvakken, focusten ze op de theoretische componenten. Niet veel later bleek dat het meisje heel wat capaciteiten had en gemotiveerd raakte wanneer ze zich in een richting bevond die echt bij haar paste. De begeleiders gingen samen met haar op zoek naar alternatieven en kwamen uit bij een richting in het gewoon onderwijs die sterk aansloot bij haar interesses. De overstap van buitengewoon naar gewoon onderwijs is echter complex: een leerling moet zich vaak eerst 'bewijzen' vooraleer een school tot inschrijving overgaat. De begeleiders maakten dit onderdeel van haar traject en lieten haar vrijwilligerswerk doen binnen de richting die ze wilde volgen. Zo konden ze haar talenten verder verkennen en tegelijkertijd een sterk dossier opbouwen. Ze gingen met open kaart naar de school: ze deelden zowel haar achtergrond en uitdagingen als haar groei, talenten en motivatie. De school zag

haar potentieel en gaf haar een kans. Ondertussen zit ze al twee jaar in het gewoon onderwijs. (residentieel)

d. Respect voor expertise en grenzen

Naast geloof en engagement van scholen en leerkrachten speelt ook gedeelde zorg een belangrijke rol. Respect voor elkaars expertise én grenzen maakt dat samenwerking een jongere kansen geeft op een positief traject.

Zo werd een jongen van veertien aangemeld omdat leerkrachten zijn drukke en moeilijk hanteerbare gedrag niet langer aankonden. Ook na doorverwijzing naar het BUSO liepen dingen snel verkeerd. Ondertussen werd duidelijk dat de jongen graag sleutelde aan fietsen. Op school bestond er een richting fietsen en motoren – een belangrijke opportuniteit. De school was bereid hem opnieuw toe te laten na een rustpauze. Die pauze, opgevangen door de dienst, gaf leerkrachten opnieuw ruimte om positief te verbinden. Vooral de praktijkleerkracht speelde daarin een sleutelrol. Samen met de dienst werd psycho-educatie gedeeld over wat werkt en niet werkt voor de jongen. De school bouwde daarop verder met een systeem van klasuren en momenten bij de zorgleerkracht wanneer het te moeilijk werd. Dankzij die sterke samenwerking, het respecteren van elkaars draagkracht en het geloof van enkele leerkrachten dat de jongen talenten had, werd een positief traject mogelijk. De jongen is sinds kort weer voltijds gestart op school, en de begeleiders volgen nog verder op. (schoolondersteuning)

Een goede samenwerking zorgt ervoor dat zowel school als hulpverlening breder kunnen kijken en samen de voorwaarden creëren voor een stabiel en passend schooltraject. In het onderstaande verhaal lezen we hoe de school en de hulpverlening elk vanuit hun domein oplossingen aanreiken om een stabiele situatie voor een meisje en haar moeder te creëren.

Een moeder moest door omstandigheden vaak verhuizen, wat telkens een schoolwissel voor haar dochter betekende. Voor het derde leerjaar had het meisje al zeven verschillende scholen bezocht. De vele verhuisbewegingen brachten een gebrek aan stabiliteit en structuur met zich mee. Met de vorige scholen was weinig tot geen communicatie mogelijk, omdat ze zich telkens in andere regio's bevonden. De huidige school pakt de noden van het meisje echter wél op. Ze zijn bereid aanwezig te zijn op hulpverleningsoverleggen en signaleren zorgen tijdig. Wanneer het meisje te laat komt, ondernemen ze actie om te begrijpen hoe dat komt en hoe ze haar de volgende dag wél op tijd op school krijgen. Ze namen contact op met alle voorgaande scholen om zicht te krijgen op haar leertraject: waar staat ze, waar kan ze aansluiten en hoe voorkomen ze dat ze helemaal afhaakt? De school kijkt bovendien verder dan de leerstof en probeert te begrijpen wat het meisje nodig heeft om zich goed te voelen binnen de school. Ook de hulpverlening bekijkt de bredere problematiek, onder andere door het OCMW te betrekken om te voorkomen dat de moeder opnieuw uit haar noodwoning moet verhuizen. Op die manier proberen ze de schoolloopbaan van het meisje zo stabiel mogelijk te houden. (schoolondersteuning)

5.2.2 Positieve ervaringen vanuit het onderwijs

a. Snel en regelmatige samenwerking tussen verschillende partners

In alle onderwijsniveaus worden de casussen rond een succesvolle samenwerking gekenmerkt door open communicatie. Onder andere het samenbrengen van alle betrokkenen rond een tafel opende volgens verschillende scholen veel mogelijkheden om vlotter te communiceren.

En als we dan samen rond de tafel zaten, dan was er echt een 'samen verhaal'. Samen van school, CLB, ondersteuner, contextbegeleider en ook de ouders. (LO)

De snelle interventie van de jeugdhulp om partijen rond de tafel samen te brengen wordt heel erg geapprecieerd. Dat horen we in het verhaal over een begeleiding van twee jongens waar via een politie interventie het OCJ betrokken werd in het gezin. Het snelle optreden, de betrokkenheid van de jongens, de ouders en de school en vooral het bereikbaar zijn en regelmatig overleg maakte dat de situatie voor alle betrokkenen de goede richting uitging.

Het OCJ volgt het gezin nu op. Zij hebben contact opgenomen om een gesprek met mij te hebben, samen met de ouders, en nadien ook met de jongens. Ze waren voor ons heel bereikbaar wanneer er iets was, en ze waren ook echt snel beschikbaar. Ze hebben tijd vrijgemaakt om snel op school te zijn en om de ouders meteen mee uit te nodigen. Intussen is er contextbegeleiding die het gezin goed opvolgt. Zij volgen de oudercontacten mee op, houden de thuissituatie in de gaten en voeren ook gesprekjes met de jongens. Ik denk dat de stap naar extra begeleiding en een ruimer netwerk voor de ouders echt positief is geweest.

En wanneer ik een oudercontact inplan, doe ik altijd het voorstel: als jullie dat graag willen, of als de contextbegeleidster het wenselijk vindt, mag zij zeker mee aansluiten op het gesprek. Er worden ook altijd duidelijke afspraken gemaakt. Stel dat er iets zou zijn, dan mogen we bijvoorbeeld telefonisch contact opnemen.

Maar voor ons gaan die afspraken vooral over het schoolse aspect en over de opvolging van de kinderen. In dit gezin liep het huiswerk thuis bijvoorbeeld bijzonder moeilijk. Daarom hebben we samen met de ouders afgesproken dat de jongens mogen aansluiten bij onze huiswerkklas, om zo ook de druk thuis wat te verminderen. We plannen eigenlijk altijd een nieuw overleg om alles opnieuw op te volgen. Dan brengen we even terug alles in kaart: wat is er gebeurd, hoe is dat verlopen, en zijn er nieuwe zaken waarover we afspraken moeten maken om de jongens goed te blijven begeleiden? (LO)

Een goed contact en vooral kennis van elkaars werking maakt dat er ook vlotter kan afgestemd worden. Een goed contact met de directe begeleidster speelt een grote rol.

In deze casus hebben we tweewekelijks of wel vaker contact. We zijn met ons gat in de boter gevallen op vlak van individuele begeleidster. Dat is een hele goede, die reageert meteen en neemt heel erg veel functies op zich. (BSO)

Het belang van goed contact met de begeleider blijkt ook uit onderstaande verhaal van een jonge die omwille van moeilijk gedrag en delicten geplaatst werd in een Onthaal-, Observatie- en Oriëntatiecentrum.

Maar positief was dat er een heel fijne begeleidster was. We hebben intens samengewerkt met deeltijds schoolbezoek en tijdelijk onderwijs aan huis in nauwe samenwerking met die instelling. Er was heel intensief contact - in moeilijke periodes soms 2-3 keer per dag met de begeleiders. We kenden elkaars werkwijze en verwachtingen heel goed, dat was perfect op elkaar afgestemd. Zodra we een vraag of probleem hadden, contacteerden we hen direct - telefonisch, via mail of tijdens overlegmomenten. Elke twee weken kwam er iemand van de instelling naar school voor overleg. We zijn één keer op huisbezoek geweest tijdens de vakantie met de nieuwe klastitularis. Verder organiseren ze jaarlijks een opendeurdag in oktober waar we naartoe gaan. Vaak vonden we samen goede oplossingen tijdens die gesprekken, dus ja. Voor mij was het best veel werk. Maar ik vind dat niet erg, want het leverde resultaten op, het had wel een positief effect in de klas. Dus de leerkrachten werden wel ontlast - in die zin was het positief. (BSO)

Ook in andere verhalen blijkt dat het kunnen doorgeven van bezorgdheid naar professionele hulpverleners een grote opluchting en steun betekent voor de leerkrachten. Als leerkrachten dan ook betrokken blijven in het traject zien we in enkele casussen dat dit echt ten goede komt van de leerling. We horen vooral positieve verhalen omdat men in de school ervaart dat het kind, na het overleg en een goede afstemming met de hulpverlening, ook veel beter functioneert op de school.

Mama en papa zijn gescheiden en krijgen begeleiding van een contextbegeleider en een jeugdconsulent van de rechtbank. Die heeft ons gevraagd om met z'n allen aan tafel te zitten om te kijken hoe we het meisje best kunnen helpen. We hebben dat eigenlijk heel goed kunnen bespreken. Wij hebben onze bezorgdheid kunnen uitten en dat werd ook aangenomen. Ondertussen is er een begeleiding van 1 gezin 1 plan waar het meisje ook psychologische hulp krijgt. Wij zien daar echt wel resultaat. Wij zien hier een gelukkiger kind. Zij is veel minder tegendraads en gaat minder blokkeren. En ja hygiëne, zij werd daar een beetje door uitgelachen, is ook beter. Dat was eigenlijk een heel positieve samenwerking. Wij hebben dan een tweede keer dit jaar al terug samen gezeten om dat allemaal positief te vertellen. (LO)

Het samen overleggen maakt dat er ook vlotter feedback kan gegeven worden. Vertrouwen groeit bovendien door transparantie en duidelijke communicatie.

Binnen een zeer korte tijd hebben we meerdere overlegmomenten kunnen organiseren. Dat verliep bijzonder vlot: we kregen snel feedback, zowel telefonisch als per mail, en de lijnen waren zeer kort (BSO).

Nu is dat feedback van elkaar aanvaarden. De begeleidster kan aan ons ook meegeven: 'oei dat vond ik minder', of 'hier had ik meer verwacht'. En ja, dat vind ik ook helemaal oké, echt het is dat gelijkwaardigheid niveau, denk ik. Het is minder afschuiven van: dit is jouw taak, dit is mijn taak. (BSO)

b. Met effect op het werk van de leerkracht

De positieve verhalen tonen wat dit betekent voor leerkrachten, en waarom het belangrijk is om hen mee als betrokken partij te zien. Uit de getuigenissen blijkt dat ondersteuning vanuit de jeugdhulp een grote ontlasting kan zijn. Wanneer leerkrachten worden betrokken, maar de

uitwisseling beperkt blijft tot wat zij nodig hebben voor hun werk in de klas, kunnen zij zich focussen op hun kerntaak. Zo werkt de ondersteuning tegelijkertijd ook als een vorm van bescherming voor hen. Dat blijkt uit het verhaal van een meisje dat wordt begeleid in een dagcentrum.

Toen ze bij ons op school werd ingeschreven, namen de mensen van het dagcentrum vrijwel meteen contact met ons op. Ze wilden de situatie toelichten, omdat ze wisten dat het om een complexe casus ging. Ze gaven aan dat er waarschijnlijk moeilijkheden zouden zijn in het opbouwen van sociale relaties, zowel met medeleerlingen als met leerkrachten, en dat er begeleiding nodig zou zijn om haar functioneren op school haalbaar te maken. Binnen een zeer korte tijd hadden we meerdere overlegmomenten. Dat verliep bijzonder vlot: we kregen snel feedback, zowel telefonisch als per mail, en de lijnen waren zeer kort. Het was aangenaam om te merken dat het weinig moeite kostte om alle betrokkenen samen rond de tafel te krijgen, en om af te stemmen over de juiste vervolgstappen.

Dankzij de sterke context – die zeer betrokken was – konden we wel snel schakelen, extra hulp inschakelen, en een gezamenlijke aanpak hanteren. Er was het gevoel dat we op dezelfde golflengte zaten, wat het makkelijker maakte om elkaar te begrijpen en te ondersteunen. In deze casus was dat extra delicaat. We wilden vermijden dat leerkrachten té veel over de privésituatie van het meisje wisten, zeker omdat leerlingen dat onderling vaak aanvoelen. Het is belangrijk dat de vertrouwensrelatie tussen leerling en leerkracht niet onder druk komt te staan door informatie die eigenlijk niet nodig is om les te geven. We maken daarom steeds een bewuste afweging: is dit ‘need to know’ of ‘nice to know’? Dat is een belangrijke reflex die we als team telkens opnieuw hanteren.

Het doel van de samenwerking was vooral om inzicht te krijgen in haar gedrag. We wilden begrijpen welke factoren meespeelden – zowel intern als extern – die haar gedrag beïnvloedden. We hebben dan ook meerdere keren samengezeten om een concreet plan van aanpak op te stellen. Daarin bepaalden we bijvoorbeeld: als ze weigert naar de les te gaan, hoe reageren we dan? Stap één: contacteren we de mama? Stap twee: waar kan ze naartoe als ze uitvalt of uit de klas wegloopt? We spraken af waar ze zich veilig voelde binnen de school, en wat we konden doen om te vermijden dat ze bijvoorbeeld letterlijk de school zou verlaten.

We hebben eigenlijk een soort veiligheidsplan opgesteld. Daarbij keken we ook naar de termijn: hoe lang proberen we dit traject? Het ging niet om een korte proefperiode – we wilden er echt langdurig werk van maken. We wilden haar de kans geven om opnieuw structuur en vertrouwen op te bouwen. We probeerden de druk op de leerkrachten te verlagen: door haar een aangepast uurrooster te geven, door ‘cooldown’ momenten in te lassen, door haar halve dagen te laten komen. Leerkrachten zagen dat hun hulpvragen werden beantwoord en dat hun zorgen opgepikt werden. (BSO)

Een ander verhaal toont ons dat hulp die dicht bij is ook ontlastend is voor de leerkracht.

Het JAC komt hier op school. We krijgen weinig terug door het beroepsgeheim, maar we merken wel dat een meisje dankzij de begeleiding beter functioneert. Op een bepaald moment nam ze haar leerkracht in vertrouwen over haar donkere gedachten. Haar moeder speelde daarin duidelijk een grote rol. En ja, wat doe je dan? Als leerkracht heb je geen beroepsgeheim en wél een informatieplicht, ook naar ouders.

Voor ons was vooral belangrijk dat ze snel professionele hulp kreeg. In overleg hebben we de moeder geïnformeerd, maar bewust vaag gehouden. Zij ging akkoord. Het effect is duidelijk: het meisje functioneert beter en loopt gelukkiger rond op de speelplaats. De druk op de leerkracht is daardoor ook weggenomen—je kan die verantwoordelijkheid niet bij één leerkracht leggen.

Ons CLB is aangesloten, heeft een inschatting gemaakt en ons gerustgesteld. Ze hebben ook een aantal dingen opgevolgd. Ik vond het een mooi voorbeeld van een goede samenwerking. Dat kind moet op zijn minst weten waar ze terecht kan als die donkere gedachten opkomen en wij of de leerkracht niet bereikbaar zijn. Je kan niet verwachten dat een leerkracht 24/7 beschikbaar is. (BSO)

Het enerzijds betrekken, anderzijds beschermen van leerkrachten in kader van hun kernopdracht is een belangrijk aandachtspunt dat bijdraagt tot een goede samenwerking.

En ook absoluut de leerkrachten van onze school die daarin betrokken zijn. Soms hebben leerkrachten zoiets van: 'er is een probleem, hier los het op'. En dat werkt niet natuurlijk. Terwijl, als je leerkrachten hebt die echt willen samenwerken, die daar ook zelf tijd en moeite in willen investeren... dat is wel ook een heel belangrijke voorwaarde. (BSO)

Een ander verhaal toont hoe dankzij een goede samenwerking de school zich meer op de kerntaak kan richten en het kind terug in een leerproces kan krijgen. Bij een leerling die zich heel slecht voelde omwille van de thuissituatie werd samen met het CLB een begeleiding bij 1Gezin 1Plan opgestart. Voor de school werd de moeilijke situatie in de school opengetrokken via de contextbegeleiding, maar konden zij de zorg om de thuissituatie ook terug overgeven waardoor zij opnieuw met het onderwijsstuk aan de slag konden gaan.

We hebben vanuit het CLB een aanvraag gedaan voor '1 Gezin, 1 Plan'. Daarna volgt zo'n ronde tafel met de ouders, het CLB, 1G1P en wij als school. Dan wordt er breder gekeken: wat zijn de noden binnen het gezin, hoe zit het met vrije tijdsbesteding? Er kwam iemand van contextbegeleiding bij, en wij hebben tijdelijk thuisonderwijs opgestart door de depressie van het kind. Vanuit school ben ik dan bezig om dat kind weer in het leerproces te krijgen. Alles wat daarvoor nodig is—psychologische hulp, thuisonderwijs—dat hoort bij onze kerntaak. We weten ook dat onze organisatie neutraal moet blijven voor alle partijen, zowel ouders als leerling. Je moet álles doen voor de leerling, maar tegelijkertijd die neutrale grond bewaren. Anders verlies je het vertrouwen van ouders en halen ze hun kind weg. Daarom is het zo belangrijk dat er externe organisaties mee aanschuiven; zij maken het mogelijk dat wij onze rol kunnen opnemen zonder die neutraliteit te verliezen. (SO)

c. Het kind centraal met versterkte ouderbetrokkenheid

Andere verhalen illustreren dat samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp de actieve betrokkenheid van ouders stimuleert. Wanneer scholen en hulpverlening erin slagen om ouders op een constructieve manier te betrekken, ontstaat er wederzijds vertrouwen en gedeelde verantwoordelijkheid. Deze betrokkenheid betekent ook dat ouders inzicht krijgen in beslissingen die genomen worden.

In vrijwel elk verhaal staat het kind centraal. Zowel onderwijs als jeugdhulp vertrekken vanuit het welbevinden en de ontwikkelingskansen van de jongere. Zoals een leerkracht stelde: *“De kinderen zijn altijd ons eerste focuspunt. Wij doen de dingen in functie van de kinderen” (LO)*. Deze focus zorgt ervoor dat beslissingen niet verzanden in procedures, maar vertrekken vanuit de concrete noden van het kind.

In een andere casus getuigde een schoolteam: *“We hebben echt gekeken naar wat die leerling nodig had om terug te keren naar onderwijs, of dat nu bij ons is of elders” (BSO)*. Zulke uitspraken illustreren dat onderwijs en jeugdhulp elkaar vinden in een gedeelde verantwoordelijkheid voor het toekomstperspectief van de jongere.

5.2.3 Negatieve ervaringen vanuit de jeugdhulp

a. Gebrek aan flexibiliteit en ondersteuning in de klas

In verschillende verhalen geven begeleiders aan dat scholen moeite hebben om flexibel om te gaan met de noden van jongeren die extra ondersteuning nodig hebben. Vooral bij gedrags- en concentratieproblemen botsen jongeren en hun context op de grenzen van het klassysteem en de draagkracht van individuele leerkrachten. Een begeleider vertelt:

“Bij een meisje met ADHD probeerden zowel haar mama als ik om met de school in contact te gaan over mogelijke hulpmiddelen. We wilden nagaan wat zij nodig had om tot leren te komen. Maar we stootten op weerstand. Afspraken die we maakten, werden nadien niet opgevolgd. Daardoor werd het heel moeilijk om de hulpmiddelen waar ze recht op had effectief te organiseren.” (ambulant)

Ook in een andere casus uit de lagere school gaf de juf aan het te druk te hebben en niet te weten hoe ze een jongen met ADHD moest begeleiden. Hoewel de school en de zorgleerkracht voorstellen deden, kon of wilde de leerkracht deze aanpassingen niet implementeren. Deze ervaringen tonen hoe het ontbreken van concrete handvaten en ondersteuning voor leerkrachten de kansen van jongeren in de klas kan beperken.

b. Botsende doelstellingen en beperkte ruimte voor maatwerk

Begeleiders signaleren dat de doelstellingen van de hulpverlening niet altijd aansluiten bij de verwachtingen en regels van scholen. Scholen hanteren vaak algemene reglementen die weinig ruimte laten voor individuele aanpassingen, terwijl maatwerk voor sommige jongeren net cruciaal is om betrokken te blijven.

Een begeleidster beschrijft:

“Het meisje vroeg om minder schooluren te volgen, enkel de hoofdvakken. De school weigerde, omdat ze voordien wel voltijds kwam. Het meisje haakte volledig af en bleef weg. Later vroeg ze om toch enkele uren terug te mogen komen, maar de school zei dat zij dat niet zomaar kon beslissen. Daarna haakte ze volledig af.” (GV)

Ook verschillen in finaliteit en verwachtingen spelen een rol. Begeleiders geven aan dat scholen soms onderschatten hoe groot de drempel is voor jongeren om überhaupt naar school te gaan.

Begeleiders hadden de indruk dat de school onderschatte hoe belangrijk het school was voor een jongere. Zo was het voor de begeleiders al een overwinning als de jongen überhaupt naar de school vertrekt en aankomt. De school liep vast op het feit dat de jonge vaak te laat in de school toekwam, wat begrijpelijk is vanuit hun perspectief, maar zonder enige flexibiliteit wordt het voor jongeren moeilijk om vol te houden. (residentieel)

Verschillen zijn er in de manier waarop naar een leerling wordt gekeken. Gedrag van jongeren wordt niet altijd op dezelfde manier geïnterpreteerd door onderwijs en jeugdhulp. Wat voor de ene een teken van vooruitgang is, kan door de andere als probleemgedrag worden gezien. Dat gebrek aan gedeeld perspectief kan grote gevolgen hebben. Een casus illustreert dit scherp:

Een jongen die vaak opstandig was en regelmatig afwezig, moest op gesprek komen over een mogelijke schorsing. Omdat hij de taal nog niet volledig beheerste, werd het gesprek voorbereid met de begeleiding. De begeleider maakte duidelijk aan de jongere dat hij tijdens het gesprek niet te impulsief of agressief moest reageren. Tijdens het gesprek bleef de jongen stil. Voor de begeleiders was dit opvallend positief: hij bleef rustig, luisterde en was niet onbeleefd. De school interpreteerde zijn stilte echter als desinteresse en besliste om de samenwerking stop te zetten. Zelfs een latere brief van de jongen, opgesteld met hulp van de begeleiding, leidde niet tot een herziening van die beslissing. (residentieel)

c. Ontbrekende warme overdracht bij schoolwissels

Wanneer jongeren van school veranderen, blijkt het ontbreken van een warme overdracht een belangrijke risicofactor. Informatie over wat werkt en wat niet, gaat verloren, met soms snelle escalatie tot gevolg.

Een meisje uit het tweede leerjaar moest door een plaatsing van school veranderen. De vorige school had effectieve tools ontwikkeld om met haar gedragsproblemen om te gaan. De nieuwe school startte echter zonder deze informatie en voerde een volledig nieuw systeem in. Binnen twee weken volgden alarmerende signalen over agressie en een eerste schorsing. Voor het meisje leidde dit tot frustratie en verwarring. (residentieel)

d. Schorsingen met onbedoelde neveneffecten

Schorsingen worden door scholen ingezet als maatregel bij moeilijk gedrag, maar begeleiders wijzen op de bredere gevolgen die deze beslissingen kunnen hebben voor jongeren in kwetsbare situaties. Een ondersteunende dienst vertelt:

“De jongen geraakt vaak niet op school en wordt geschorst wegens moeilijk gedrag. Hij volgt buitengewoon onderwijs en gaat na school naar een semi-internaat tot 18u voor extra hulp. Maar wanneer hij geschorst wordt of niet op school geraakt, gaat hij ook niet naar het semi-internaat en valt die hulp volledig weg. Dan is hij gewoon thuis.” (schoolondersteuning)

Hierdoor valt niet alleen onderwijs, maar ook belangrijke ondersteuning weg.

e. Spanningsvelden rond vertrouwelijkheid en verantwoordelijkheid

Tot slot tonen sommige verhalen hoe sterk de werklogica van onderwijs en hulpverlening kan verschillen, vooral in situaties waar vertrouwelijkheid en ouderbetrokkenheid gevoelig liggen.

Een ambulante dienst beschrijft hoe gesprekken met een meisje op school plaatsvonden omdat zij niet tot op de dienst kon komen en niet wilde dat haar ouders op de hoogte waren. Toen de school via vriendinnen vernam dat het meisje suïcidale gedachten had, besliste de school dat de gesprekken niet langer konden doorgaan zonder ouderbetrokkenheid. Dit bracht de hulpverlener in een moeilijk spanningsveld tussen het opgebouwde vertrouwen met het meisje en de verwachtingen en verantwoordelijkheden van de school.

5.2.4 Negatieve ervaringen vanuit het onderwijs

a. Gebrek aan contact

Negatieve ervaringen vormen een spiegelbeeld van de belangrijkste succesfactor voor een goede samenwerking. We horen dan ook dat het gebrek aan contact met de betrokken hulpverlening een groot probleem vormt. Soms is er een eerste contact, maar blijkt de hulpverlener niet meer bereikbaar voor de verdere opvolging wat heel wat frustratie oplevert voor de school die het gevoel heeft dat ze met een leerling in een moeilijke situatie alleen wordt gelaten.

In de interviews horen we frustratie en ongeduld bij de respondenten uit het onderwijs. Zij ervaren het alsof de school niet als belangrijk wordt gezien, terwijl zij de jongeren wel heel de dag op school hebben.

Dit blijkt uit het verhaal van een jongen die reeds een heel traject doorlopen had voor hij in de school kwam. Op dat moment verbleef hij omwille van een moeilijke thuissituatie in een voorziening. Met de voorziening was een goed contact, maar de moeder haalde de zoon terug naar huis. De consulent die de zaak zou opvolgen was voor de leerlingbegeleider niet bereikbaar.

"Die was gewoon niet bereikbaar. Ik had een e-mailadres en telefoonnummer, maar hij was amper te pakken. Mails bleven onbeantwoord, telefoontjes werden niet teruggebeld. Voor ons was hij eigenlijk afwezig." Toen het misliep in de school reageerde de zorgcontext verrast: 'Oh, dan zit hij straks zonder school?' Alsof dit nieuws was! Hij zit al tien maanden thuis. Nu komt het excuus: 'We plannen over een maand iets, ik ga eerst met verlof'. De thuisbegeleider belooft tussentijds over toekomstplannen te praten, maar ik voorspel nu al dat er over een maand niets wezenlijks veranderd zal zijn." (BSO)

Ook in andere verhalen horen we dat het kernprobleem vooral ligt in die gebrekkige communicatie en het uitblijven van consequent contact.

Er is heel weinig contact geweest met dat begeleidingstehuis. Er was een gewoon telefoontje, maar dan telefoneer je naar ginder en dan werkt de aandachtsofvoeder of de persoonlijke

begeleider op dat moment niet. En dan zeggen ze van kan je terugbellen? En dan zitten ze in een vergadering. Als ze dan in een gezinsvervangend tehuis zit, dat die niet vragen 'hoe gaat het op de school'. (LO)

Het beperkt contact gaat vaak samen met het gebrek aan informatie over de leerling. Leerlingbegeleiders tonen begrip voor de privacy, maar verwachten toch enige informatie opdat tijdig de nodige ondersteuning kan opgezet worden binnen het onderwijs. In de samenwerking met de leerkrachten helpt het vaak om het gedrag van de jongeren te kunnen kaderen. Zoals blijkt uit het verhaal van een jongen die werd ingeschreven in een school. In deze casus werd het heel snel duidelijk dat de jongen met heel wat problemen kampte. Het vertrouwen in volwassenen ontbrak en het was moeilijk om een band met hem op te bouwen. Voor de school was het heel moeilijk om in relatie te gaan met deze jongere waardoor het ook niet eenvoudig was om de juiste begeleiding te voorzien binnen de schoolcontext. Bij de inschrijving in de school werd echter geen bijkomende informatie gegeven. Gaandeweg werd duidelijk dat er begeleiding vanuit jeugdhulp was en dat ook de jeugdrechtsbank betrokken was. Omdat er verder geen informatie was, werd het voor de school ook moeilijk om de juiste mensen te bereiken of afspraken te maken met de externe begeleiding. Na enige tijd kon de school wel telefonisch contact nemen met de consulent.

'Het gesprek was positief. De consulent gaf aan dat ze niet wist dat de jongere van school was veranderd en zei meteen dat het belangrijk is om een gesprek in te plannen. Maar een concrete afspraak is er voorlopig nog niet van gekomen. Dat is vaak het probleem: men erkent het belang van een overleg, maar het plannen ervan blijkt dan heel moeilijk. Dan krijg je te horen: "Binnen anderhalve maand hebben we een gaatje," en dan moet je agenda's beginnen afstemmen. Tegen dan is er alweer kostbare tijd verloren gegaan. En dat blijft lastig.' (BSO)

De leerlingbegeleider erkent dat de school niet alles hoeft te weten *"Maar we hebben wél aanknopingspunten nodig om met een jongere aan de slag te gaan. Wat zijn gevoeligheden? Waar moeten we rekening mee houden? Wat moeten we absoluut vermijden? (BSO)*

b. De moeilijke toegang tot jeugdhulp

Scholen vermelden als tweede aandachtspunt de ontoegankelijkheid van de jeugdhulp wanneer zij een jongere willen aanmelden. Verschillende aspecten spelen hierin een rol: wachtlijsten bij aanmelding, wachtperiode voor er hulp opstart, leerlingbegeleiders die zich niet gehoord voelen of gefrustreerd zijn omdat ze weinig zien veranderen ondanks de aanwezige hulp.

Zo horen we dat de ernst van de situatie soms fout wordt ingeschat waardoor het (te) lang duurt vooraleer hulp wordt ingeschakeld. Een leerlingbegeleider illustreert dit met het verhaal van een meisje dat gedurende de eerste semester voortdurend spijbelde. Er werd samen met het CLB en de mama heel vaak aan de alarmbel getrokken. Pas toen het meisje feiten pleegde en er een vermoeden was dat ze in de prostitutie terecht kwam, is er hulp opgestart.

"De politie is ook verschillende keer opgebeld geweest. En ik denk dat die hulp opgestart is omdat er feiten gebeurd zijn of omdat ze in de jeugdprostitutie terecht is gekomen. En dan was het opeens wel alle hens aan dek. Er is heel veel hulp opgestart. Dat was opeens alles zodat je heel moeilijk met elkaar in communicatie kon gaan, omdat er zoveel partijen op die leerling zitten. (SO)

Uit het volgende verhaal blijkt dat scholen zich echt in de steek gelaten voelen bij het aanmelden van een crisis.

Nadat één van de leerlingen aan een klastitularis het vermoeden van fysiek geweld thuis bevestigt, contacteert de school samen met de arts van het CLB het VK. Daar wordt afgesproken dat de ouders worden uitgenodigd op de school om de situatie te bespreken om vervolgens samen met de CLB arts naar het VK te gaan voor een gesprek. De leerling wordt ondertussen opgevangen door de leerlingbegeleiding. Op het einde van de dag krijgt de leerlingbegeleiding het bericht van het VK dat het gesprek met de ouders constructief verliep en het veilig was voor de leerling om naar huis te gaan. De leerling zelf weigert echter om naar huis te keren omwille van grote angst voor fysiek geweld. Op dat moment is het VK niet meer bereikbaar. De leerlingbegeleiding ziet geen ander oplossing dan de politie te verwittigen die samen met hen naar een noodopvang zoekt. De leerlingbegeleiding heeft het gevoel dat hun aanmelding niet ernstig werd genomen. Bovendien blijkt de onbereikbaarheid van de hulp na sluitingstijd een bijkomend probleem waardoor naar noodmiddelen moet gegrepen worden.

Anderen raken gefrustreerd omdat ze, ondanks de aanwezigheid van hulp, weinig echte verandering zien. Tegelijkertijd beseffen mensen in het onderwijs dat de jeugdhulp vaak worstelt met hardnekkige structurele problemen die niet meteen op te lossen zijn. Een leerlingbegeleider uit het secundair onderwijs vertelt bijvoorbeeld over een alleenstaande moeder met twee tienerzonen en een jonger dochtertje dat nog in de lagere school zat. Het gezin woonde in een ongezond appartement, waar ze allemaal samen in één kleine slaapkamer sliepen omdat de andere kamers onder de schimmel zaten. De jongens kwamen daardoor vaak doodmoe op school aan. Er werd contextbegeleiding opgestart, maar het gezin verdween uit beeld toen de jongens naar een andere school overstapten. Zes jaar later kwam het dochtertje in het secundair onderwijs terecht, en bleek de situatie nog precies hetzelfde als toen. De leerlingbegeleider vertelt:

“En nu, wat bleek, vorig jaar kwam het zusje bij ons. En die toonde dezelfde situatie. We zijn echt zes jaar verder en er is niks veranderd in die situatie. Niemand lijkt het dusdanig op te pakken. Ik heb twee maanden geleden gevraagd: waarom wordt dit kind niet naar een internaat gebracht? De moeder is super liefdevol maar ze zit in een hopeloze situatie. Godzijdank heeft de moeder het nu ook ingezien. Met het CLB gaan ze in de paasvakantie op bezoek bij een internaat.” (SO)

c. Gebrek aan continuïteit in hulp en onderwijs

Hulpverlening kan, volgens een aantal respondenten, soms abrupt stoppen of plots in een andere werkvorm terechtkomen, waardoor zij hun vaste contactpersoon verliezen. Bij zulke overdrachten wordt de school niet altijd betrokken, terwijl die verandering wel een grote impact heeft op het verloop van het schoolgebeuren.

Een leerlingbegeleider vertelt bijvoorbeeld dat zij een goed contact had met een begeleider uit de gemeenschapsinstelling, wat een geleidelijke terugkeer van een jongere naar school mogelijk maakte. Maar dat veranderde plots:

“Er was een heel vlot contact met die individuele begeleider vanuit de gemeenschapsinstelling. En dan op een gegeven moment wordt er door de jeugdrechter beslist dat die jongen terug

naar huis mag. En dan is het verkeerd beginnen lopen. Want ineens was die begeleider van de gemeenschapsinstelling niet meer in de picture. Dus van dag 1 op 2 werd dat losgelaten. En was er wel een andere begeleider die dan thuis nog kwam. Maar de rol van die meneer was niet meer helemaal duidelijk. Eigenlijk had er een overleg moeten zijn op het moment dat hij terug naar huis ging en dat er dan ambulante hulpverlening werd opgestart. Dat is op dat moment niet gebeurd. Misschien had ik dat ook kunnen installeren.”(BSO)

De vele veranderingen binnen een hulpverleningstraject hebben een duidelijke impact op de schoolloopbaan van jongeren. We horen verhalen over jongeren die voor korte periodes worden overgeplaatst naar voorzieningen die te ver van school liggen, om daarna weer tijdelijk thuis te komen. Daardoor wordt hun schoolloopbaan telkens onderbroken, of moeten ze geregeld van school veranderen.

5.3 Verwachtingen voor een goede samenwerking

De beschrijvingen van de casussen laten toe om succesfactoren en knelpunten te benoemen. Respondenten uit jeugdhulp en onderwijs formuleren tevens welke verwachtingen zij hebben en welke grote uitdagingen zij zien in een samenwerking als het gaat om jongeren die moeilijk binnen de schoolcontext functioneren. Uit de literatuurstudie, geïllustreerd door de casussen, werd duidelijk dat het realiseren van een vlotte samenwerking tussen beide sectoren niet vanzelfsprekend is omwille van de verschillende opdrachten, werklogica's en tijdsperspectief. De verwachtingen die de respondenten formuleren illustreren ook dat onderwijs en jeugdhulp vanuit een verschillende finaliteit vertrekken.

5.3.1 Gezamenlijk eigenaarschap vraagt gedeelde verantwoordelijkheid en toegankelijke contactpersonen.

a. Jeugdhulp werkt aan een gezamenlijk proces

Respondenten uit de jeugdhulp benadrukken dat samenwerking meer is dan enkel overleg: het moet een gezamenlijk proces zijn waarin elke partij meedenkt en verantwoordelijkheid draagt. Een ambulante hulpverlener beschreef dit als *“een traject waarin zowel de school als het CLB als wij zelf dat plan hebben opgemaakt, waar we samen naar oplossingen zijn gaan zoeken”*.

Dit geeft niet alleen richting aan het traject, maar zorgt er ook voor dat iedereen zich mede-eigenaar voelt van de gemaakte afspraken. Jongeren ervaren rust en voorspelbaarheid wanneer iedereen de afspraken kent en opvolgt. Hulpverleners wijzen op het belang van een gedeelde overtuiging dat een jongere niet wordt losgelaten, zelfs wanneer het moeilijk gaat. De kracht in gezamenlijke verantwoordelijkheid en duidelijke transparantie maakt dat ouders voelen dat ze niet alleen staan. Ouders en jongeren voelen zich gesteund wanneer school en hulpverlening dezelfde boodschap uitdragen en elkaar niet tegenspreken.

Het regelmatig evalueren en bijstellen van afspraken gaf bovendien flexibiliteit en zorgde ervoor dat iedereen zich erin kon vinden. (ambulant)

b. Onderwijs vraagt naar een duidelijke coördinatie

Onderwijsprofessionals melden in eerste instantie de nood aan coördinatie en afstemming tussen de betrokken actoren binnen de hulp. Scholen ervaren het hulpverleningslandschap als versnipperd en ondoorzichtig: men weet niet altijd wie betrokken is, wie het mandaat heeft of welke stappen gezet worden. Consulents wisselen regelmatig van dossier, begeleiding wordt soms tijdelijk stopgezet. Hierdoor ontstaan hiaten in de zorg of wordt verantwoordelijkheid doorgeschoven tussen CLB, school, jeugdhulp en ouders. Scholen ervaren hierdoor dat zij vaak de enige constante actor zijn die de leerling opvolgt wat het gevoel van geïsoleerde verantwoordelijkheid binnen het onderwijs versterkt. Volgens de respondenten uit het onderwijs hebben gezinnen nood hebben aan een centrale coördinator die de verschillende diensten op elkaar afstemt. Er klinkt de oproep om een *“koptrekker of eindverantwoordelijke aan te stellen die overleg organiseert en opvolging garandeert”* (SO).

c. Duidelijke taakverdeling binnen een gezamenlijk proces werkt

Toch horen we ook vele positieve voorbeelden waarin een duidelijke taakverdeling tot sterke samenwerking leidt.

In dit proces heeft iedereen heel duidelijk z'n taak opgenomen, die hij op moest nemen. Je moet eigenlijk proberen niet het kind te redden, je moet zorgen dat je alle stappen klaarzet, zodat het kind hulp blijft krijgen.. (SO)

Een respondent vat het belang van continuïteit samen:

“De afspraken lopen prima. We weten ook wie we moeten bereiken. [...] Als we die niet aan de lijn krijgen, dan sturen we een mailtje en dan antwoorden ze meestal snel. (SO)

Scholen voelen zich gesteund wanneer jeugdhulp verantwoordelijkheid deelt en actief meedenkt, in plaats van dat alle zorg op de school terechtkomt. Hierdoor voelen ook leerlingen en ouders zich meer gesteund wat helpt om de situatie in school te verbeteren.

Er werden regelmatige overlegmomenten gepland en een plan van aanpak opgesteld voor de ondersteuning van de leerling en het gezin. De meerwaarde voor de leerling was dat hij zich gesteund en begrepen voelde, wat bijdroeg aan een positieve ontwikkeling. Voor de school betekende het dat we beter konden inspelen op de behoeften van de leerling en passende ondersteuning konden bieden. De ouders kregen begeleiding en ondersteuning, wat hen hielp om beter om te gaan met de situatie. (SO)

5.3.2 Open transparante communicatie met informatie -uitwisseling

a. Jeugdhulp vraagt om snelle open communicatie

Het belang van **duidelijke en open communicatie** werd meermaals aangebracht. Alle bevraagde jeugdhulpverleners benadrukken hoe belangrijk het is dat scholen actief en tijdig signalen delen en dat er korte lijnen zijn om snel af te stemmen. Ook praktische communicatie, zoals het snel doorgeven wanneer een jongere afwezig is of een slechte dag heeft, werd erg gewaardeerd.

Open en transparante communicatie betekent voor de jeugdhulp ook het betrekken van de jongeren en ouders. Wanneer de school een goed contact heeft met de voorziening verloopt de informatie vaak snel per mail naar de voorziening. Hierbij wordt de rol en de verantwoordelijkheid van de ouders over het hoofd gezien, terwijl de dienst juist deze rol van de ouders wil blijven naar voor schuiven. Het is dan zoeken naar goede afspraken en werkwijze t.o.v. het snel communiceren vanuit de school naar de voorziening.

b. Onderwijs vraagt om bereikbare contactpersonen

Communicatie vormt ook voor onderwijs een van de grootste uitdagingen in de samenwerking tussen scholen en jeugdhulp. Leerkrachten en leerlingbegeleiders ervaren dat hulpverleners vaak moeilijk bereikbaar zijn: telefoontjes blijven onbeantwoord en mails krijgen soms wekenlang geen reactie. Dit leidt niet alleen tot frustratie, maar ook tot onzekerheid. Scholen weten niet welke stappen gezet worden in de begeleiding of hoe dringend een situatie is. Soms ontvangt de school pas informatie wanneer problemen binnen de school escaleren, waardoor ze onvoorbereid in complexe situaties belanden.

“Het grote probleem in deze casus is eigenlijk dat we bij de aanmelding van de jongere niet over het volledige informatiepakket beschikten. De school kwam totaal onvoorbereid in een complexe situatie terecht.”(SO)

Er wordt daarom gewezen op de nood aan meer open communicatiekanalen tussen school en hulpverlening. Een respondent benadrukt dat *“het belangrijk is om, al is het maar kort, even te bellen over het gezin of de leerling” (SO)*, maar dat dit in de praktijk vaak niet lukt door tijdsgebrek en beleidsmatige beperkingen.

c. Goede communicatie als gezamenlijke sleutel tot succes

Toch is er het gedeelde besef dat goede communicatie net de sleutel vormt tot succesvolle samenwerking. Succesverhalen tonen dat wanneer communicatie wél vlot verloopt, scholen een sterk gevoel van ruggensteun ervaren: men kan snel schakelen, vragen worden vlot beantwoord en er ontstaat een gedeeld inzicht in de noden van een leerling. Zoals een respondent uit het secundair onderwijs het verwoordde:

We konden elkaar heel gemakkelijk bereiken, zowel telefonisch als via mail. Dat maakt écht een verschil: wanneer je snel kan schakelen, voel je als school dat je er niet alleen voor staat.” (BSO)

Ronde tafel gesprekken, open uitwisseling van zorgen en regelmatige overlegmomenten versterken dit gevoel van verbondenheid en gedeelde verantwoordelijkheid. Open communicatie zorgt er bovendien voor dat hulpverleners en scholen samen kunnen nadenken over de juiste

aanpak en zorgen kunnen delen. Dit werd uitdrukkelijk genoemd door o.a. het lager onderwijs: *“Het gevoel dat je echt samen nadacht. Met alle partijen in dezelfde richting.”* (LO)

5.3.3 Discretieplicht en beroepsgeheim tekenen de verschillende werkkaders.

De vraag rond kennisdeling dringt zich zeker op als het over beroepsgeheim en discretieplicht gaat. Vanuit de vraag naar open communicatie en informatie-uitwisseling vormt het beroepsgeheim in de jeugdhulp vaak een obstakel. Het is een terugkerend thema dat bij respondenten uit het onderwijs, maar ook bij sommige hulpverleners tot frustratie lijdt. Verschillende respondenten geven aan dat de huidige regelgeving omtrent gegevensdeling de samenwerking bemoeilijkt. Een leerkracht uit het lager onderwijs stelt dat *“de privacy boven de samenwerking gaat”* (LO) en dat daardoor cruciale informatie over leerlingen niet tijdig tot bij de school geraakt. Een zorgleerkracht verwacht dat voorzieningen de school op een of andere manier betrekken en dat men een school de noodzakelijke informatie geeft bij de inschrijving. Onderwijsmensen pleiten er dus voor om essentiële informatie binnen professionele grenzen beter te delen, ten dienste van het kind. We horen hiervoor veel begrip bij hulpverleners die zich ook niet steeds comfortabel voelen bij het gebrek aan wederkerige informatie-uitwisseling.

Waar ik wel vaak op bots is het beleid rond discretieplicht. Dit maakt dat ik geen context kan delen met de school waardoor we niet altijd op dezelfde lijn zitten. In casussen waar de school 'last' heeft met een leerling wegens gedragsproblemen willen ze deze vaak straffen door een schorsing. Ik als hulpverlener weet de hele achtergrond en zie dat de leerling bijvoorbeeld in armoede leeft of de zorg voor jongere broertjes of zusjes op zich moet nemen waardoor deze onder de druk bezwijkt. Ik kan dan empathie voor de leerling hebben, iets wat de school niet kan wegens gebrek aan informatie, die ik niet mag delen. Dit is natuurlijk niet iets waar de school aan kan doen, eveneens ik. Het zou goed zijn mocht dit eens herbekeken worden zodat de samenwerking in het belang van de cliënt beter kan verlopen. (ambulant)

Anderzijds tonen voorbeelden dat beroepsgeheim de belangrijke basis is voor veiligheid in de begeleiding. Hulpverleners benadrukken het belang van het beroepsgeheim in de relatie met het gezin, de kinderen en de jongeren. Heel wat onder hen geven aan dat dit geen obstakel hoeft te zijn mits duidelijke communicatie en afspraken die vooraf kunnen gemaakt worden. Zolang ook de jongeren en de ouders transparant betrokken worden in het proces hoeft dit volgens jeugdhulpverleners geen probleem te vormen in de communicatie.

Vragen rond beroepsgeheim en discretieplicht vormen een rode draad doorheen de verhalen. Onderwijsprofessionals zowel als jeugdhulpverleners geven aan dat er nood is aan kennisdeling rond een gezamenlijk kader waarin transparantie met ouders en jongeren centraal staat, zonder de wettelijke grenzen te overschrijden. **Bijkomende uitklaring ondersteund door vorming en een duidelijk beleidskader dringt zich op.**

De erkenning van de andere werkcontext en het belang van beroepsgeheim vertaalt zicht ook in het faciliteren van de toegang van hulp in de onderwijsomgeving.

Soms betreft het de beperkte praktische mogelijkheden binnen scholen om hulpverlening op de schoolvloer te laten plaatsvinden. Hulpverleners appreciëren dat zij een gesprek kunnen hebben met een jongere op de school omdat deze anders niet of moeilijk tot bij de hulpverlening geraakt. Maar als er geen geschikte ruimte of tijd beschikbaar is, ondermijnt dit de vertrouwelijkheid en effectiviteit van gesprekken. Hulpverleners trachten zo veel mogelijk buiten de lesmomenten een afspraak te maken, maar dit lukt niet altijd met hun agenda.

Het is heel vaak dat wij in scholen komen er is vaak gewoon geen lokaal vrij of er is geen extra ruimte. Ik heb al gehad dat ik in een lokaal aan het secretariaat zat waar de boven- en onderkant van de deur open was. Dus iedereen die in de gang passeerde kon ons gewoon horen. (ambulant)

Een succesvolle samenwerking berust op gelijkwaardigheid tussen onderwijsprofessionals en hulpverleners. Dit betekent dat elke partner expertise inbrengt en die van de ander erkent. Eén citaat vat dit kernachtig samen: “Als we samen openlijk, transparant, evenwaardig kunnen communiceren, dan sluit dat automatisch het vingerwijzen of het afschuiven van verantwoordelijkheid uit.” (BUSO)

5.3.4 Flexibiliteit en ruimte voor groeikansen binnen een schoolstructuur

a. Jeugdhulp vraagt flexibiliteit

Jeugdhulpverleners wijzen op het belang van een school die verder kijkt dan louter leerresultaten en die bereid is actief mee te denken. Zij verwachten daarbij flexibiliteit van het onderwijstraject voor kinderen en jongeren met bijzondere noden. Soms gaat het om beperkte aanpassingen in de klaspraktijk die het welzijn van jongeren bevorderen. Bij ambulante trajecten vertaalt dit zich vaak in het engagement van zorgleerkrachten en CLB-medewerkers die samen met ouders en hulpverleners een plan uitwerken. Maar heel wat kinderen en jongeren kunnen omwille van de situatie geen voltijds dagonderwijs aan.

Jongeren die we niet meer terug op school krijgen. Toch denken we dat de school op dat moment heel belangrijk is. Het is moeilijk maar nodig om in kleine stapjes terug naar school te gaan: eventueel 1 keer een halve dag. In heel veel scholen is dat mogelijk en in andere scholen zijn ze daar veel minder happig op om zo'n systeem uit te werken. (residentieel)

De bereidheid om leerlingen op maat te ondersteunen verschilt sterk per school. Hulpverleners merken grote verschillen wat betreft flexibiliteit in het lesprogramma. Sommige scholen tonen een open houding, anderen verwachten dat jongeren eerst ‘bewijzen’ dat ze het waard zijn om opnieuw kansen te krijgen. De jeugdhulp verwacht dat onderwijs jongeren eerst kansen geeft en hen zo motiveert om te blijven komen.

In het voorbeeld van de leerling vroeg ik om de focus te verleggen naar cognitieve vakken, omdat ze daar wel gemotiveerd voor was. De school wilde echter eerst zien dat ze zich kon aanpassen voordat er iets veranderde. Maar hoe kan iemand zich bewijzen in iets waarin ze duidelijk vastloopt? (residentieel)

Of zoals een hulpverlener het verwoordde:

Jongeren hebben een uitdaging nodig om zich te kunnen bewijzen, terwijl scholen vaak eerst prestaties willen zien voordat ze die uitdaging bieden. (residentieel)

Residentiële voorzieningen benadrukken dat scholen jongeren kansen moeten blijven geven, ook wanneer ze falen of terugvallen. Het erkennen van kleine stappen en het zoeken naar alternatieve trajecten, zoals tijdelijk onderwijs aan huis, zijn voorbeelden hiervan. Residentiële voorzieningen waarderen scholen die kansen blijven geven en flexibel omgaan met regels.

Het zijn de scholen die kansen blijven geven, zelfs wanneer jongeren terugvallen. Ze kijken naar de inzet en kleine stapjes. Het is niet erg als iets misloopt; jongeren krijgen kansen om opnieuw te proberen.” (residentieel)

Sommige hulpverleners verwachten dat mensen betrokken in het onderwijs meer rekening houden en toenadering zoeken met de thuiscontext. Hulpverleners signaleren dat scholen nog te vaak uitgaan van een standaardgezinssituatie en weinig rekening houden met culturele en sociale verschillen. Een gebrek aan kennis over de thuissituatie leidt soms tot misverstanden of uitsluiting.

Niemand van de school of niemand van het CLB had er bij stilgestaan van oei, dat is hier geen Belgisch gezin. Misschien spreken die mensen wel geen Nederlands. Als zij mensen altijd per brief uitnodigen en die mensen zijn analfabeet... (GV)

Daarnaast benadrukken hulpverleners dat contacten bijna altijd binnen de schoolcontext plaatsvinden, terwijl dit voor sommige gezinnen een drempel vormt. Ook voor jongeren is de school niet steeds de veiligste plek om gesprekken over hun situatie te voeren. Een meer outreachende houding, waarbij scholen ook de thuissituatie leren kennen, kan de samenwerking versterken.

Ik ga als begeleider altijd bij de gezinnen thuis. Maar als het een gesprek is met de school erbij, is dat eigenlijk altijd op school. Het is voor ouders soms een moeilijkheid om zich te verplaatsen, en het voelt soms veel veiliger of makkelijker om een gesprek te plannen bij hen thuis. Ik denk dat het ook een meerwaarde is voor een school om de thuiscontext gezien te hebben. (ambulant)

b. Onderwijs vraagt aansluiting bij het school specifieke

Onderwijsprofessionals benoemen het spanningsveld in werkcultuur en werklogica tussen onderwijs en jeugdhulp. Hulpverleners hebben niet altijd voldoende zicht op de school-specifieke context, wat kan leiden tot verwachtingen die voor de onderwijsprofessionals onrealistisch of moeilijk uitvoerbaar zijn. Zij denken hierbij aan vragen rond langdurige afwezigheden, of suggesties die schoolse structuren of wettelijke verplichtingen negeren.

Maar na zo'n opname wordt er vaak gekeken naar school om opvang te bieden. Maar we zijn geen opvangplek. We zijn geen time-outplek. Iemand die hier naar school komt, zou eigenlijk in het schoolsysteem moeten kunnen meedraaien, in de klas zitten. Maar goed, we zijn de leefgroep tegemoet gekomen omdat die leefgroep overdag niet open is. Om een combinatie te maken met een deeltijds uurrooster op school. En dan deeltijds opgevangen in de leefgroep.

Terwijl eigenlijk, daar dient het school niet voor. Dus we voelen daar het gebrek aan andere alternatieven voor haar om overdag naartoe te kunnen gaan. (SO)

Onderwijsprofessionals benadrukken dat ze begrip hebben voor de noden van leerlingen, maar dat er grenzen zijn aan wat een school kan dragen. De zorgleerkracht geeft aan dat het niet eenvoudig is om leerkrachten gemotiveerd te houden in een zeer moeilijk traject.

Leerkrachten zijn daar misschien wat minder blij mee, want zij moeten hem nu tot het einde van het jaar bijwerken, terwijl hij heel veel gemist heeft. Dus voor hen is dat niet gemakkelijk. Had hij nu gewoon naar school gekomen, dan was hij een standaard leerling. Nu vraagt hij van hen heel veel extra werk. Het is ook niet de meest brave leerling, dus... Het is niet altijd een aanwinst in de klasgroep. Maar vanuit mijn bril, vanuit mijn zorgbril, wel, ben ik zeer blij dat hij hier is. Dat zijn de jongeren die we kwijt waren, die we terug vasthebben en nu. Maar ja, puur schools gezien... Ja, versta ik wel dat leerkrachten daar niet super staan voor te springen, dat hij hier nu plots wel is. (SO)

c. Een zoektocht vanuit wederzijds begrip en respect

We horen daarbij van hulpverleners ook veel begrip voor het vaak moeilijke werk van de leerkrachten.

Natuurlijk hebben wij een andere focus dan leerkrachten – en omgekeerd ook – maar het blijft wel zo: als we écht voelen dat het moeilijk gaat op school, en we zitten samen met de leerkrachten, dan merk je dat ze wél een holistisch beeld hebben over dat kind. Ze willen dat ook echt. Maar ze hebben gewoon niet de vrijheid. Want als je met 25 kinderen voor je neus staat, dan is het bijna onmogelijk om dat holistisch beeld van die ene leerling te laten doorwegen, zonder de 24 anderen in het gedrang te brengen. (residentieel)

Er is zeker ook begrip voor het gegeven dat de problemen met één of enkele jongeren maakt dat de klas niet tot leren komt. Hulpverleners begrijpen dat ouders van andere jongeren verwachten dat de school iets onderneemt opdat de rust in de klas terug kan keren. Ondanks hun vraag voor kansen en begrip voor de jongere die zij begeleiden, erkennen ze de patstelling waar de leerkracht en directie soms wordt in gezet.

Ik zou dat niet willen doen als je er dan met zo'n 20 in de klas zit. We moeten dus krediet blijven geven en zorg dragen. Want wij komen dikwijls pas als het allemaal misgelopen is. Wij beginnen nog met nul, maar in die school zat dat kind dan min 10. (GV)

Eén dienst ziet het dan ook als een uitdaging om de draagkracht van de leerkracht niet te overschrijden. Als een leerkracht aangeeft dat het gedrag van een leerling niet meer haalbaar is, zal de dienst mee zoeken naar oplossingen. Tegelijkertijd bestaat er het leerrecht. Waar de leerplicht vooral verwijst naar het 'naar school gaan', gaat het leerrecht ruimer en benadrukt het het recht op aangepast onderwijs, zodat elk kind of elke jongere zijn of haar potentieel ten volle kan ontwikkelen (Kinderrechtencommissariaat, 2025). De dienst zal daarom alle mogelijke stappen zetten om ervoor te zorgen dat de jongere onderwijs kan volgen dat voor hem of haar haalbaar is..

Een andere dienst geeft aan dat zij steeds in gesprek gaan met de school en vragen om hen te contacteren als het moeilijk gaat. Zij zijn bereid om steeds mee na te denken over wat er kan helpen. De hulpverleners geven aan dat ze niet kunnen overnemen, maar zij kennen de jongeren vaak op een andere manier en kunnen mee nadenken hoe het anders kan werken in de school. Op die manier geeft jeugdhulp aan dat ze partner willen zijn voor het onderwijs om het leerrecht te realiseren.

5.3.5 Het vinden van een gemeenschappelijk ritme.

Willen scholen en jeugdhulp tot een collectief eigenaarschap komen dan ligt de uitdaging in het vinden van een gemeenschappelijk ritme en realistische doelstellingen.

Zoals we in het voorgaande punt konden lezen wil het onderwijs vooral wijzen op het belang van het schoolgaan. Zoals uit de literatuurstudie blijkt is een goede schoolloopbaan een belangrijke determinant voor

En daar zijn gewoon soms verschillende visies. Er is niemand die zegt dat school belangrijker is dan gezondheid. Maar dat is nog iets anders dan zeggen laat school vallen en als jij genezen bent mag je ineens terug naar het vierde middelbaar. Zonder de vorige drie jaar gezien te hebben. Dat gaat ook niet. (SO)

Hulpverleners erkennen het belang van onderwijs, maar benadrukken dat dit niet altijd de eerste stap kan zijn in een herstelproces. Omdat de hulpverlening van een ander perspectief vertrekt moeten ze soms eerst even op de rem gaan staan wat het schoolse betreft, vooral als er bereidheid is van het gezin en het kind/jongere om een therapie te volgen. Hulpverleners hebben begrip voor de waarschuwing van sommige scholen dat het belang van het onderwijs soms te veel op de achtergrond geraakt. Hulpverlening heeft ook deze spiegel nodig om te weten dat onderwijs een streefdoel voor de jongeren blijft.

We hebben een spijbelaar die al 3 jaar niet naar school gaat. De school gaat zeggen je moet gewoon naar school komen, dat is het doel. Je moet gewoon op de schoolbanken gaan zitten. Wij vertrekken vanuit welzijn en wij gaan het bredere plaatje van dat kind in beeld brengen. Oké, dat kind geraakt niet op school, maar daar zijn waarschijnlijk heel veel redenen voor. We kunnen blijven proberen om hem te forceren en hem in een auto te zetten en hem te gaan afzetten op school. Maar dat gaat niet werken. Waarschijnlijk ligt er nog heel veel werk ervoor of rond dat moet gebeuren. Dan snap ik dat de school zegt, maar ja, zijn ontwikkeling komt in het gedrang. Dat is waar, maar toch moet je ook snappen dat een kind aangeeft dat het geen zin heeft om op die schoolbank te zitten. Dus in die zin, wat is het doel? Voor ons is het doel ervoor zorgen dat een kind weer tot ontwikkeling komt. Is dat door op de schoolbanken te zitten. Super he. Dan kom je ook tegemoet aan het feit dat een kind moet leren. (GV)

Zo vragen hulpverleners van de school ook **meer begrip en inzicht voor het effect van schorsing en uitsluiting**. Scholen ervaren dit vaak als een noodzakelijke maatregel, maar hulpverleners zien de herhaalde uitsluiting als een bron van trauma.

Ja de deur wordt altijd dicht gedaan. Ze worden altijd buiten gegooid. Onze een doelgroep dan hè? Ik denk dat scholen zich niet altijd bewust zijn van de impact. Die zien een heel stoere gast

voor hun neus met een houding van “Het kan mij niets schelen en Ik wil buitengezet worden”. Maar van binnen zitten daar altijd nog wel heel gekwetste kleine jongetjes die het ook echt wel goed willen doen en die het ook echt wel heel lastig vinden dat ze altijd iedereen moeten teleurstellen. (residentieel)

Veel gaat om het kennen van elkaars doelen en de afstemming daarover.

Ik denk dat veel scholen vinden dat de rugzak in het schoolsysteem moet passen, terwijl dat wij zoiets hebben van het schoolsysteem moet in de rugzak passen. Het is ergens een balans, vinden daartussen denk ik. (residentieel)

Een evenwichtige samenwerking vraagt wederzijds inzicht: scholen moeten begrijpen hoe hulpverlening werkt, maar hulpverleners moeten ook de realiteit van de klasvloer en schoolstructuren kennen.

Zoals een respondent aangeeft: ik denk nog altijd dat de school binnen het thema onderwijs de regie moet kunnen houden en dat zorgverleners, de regie moeten houden op een ander niveau. Ja. En soms kan dat wel goed gaan. (SO)

5.3.6 Bruggenbouwen door kennisdeling over beide sectoren.

Als basis om openheid te creëren en ‘to-the-point’ te communiceren is wederzijdse kennis van elkaars aanbod en werking een belangrijke meerwaarde. Hulpverleners bevestigen dat onderwijs en jeugdhulp nog sterk binnen hun eigen werkdomein actief zijn en te weinig zicht hebben op, en vandaaruit ook vaak te weinig begrip voor, elkaars werk. Meer kennis over elkaars werk zou de samenwerking en de afstemming tussen scholen en jeugdhulporganisaties aanzienlijk kunnen verbeteren.

Ik denk dat Jeugdhulp en onderwijs heel erg op twee verschillende eilandjes leven. De focus van het onderwijs is om de kinderen dingen bij te leren en zorgen dat zij hun diploma halen. Er wordt wel meer en meer gekeken naar het welbevinden van de kinderen want een leerkracht ziet dat kind ook dag in dag uit. Maar ik heb het gevoel dat er een handelingsverlegenheid is vanuit de school. Dat zij ook zoiets hebben van goh die problemen waarmee wij in aanraking komen die worden veel te groot voor ons als leerkracht om op te lossen. Het is uiteindelijk hun taak niet om met die problemen aan de slag te gaan, maar ze zijn wel heel bezorgd daarin. En jeugdzorg; wij zijn met niks anders bezig en soms denken wij: kan school dat niet doen? Dus vandaar die twee eilandjes. Hopelijk door die korte bruggen te bouwen dat de samenwerking in de toekomst wel veel vlotter kan lopen. (ambulante)

Onderwijs en jeugdzorg... dat kán heel goed samengaan. Maar er is ook nog veel stigma tussen de sectoren over elkaar. Heel grofweg zou je kunnen zeggen: “De leerkrachten werken van 9 tot 5, en dan komen de jongeren naar ons – en dan mogen wij het verder oplossen.” Zij zijn bezig met de syllabus en met wat er op het einde van het jaar behaald moet worden. En wij zien het kind daarnaast. Maar dat is... ja, dat is dikke zever. Wij weten dat ook. Maar toch mist er soms nog transparantie tussen beide sectoren. Er zijn zeker mensen die zoeken naar hoe het beter kan, of hoe het anders kan. En het hangt ook sterk af van welke leerkracht je voor je hebt. Soms is het gewoon de ene visie die vecht met de andere. (residentieel)

Hulpverleners geven aan dat scholen vaak onvoldoende op de hoogte zijn van de mogelijkheden binnen de jeugdhulp. Kennis van de jeugdhulp kan nochtans helpen bij het sneller preventief contacteren en signaleren.

“Ik denk de openheid van de scholen. Het is voor hun ook niet makkelijk, ze hebben hun vast takenpakket. Maar als ze weten dat ze naar een dienst kunnen bellen op het moment dat zij vastlopen, een dienst die mee nadenkt, dan denk ik dat dit soms escalaties kan voorkomen. Dat zou misschien wel een meerwaarde nog kunnen zijn.” (ambulant)

Deze uitspraak illustreert dat de samenwerking vaak afhangt van individuele bereidheid, terwijl structurele kennisdeling en afspraken noodzakelijk zijn om preventief te kunnen handelen. We horen dan ook de voorstellen om de leefwerelden van school en jeugdhulp dichter bij elkaar te brengen door kennisoverdracht en vormingen.

Meer contact tussen school en jeugdhulp buiten de dossiers. Dat merk ik dat dit de laatste tijd wel vaker naar boven komt. Dat kan echt wel een meerwaarde zijn. Ik denk zowel voor de jeugdhulp, om te weten wat een school extra kan opnemen en andersom ook. Er zijn meer kinderen met extra noden of met een moeilijkere thuissituatie. Het kan voor een school ook wel echt een meerwaarde zijn als ze daarvoor meer contact kunnen hebben met de jeugdhulp. Er zou een algemene visie of een algemeen beleid moeten zijn van hoe gaan we daarmee om en wat houdt dat in, een kind dat in een leefgroep verblijft of dat onder de jeugdzorg valt. (ambulant)

Ik denk dat het heel erg nodig is langs alle kanten, dat iedereen eens heel goed informatie krijgt over: wat is dat een jeugdrechtsbank, een gemandateerde voorziening, een OCJ of een VK. Wie zijn dat? Wat doen die? Wat kunnen die? Hoe moet je daar aanmelden? Welke stappen doe je? Hoe ziet dat hulpverleningslandschap eruit, en wat kunnen die of wat kunnen die misschien helemaal niet? Ik denk dat dat een heel nodig is. (GV)

Heel wat respondenten verwijzen naar het belang van kennisdeling in de opleidingen onderwijs en jeugdzorg (sociaal werk, orthopedagogie, ...). Daar zou reeds de basis moeten gelegd worden voor een latere goede samenwerking.

En eigenlijk is het wel absurd dat die opleidingen zo ver uit elkaar staan. Want zowel als begeleider als leerkracht ben je een hele dag bezig met een groep kinderen. En uiteindelijk wil je allemaal hetzelfde: dat het goed gaat met dat kind, op alle vlakken. (residentieel)

Ik vind het belangrijk dat onderwijs en jeugdzorg elkaar beter begrijpen en dat er in opleidingen meer aandacht komt voor deze samenwerking. Bij KDG neem ik deel aan de IPSI-week, waarbij we schoolcasussen bespreken met studenten uit verschillende disciplines. Dit is enorm waardevol. Er moet een gemeenschappelijke taal ontwikkeld worden binnen de opleidingen. (residentieel)

5.3.7 Structurele randvoorwaarden als noodzakelijke context

De bereidheid tot samenwerking tussen onderwijs en welzijn is groot. Professionals aan beide kanten willen samen zoeken naar oplossingen voor kinderen en jongeren in kwetsbare situaties.

Dat heeft minder te maken met onwil dan wel met het kennen en afstemmen van elkaars context, maar ook de structurele context waarin beide sectoren vandaag werken speelt een grote rol. Personeelstekorten, hoge werkdruk, verloop, wachtlijsten en plaatsgebrek zetten de samenwerking onder druk. Wat met veel engagement wordt opgebouwd, is daardoor vaak kwetsbaar. Ook een bredere maatschappelijke onderwaardering van het werk in onderwijs en hulpverlening weegt op professionals.

a. Tekort aan personeel en ruimte om de samenwerking op punt te stellen.

Zowel onderwijs als jeugdhulp kampen met een tekort aan personeel, tijd en middelen. Het hoge verloop van personeel maakt duurzame samenwerking moeilijk. De vele wissels van medewerkers zowel binnen jeugdhulp als onderwijs heeft een zeer negatief effect op de trajecten van de kinderen en jongeren.

Goh, ik denk dat het grootste knelpunt is, en dat is niet enkel het onderwijs, dat zit even goed bij ons, dat er heel veel wissels zijn, heel veel verloop. Dat bemoeilijkt gewoon heel de samenwerking. Je zit op elkaar afgestemd, er verandert een speler of er valt een speler weg, die geraakt niet meteen vervangen en dan begin je gewoon in de soep te draaien. Heel dat traject dat je gestart bent voor dat kind begint gewoon mis te lopen. Daar gaat heel veel energie naartoe om dan opnieuw, elke keer opnieuw, afgestemd op elkaar te geraken. Ik denk dat dat het grootste probleem is, maar dat is niet enkel in het onderwijs, dat is zeker ook in de jeugdhulp. (GV)

b. Wachtlijsten en plaatsgebrek in de jeugdhulp en het onderwijs

Spanning door plaatsgebrek en wachtlijsten in de jeugdhulp staat in contrast met de vraag voor snellere doorverwijzing naar jeugdhulp om escalatie te vermijden. Dat veroorzaakt heel wat frictie in de relatie tussen onderwijs en welzijn.

De crisis in de jeugdhulp maakt dat er geen budgetten zijn, dat er geen plaatsen zijn, waardoor dat je soms geen hulp hebt. En dan moet je solo met mensen uit het onderwijs wat proberen afspraken te maken. Opnieuw dat zijn geen hulpverleners, zij zouden dat niet moeten doen. En dan beginnen er fouten te komen. Dan beginnen kinderen in verder onveiligheid te komen. En door al de druk die bij mensen ontstaat, zowel in de jeugdhulp als in het onderwijs, vallen mensen uit of ze beginnen op elkaar te schieten van: 'Jij moet die verantwoordelijkheid dragen' en 'Jij moet die verantwoordelijkheid dragen'. Wat het nog zwaarder maakt, waardoor er nog meer mensen uitvallen en je bent vertrokken. (GV)

Maar ook in het onderwijs kunnen sommige jongeren in een kwetsbare positie niet meer terecht. Deze structurele druk leidt tot vermoeidheid en spanning in de samenwerking, ondanks het wederzijds begrip.

Alstublieft schorst ze niet, zet ze niet buiten, want ik krijg ze niet een andere school binnen. Dat zijn soms van die smeebeden die wij maken. Maar ik snap ook wel, die moeten natuurlijk ook zien van welke impact heeft deze jongeren binnen de klas, binnen de school. Dan snap ik ook wel dat een directeur zegt 'ik heb hier leerkrachten die zeggen als hij niet

vertrekt, dan gaan wij allemaal in ziekte.' Ja, ik snap dat wel, dat wij soms veel vragen van een school. (GV)

c. Maatschappelijke erkenning en waardering

Niet enkel intern binnen de scholen en voorzieningen is er nood aan erkenning en waardering van elkaars werk. Een respondent verwijst naar de beperkte maatschappelijke waardering zowel voor het werk van de leerkrachten als voor dit van de hulpverleners. Er is dringend nood aan structurele veranderingen die ruimte en ondersteuning bieden voor het werk in beide sectoren.

Er is heel weinig waardering voor de jobs die er gebeuren, zowel in het onderwijs als in de hulpverlening. En mensen zijn hun hoofd boven water aan het houden.. Wat doe je dan, soms iemand anders onder trekken om zelf boven water te blijven. Dat is maar een kwestie van tijd, want je gaat uiteindelijk toch kopje onder als er niks verandert. Dus daar zit een heel groot structureel probleem, maar dan moeten we naar de politiek gaan kijken. (GV)

5.4 Besluit: succesfactoren en knelpunten uit de praktijkervaringen

De diepte-interviews tonen dat de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp sterk **contextgebonden** is en varieert naargelang de werkvorm, de onderwijscontext van de leerling en de concrete relatie tussen betrokken professionals. In sommige werkvormen, zoals dagcentra of schoolondersteunende initiatieven, is samenwerking structureel ingebed in de dagelijkse werking. In andere contexten, zoals residentiële voorzieningen of gemandateerde diensten, blijkt samenwerking vaak complexer door wisselende scholen, korte trajecten of beperkingen rond informatie-uitwisseling. Ook binnen het onderwijs bestaan duidelijke verschillen: in het basisonderwijs blijft contact met jeugdhulp relatief uitzonderlijk, terwijl het in het secundair onderwijs frequenter voorkomt en vaak verbonden is met complexere ondersteuningsvragen van leerlingen.

De samenwerking wordt bovendien beïnvloed door **verschillen in timing en aanleiding van contact**: in bepaalde onderwijscontexten ontstaat samenwerking pas wanneer problemen escaleren, terwijl andere scholen en diensten meer structureel en preventief samenwerken. Ook in de jeugdhulp zien we dat sommige diensten de school beschouwen als een vanzelfsprekend onderdeel van het netwerk rond het gezin, terwijl andere pas contact opnemen wanneer er schoolproblemen zijn. Deze variatie weerspiegelt uiteenlopende invullingen van netwerkgericht werken.

De interviews maken duidelijk dat samenwerking meestal **ontstaat vanuit concrete casussen** en gedeelde bezorgdheid over het welzijn en het schooltraject van een jongere. Wanneer professionals elkaar snel weten te vinden en er bestaande relaties of korte communicatielijnen zijn, wordt samenwerking doorgaans als constructief ervaren. Positieve ervaringen tonen dat engagement van individuele professionals, nabijheid en onderling vertrouwen cruciale voorwaarden vormen. In dergelijke situaties **ontstaat een gezamenlijk traject** waarin onderwijs, jeugdhulp, ouders en jongeren samen zoeken naar haalbare oplossingen. Dit kan leiden tot flexibele trajecten, aangepaste onderwijsprogramma's of gedeelde afspraken die bijdragen aan stabiliteit in de schoolloopbaan van jongeren.

Tegelijkertijd maken de interviews duidelijk dat samenwerking kwetsbaar blijft. Respondenten beschrijven verschillende knelpunten die het samenwerkingsproces bemoeilijken. Zowel scholen als hulpverleningsdiensten beschrijven **vergelijkbare spanningsvelden, maar beleven deze vanuit verschillende perspectieven**. Een terugkerend spanningsveld betreft informatie-uitwisseling en beroepsgeheim. Scholen ervaren soms een gebrek aan wederkerigheid in informatie, terwijl hulpverleners gebonden zijn aan juridische en ethische verplichtingen rond vertrouwelijkheid en de positie van ouders en jongeren. Daarnaast vormen gebrekkige communicatie, onbereikbaarheid van contactpersonen, discontinuïteit in hulpverlening en het ontbreken van warme overdrachten bij schoolwissels belangrijke obstakels. Scholen geven aan dat zij soms alleen blijven staan met complexe situaties, terwijl hulpverleners botsen op schoolsystemen die weinig ruimte laten voor maatwerk of hersteltrajecten.

De praktijkervaringen uit de interviews maken tegelijk duidelijk welke factoren bijdragen aan succesvolle samenwerking. Een eerste belangrijke pijler is **relationele continuïteit**. Wanneer scholen jongeren blijven vasthouden en hulpverleners nabij en bereikbaar blijven, ontstaat een basis van vertrouwen en stabiliteit. Een tweede succesfactor betreft **gedeelde verantwoordelijkheid en flexibiliteit in trajecten**. Positieve samenwerkingen worden gekenmerkt door het loslaten van rigide kaders en het gezamenlijk zoeken naar haalbare oplossingen, ook wanneer deze buiten de gebruikelijke structuren vallen. Een derde centrale pijler is **open en frequente communicatie**. Korte communicatielijnen, regelmatige overlegmomenten en duidelijke afspraken versterken de samenwerking, zeker wanneer alle betrokken actoren – inclusief ouders en jongeren – actief worden betrokken in het overleg. Daarnaast blijkt **wederzijds respect voor elkaars expertise en werkcontext essentieel**. In sterke samenwerkingen erkennen onderwijs en jeugdhulp expliciet hun complementaire rollen en verantwoordelijkheden.

De verwachtingen die respondenten formuleren sluiten nauw aan bij deze ervaringen. Zowel onderwijs als jeugdhulp benadrukken het belang van **duidelijke contactpersonen, regelmatige overlegmomenten en een gedeelde verantwoordelijkheid** in het traject rond een jongere. Onderwijsprofessionals vragen daarbij expliciet naar **aanspreekpunten en meer coördinatie binnen het hulpverleningslandschap**, zeker wanneer meerdere diensten betrokken zijn. Hulpverleners benadrukken op hun beurt het belang van **flexibiliteit binnen onderwijsstructuren** en begrip voor herstelprocessen van jongeren. Beide sectoren onderstrepen dat open en transparante communicatie essentieel is, al blijft het vinden van een evenwicht tussen informatie-uitwisseling en het respecteren van vertrouwelijkheid een belangrijk aandachtspunt.

Ten slotte tonen de interviews dat samenwerking niet los kan worden gezien **van bredere structurele randvoorwaarden**. Hoge werkdruk, personeelstekorten, wachtlijsten, versnippering van hulpverlening en een groot verloop van medewerkers zetten zowel onderwijs als jeugdhulp onder druk en bemoeilijken duurzame samenwerking. Ondanks deze uitdagingen blijkt de bereidheid om samen te werken groot aan beide zijden. Respondenten benadrukken daarom het **belang van structurele kennisdeling, gezamenlijke vorming en meer wederzijds inzicht in elkaars werkcontext**. Het versterken van deze bruggen tussen onderwijs en jeugdhulp kan bijdragen aan een samenwerking waarin zowel het leerrecht als het welzijn van kinderen en jongeren centraal blijven staan.

6 Succesfactoren en knelpunten in het kader van interprofessioneel samenwerken

De analyse van de diepte-interviews toont dat samenwerking tussen jeugdhulp en onderwijs vooral succesvol wordt wanneer beide sectoren elkaar niet benaderen als ‘aanvullende schakel’, maar als noodzakelijke partner in een gedeelde opdracht. Tegelijkertijd blijkt uit de verhalen hoe fragiel die samenwerking blijft wanneer ze afhankelijk is van goodwill, individuele inzet en toevallige persoonlijke matches. Door de inhoud van de positieve en negatieve casussen te koppelen aan kerncompetenties van interprofessioneel samenwerken (Bronstein, 2002), kunnen zowel succesfactoren als knelpunten systematisch worden benoemd, én kan zichtbaar worden welke contextfactoren samenwerking versterken of ondermijnen.

6.1 Koppeling aan de kerncompetenties van interprofessioneel samenwerken.

Een eerste succesfactor betreft de ontwikkeling van **wederzijdse afhankelijkheid**. In positieve verhalen wordt herhaaldelijk zichtbaar dat scholen en hulpverleners expliciet erkennen dat zij elkaar nodig hebben om een jongere perspectief te blijven bieden. Dit komt scherp naar voren in de casussen waarin scholen jongeren ‘blijven vasthouden’ ondanks escalerend gedrag of langdurige afwezigheid. De langdurige vertrouwensband die een school opbouwt met een gezin blijkt dan een essentieel startpunt voor hulpverlening, omdat de school over relationele en contextuele kennis beschikt waar de hulpverlening pas later toegang toe krijgt. De wederzijdse afhankelijkheid wordt concreet zichtbaar in het gezamenlijk uitwerken van een opvolgplan dat zelfs na afronding van het hulpverleningstraject verder door de school werd gehanteerd. Omgekeerd tonen de negatieve ervaringen dat wederzijdse afhankelijkheid verdwijnt wanneer partners elkaar niet langer ervaren als betrouwbare actor. In onderwijsverhalen wordt de afwezigheid van consultants of de onbereikbaarheid van hulpverleners expliciet benoemd als een kernprobleem: mails blijven onbeantwoord, overlegmomenten worden pas na weken of maanden ingepland, waardoor scholen zich alleen gelaten voelen. In dergelijke situaties wordt de school de enige constante actor, wat leidt tot een geïsoleerde verantwoordelijkheid en verhoogde frustratie. De competentie ‘wederzijdse afhankelijkheid’ is dus niet vanzelfsprekend, maar moet actief worden opgebouwd via bereikbaarheid, continuïteit en het expliciet erkennen van elkaars noodzakelijke rol.

Een tweede kerncompetentie betreft **het creëren van nieuw ontwikkelde professionele activiteiten**. In de positieve verhalen komt dit vooral tot uiting in het gezamenlijk uitwerken van alternatieve trajecten die niet binnen één sector afzonderlijk zouden kunnen ontstaan. De casus van het meisje in residentiële jeugdhulp waarbij een flexibel dagschema werd opgesteld (school combineren met koken in de voorziening, stage en individuele ondersteuning) illustreert hoe interprofessioneel samenwerken kan leiden tot innovatieve arrangementen die zowel het leerrecht als het welzijn van de jongere beschermen. Ook het opstarten van een TOA-traject (tijdelijk onderwijs aan huis) en het feit dat de school zich naar de voorziening verplaatst om een gesprek mogelijk te maken, tonen een nieuw type professionele praktijk waarin onderwijs en jeugdhulp letterlijk samen een traject ‘ontwerpen’. Dergelijke praktijken ontstaan pas wanneer

partners samen denken in termen van mogelijkheden in plaats van procedures. In de negatieve verhalen zien we daarentegen dat het ontbreken van dergelijke co-creatie leidt tot snelle uitval. Wanneer scholen bijvoorbeeld weigeren om een deeltijds traject toe te staan of enkel hoofdvakken te laten volgen, wordt er geen alternatief gecreëerd dat haalbaar is voor de jongere. Het resultaat is afhaken en schooluitval. De verhalen maken hiermee duidelijk dat innovatie geen 'extraatje' is, maar een kernvoorwaarde om jongeren in complexe situaties betrokken te houden.

Een derde kerncompetentie betreft **flexibiliteit in rollen en taken**. In de positieve verhalen wordt flexibiliteit concreet zichtbaar in het handelen van leerkrachten en schoolteams die bereid zijn om tijdelijk buiten hun strikt afgebakende rol te treden. Dit gaat van een leerkracht die een jongere 's ochtends thuis ophaalt, tot een schoolteam dat gesprekken in de voorziening voert. Tegelijkertijd blijkt uit de verhalen dat flexibiliteit pas duurzaam is wanneer grenzen expliciet bewaakt worden. In de casus van de elfjarige jongen met escalerend gedrag wordt benadrukt dat de school alles deed om hem op school te houden, maar tegelijkertijd haar grenzen bewaakte: wat behoort tot de school en wat tot gespecialiseerde hulpverlening? Dit wijst erop dat flexibiliteit in interprofessionele samenwerking niet gelijkstaat aan rolvermenging, maar aan rolbewuste afstemming. In negatieve ervaringen blijkt dat flexibiliteit onder druk komt te staan door structurele beperkingen zoals werkdruk, grote klassen en handelingsverlegenheid. Leerkrachten geven aan het te druk te hebben om aanpassingen voor jongeren met ADHD uit te voeren of voelen zich onvoldoende ondersteund om gemaakte afspraken consequent op te volgen. De flexibiliteitscompetentie botst hier op de realiteit van de schoolstructuur en de draagkracht van individuele leerkrachten. Dit wordt nog versterkt door het spanningsveld tussen school als leeromgeving en school als opvangplek: onderwijsactoren geven aan dat na opnames of residentiële plaatsingen de school soms verwacht wordt om vooral 'opvang' te bieden, terwijl dit niet strookt met de eigen opdracht. De competentie flexibiliteit vraagt dus niet enkel bereidheid, maar ook duidelijke rolafspraken, ondersteuning en realistische verwachtingen over wat haalbaar is binnen het schoolsysteem.

Een vierde kerncompetentie betreft **collectief eigenaarschap van doelen**. In de positieve verhalen wordt collectief eigenaarschap zichtbaar in het expliciete streven naar een 'samen verhaal', waarbij alle actoren – school, CLB, contextbegeleiding, ouders en jongeren – rond één tafel worden gebracht. Het citaat uit het lager onderwijs waarin men spreekt over "echt een samen verhaal" illustreert hoe partners gedeelde doelen formuleren en elkaars bijdragen erkennen. Ook de praktijk van het opstellen van veiligheidsplannen of plannen van aanpak, waarin stap voor stap wordt vastgelegd hoe te handelen bij moeilijk gedrag of schoolweigering, wijst op een gedeeld eigenaarschap. Bovendien wordt in meerdere verhalen benadrukt dat het kind centraal staat: beslissingen worden genomen vanuit de vraag wat een leerling nodig heeft om terug te keren naar onderwijs. In de negatieve verhalen daarentegen is het ontbreken van collectief eigenaarschap vaak verbonden met doorverwijscultuur en afschuifmechanismen. Scholen ervaren dat hulpverlening soms pas reageert wanneer feiten escaleren, of dat er zoveel hulpverleners betrokken raken dat communicatie onmogelijk wordt. In dergelijke situaties ontstaat geen gedeeld doel, maar een versnipperd traject waarin niemand het overzicht bewaart. Ook de casus waarin een jongen stil blijft tijdens een schorsingsgesprek en de school dit interpreteert als desinteresse toont hoe gebrek aan gedeeld perspectief het eigenaarschap ondermijnt: hulpverlening ziet stilte als vooruitgang, school als probleem. Het ontbreken van gedeelde interpretatiekaders leidt tot beslissingen die het traject abrupt beëindigen.

De vijfde kerncompetentie betreft **reflectie op het samenwerkingsproces**. Casussen tonen dat reflectie vooral plaatsvindt in succesvolle trajecten waarin regelmatig overleg wordt georganiseerd en afspraken worden bijgesteld. De verhalen uit onderwijs benadrukken hoe men na elk overleg opnieuw in kaart brengt wat gebeurd is, of nieuwe afspraken nodig zijn en hoe het traject verder moet. Ook de mogelijkheid om feedback te geven en die feedback te aanvaarden (“oei dat vond ik minder” of “hier had ik meer verwacht”) toont dat reflectie niet enkel inhoudelijk, maar ook relationeel is. In negatieve verhalen ontbreekt die reflectieve ruimte: contactmomenten zijn schaars, overleg wordt uitgesteld en er is weinig mogelijkheid om misverstanden tijdig te corrigeren. Hierdoor escaleren problemen tot schorsingen of breuken. Reflectie blijkt dus niet louter een ‘luxemoment’, maar een beschermende factor die verhindert dat samenwerking vastloopt in wederzijdse frustratie.

Naast deze kerncompetenties worden ook contextfactoren zichtbaar die de samenwerking beïnvloeden. Een eerste contextfactor betreft professionele rolopvattingen. Casussen tonen bijvoorbeeld hoe toepassingen rond beroepsgeheim en discretieplicht deze rolopvattingen verder versterken en soms leiden tot frustratie.

6.2 Koppeling aan de factoren in de brede context

Een tweede contextfactor betreft **structurele kenmerken** zoals werkdruk, personeelsverloop en wachtlijsten. De verhalen over abrupt stopgezette begeleiding of wisselende begeleiders tonen hoe personeelsverloop continuïteit ondermijnt en maakt dat partners telkens opnieuw vertrouwen moeten opbouwen. Structurele schaarste in jeugdhulp, gecombineerd met plaatsgebrek in onderwijs, versterkt bovendien de spanning rond schorsingen en uitsluitingen: hulpverleners smeken scholen om jongeren niet buiten te zetten omdat er geen alternatieven zijn, terwijl scholen tegelijkertijd de draagkracht van leerkrachten moeten bewaken.

Een derde contextfactor betreft **persoonlijke kenmerken en relationele kwaliteit**. De casussen tonen dat samenwerking vaak gedragen wordt door individuen die snel reageren, bereikbaar zijn en bereid zijn verantwoordelijkheid op te nemen. Scholen spreken bijvoorbeeld over “met ons gat in de boter gevallen” wanneer ze een begeleider treffen die meteen reageert en meerdere functies opneemt. Dit wijst op de grote impact van individuele professionaliteit en engagement, maar maakt de samenwerking ook kwetsbaar: wanneer zo’n sleutelfiguur wegvalt, verdwijnt vaak het hele netwerk van vertrouwen.

Een vierde contextfactor betreft **de geschiedenis van samenwerking**. In meerdere positieve verhalen wordt benadrukt dat langdurige samenwerking in het verleden leidt tot een vertrouwensbasis waarin informatie sneller gedeeld wordt en men elkaars grenzen kent. Omgekeerd tonen negatieve ervaringen dat eerdere teleurstellingen – zoals onbereikbaarheid of abrupte beëindiging van trajecten – doorwerken in wantrouwen en terughoudendheid. De geschiedenis van samenwerking bepaalt dus in belangrijke mate of partners elkaar als betrouwbare actor blijven zien.

Samengevat toont de analyse van de diepte-interviews dat succesvolle samenwerking tussen jeugdhulp en onderwijs ontstaat wanneer kerncompetenties van interprofessioneel

samenwerken concreet worden gerealiseerd in praktijken zoals korte communicatielijnen, gedeeld plan, flexibele trajecten en wederzijdse erkenning van expertise. Knelpunten situeren zich vooral op de breuklijnen tussen sectorale werklogica's: onderwijs dat vanuit leerdoelen en klasstructuur denkt, en jeugdhulp die herstel en context centraal stelt. Wanneer die logica's niet expliciet op elkaar afgestemd worden, ontstaan misverstanden, rigiditeit en uiteindelijk trajectbreuken. De verhalen illustreren daarmee dat interprofessioneel samenwerken in dit domein niet louter organisatorisch is, maar in essentie een relationeel proces dat gedragen wordt door gedeeld vertrouwen, duidelijke rolafspraken en structurele ondersteuning.

7 Nood aan een ingebed samenwerkingsbeleid in beide sectoren.

De beschreven succesverhalen, knelpunten en verwachtingen tonen duidelijk het belang van heldere afspraken, gedeelde verantwoordelijkheid en wederzijdse kennis van elkaars werking en expertise. Proactief inzetten op een goede samenwerking is noodzakelijk om in concrete situaties tot een optimale afstemming te komen. Daarom onderzochten we in welke mate er binnen de voorzieningen enerzijds en scholen anderzijds een uitgewerkt beleid bestaat om de samenwerking te versterken.

7.1 Beleid rond samenwerking binnen jeugdhulp

Respondenten uit **de ambulante jeugdhulp** geven aan dat er bij hen in de dienst geen expliciet beleid bestaat rond de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp, of dat zij hiervan niet op de hoogte zijn. Wanneer er al naar afspraken wordt verwezen, gaat het vooral over het verschil in beroepsgeheim (jeugdhulp) en discretieplicht (onderwijs).

“Goh, ik ken het beleid niet zo heel goed, maar ik denk dat daar weinig afspraken over zijn. Dus ja, wat het beleid zegt is: probeer het.” (ambulant)

“Goh, ik denk dat beroepsgeheim, maar ja, school heeft geen beroepsgeheim. Echt beleidsmatig, neen, niet dat ik weet.” ambulant)

“Neen, we werken niet standaard samen met scholen, waardoor dit niet in ons beleid of in de richtlijnen is opgenomen.” (ambulant)

Respondenten uit **de gemandateerde voorzieningen** vertellen dat zij tijdens de onderzoeksfase standaard contact opnemen met de school en het CLB om zicht te krijgen op het functioneren van kinderen. Toch ontbreekt ook hier een duidelijk uitgewerkt beleid over hoe samenwerking structureel vorm moet krijgen. Het beroepsgeheim blijft opnieuw bepalend voor de aard van de samenwerking.

“Er staat dat we moeten samenwerken, maar dat we wel gebonden zijn aan het beroepsgeheim en dat consulenten dat hier heel goed weten. Dat botst soms wel een beetje op frustratie, dat voel ik wel. Dan is het de kunst om tegemoet te komen aan zij die heel hard bezorgd zijn en te kunnen zeggen: we weten het, en je moet vertrouwen op onze expertise dat we zeker aan de slag gaan met jullie zorgen, maar we kunnen er niets over teruggeven.” (GV)

Binnen **de twee dagcentra** horen we wél dat er een duidelijk beleid is rond de samenwerking met scholen. Er wordt verwezen naar een visiedocument waarin expliciet aandacht is voor hoe die samenwerking kan bijdragen aan de schoolloopbaan van jongeren in begeleiding. Een organisatie stelt zich bij de start van elk traject steeds voor aan de betrokken school. Ze sturen dan een korte voorstelling van hun doelen en werkwijze naar de directie of het schoolbestuur, en vragen of er interesse is om eens op de dienst langs te komen. Ook omgekeerd vragen ze of een bezoek aan de school mogelijk is wanneer er nieuwe begeleiders zijn of wanneer de school nog

niet bekend is. Het verdere contact met de school verloopt afhankelijk van de noden van de jongere en het gezin. Eén dienst nodigt aan het begin van het schooljaar alle samenwerkende scholen uit en organiseert jaarlijks een tevredenheidsenquête via een Googleformulier. Zo willen ze inzicht krijgen in hoe scholen de communicatie en opvolging ervaren.

Een respondent uit **een schoolondersteunende werking** die aan een voorziening verbonden is, geeft aan dat er nog geen specifiek beleid bestaat, maar dat zij dit jaar aangesteld is als 'onderwijsambassadeur' en zich verdiept in hoe de samenwerking vorm kan krijgen. Zij en een collega onderwijsambassadeur delen hun ervaringen met collega's en stimuleren kennisdeling.

"Wij geven daar ook wel advies in aan andere collega's. Wij vinden de school en onderwijs zeer belangrijk, hè? Dat staat voor iedereen hoog op de agenda voor alle jongeren. Wij proberen in eerste instantie natuurlijk in te zetten op de relaties op school die er nog zijn. Wij proberen te ondersteunen in de scholen die er zijn. Ik geef altijd mee: als je voelt dat het moeilijk loopt op school, probeer vooral hen het gevoel te geven dat ze er niet alleen voor staan. Dat wij hen gaan helpen, dat wij bereikbaar zijn, dat wij uitleg willen komen geven over... Daarom niet over die specifieke jongeren, want die moeten daar dan toestemming voor geven. Maar je kunt wel een stukje kaderen: 'Wat is dat eigenlijk, een hechtingsproblematiek, en welke invloed heeft dat op gedrag naar een leerkracht?' De betrokken leefgroepbegeleider of teamcoördinator kan dan psycho-educatie geven. Het traject samen dragen is absoluut de boodschap die iedereen meekrijgt. We proberen ook in te zetten op het taalverschil tussen onderwijs en welzijn en hebben daarover al twee keer intern een vorming gegeven."
(Schoolondersteunende dienst)

Binnen de **residentiële werkingen** horen we sterk uiteenlopende geluiden over de aanwezigheid van een beleid. Eén organisatie organiseert jaarlijks een 'leerkrachtendag' voor alle betrokken scholen. Tijdens deze dag worden workshops en bezoeken aan de leefgroepen georganiseerd, met als doel de relatie tussen leerkrachten en jongeren te versterken. De brug tussen onderwijs en de leefgroepen wordt hier gecoördineerd door een onderwijsambassadeur, die haar rol als volgt omschrijft:

"Als onderwijsambassadeur bouw ik de brug tussen onderwijs en jeugdzorg. Ik zorg ervoor dat beide werelden beter op elkaar worden afgestemd, dat we dezelfde taal spreken en elkaars expertise benutten. Ik leg verbindingen, breng het onderwijsthema binnen in de residentiële hulpverlening en neem deel aan externe overlegmomenten om casussen en nieuwe initiatieven te bespreken." (Residentieel)

Volgens dezelfde respondent gaat deze rol verder dan de eigen organisatie:

"Als onderwijsambassadeur hebben we een duidelijk onderwijsbeleid binnen onze organisatie. Dit reikt echter verder dan alleen onze instelling. We werken samen met andere organisaties en onderwijsambassadeurs en nemen deel aan afstemmingsteams en lerende netwerken. Zo kunnen we ook op beleidsniveau aanbevelingen formuleren." (Residentieel)

Respondenten uit andere residentiële werkingen geven aan dat er geen uitgewerkt beleid is rond de samenwerking met onderwijs. Ook zij verwijzen voornamelijk naar afspraken rond beroepsgeheim als richtinggevend kader.

7.2 Beleid rond samenwerking binnen onderwijs

a. De interne leerlingbegeleiding als basis

De interne leerlingbegeleiding is in de meeste scholen het eerste aanspreekpunt bij zorgvragen. Uit de interviews blijkt dat deze samenwerking meestal goed verloopt, al steunt ze vooral op informele afspraken. Een zorgcoördinator uit het lager onderwijs schetst hoe hiermee wordt omgegaan:

“Zorgdossiers blijven in principe intern. We hebben per kind een dossier waarin alle gegevens zitten, maar bij kinderen met complexere problematieken zetten we dat zelfs niet voor alle collega's open. Dan zijn het meestal alleen de zorgleerkracht, de klasleerkracht en ik die toegang hebben tot die informatie. Wij zijn wel niet gebonden aan een beroepsgeheim zoals de hulpverlening, maar we gaan uiteraard op een correcte manier met die gegevens om, natuurlijk.(LO)

In het secundair onderwijs verloopt de interne samenwerking volgens een terugkerend maar niet formeel vastgelegd stappenplan: *“Er wordt een probleem gemeld door de leerling, de ouders of de leerkrachten... Je bespreekt dat in de cel leerlingbegeleiding samen met het CLB” (SO)*. Hoewel deze werkwijze stabiliteit biedt, benadrukken respondenten dat er geen vast beleid is voor een algemene samenwerking met bijvoorbeeld jeugdhulp. Het wordt bepaald door de individuele casus. *“Dat is altijd wel dezelfde structuur dat je mee doorloopt. Maar echt een beleid dat is er wel niet. Omdat dat heel individueel is. Dus er is geen samenwerking met jeugdhulp los van een specifieke jongere. (SO)*

b. De spilfunctie van het CLB

De samenwerking met het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) vormt in alle scholen de spil van het formele zorgbeleid. Waar de interne leerlingbegeleiding vaak informeel is georganiseerd, is de samenwerking met het CLB meestal verankerd in een vast overlegmoment of stappenplan. Verschillende respondenten verwijzen expliciet naar het CLB als de structurele “draaischijf” of “anker” in het zorgcontinuüm. Een zorgcoördinator uit het secundair onderwijs stelt: *“Het beleid is eigenlijk zo dat wij het CLB als drijfschijf zien. En daaruit vertrekken alle andere samenwerkingen met externen”(SO)*. Dit formele karakter blijkt ook uit de regelmatige interviews en evaluaties: *“Wij zitten wekelijks samen met het CLB... elk jaar in het begin van het jaar om te evalueren waar het fout ging en wat we kunnen verbeteren”. (SO)*

c. Externe samenwerking: ad-hoc en casusgebonden

De samenwerking met externe diensten – zoals jeugdhulp, politie, of therapeuten – blijkt het minst structureel verankerd en het sterkst afhankelijk van individuele casussen. In het lager onderwijs wordt verwezen naar *“een lijst van diensten waarmee we contact opnemen”*, Het gaat dan voornamelijk over *“therapeuten en multidisciplinaire centra”*, zonder specifieke vermelding van jeugdzorg. Het CLB fungeert hier opnieuw als tussenstap voor het contact met deze diensten en is de exclusieve toegangspoort tot externe zorg. Zoals de respondent uit een basisschool verklaart:

“We hebben geen specifieke vermelding van jeugdzorg of samenwerking met de jeugdzorg in ons beleid... eigenlijk is het aan het CLB” (LO).

In het secundair onderwijs bestaan er grote verschillen tussen scholen. Zo geven enkele leerlingbegeleiders aan dat ze geen weet hebben van een expliciet beleid rond de samenwerking.

“Ik denk wel dat er iets op papier staat, maar ik heb het nooit gezien... ik vermoed dat het verouderd is” (SO)

Sommige scholen hebben formele afspraken via een “scholenprotocol” met politie en jeugdrechtbank, waardoor meldingen sneller worden opgevolgd. Het gaat hier dan meestal over jongeren die voor overlast zorgen in de school.

“Dat is het voordeel van dat scholenprotocol, dat we zeker weten dat onze leerlingen gezien worden door politieagenten die getraind zijn om met jongeren om te gaan”(SO).

Andere scholen hanteren enkel een impliciete werkwijze waarbij de samenwerking met externe partners afhankelijk is van de “buikgevoelens” van leerkrachten en leerlingbegeleiders. Zulke contextspecifieke praktijken tonen de flexibiliteit van scholen, maar ook het ontbreken van een uniform kader. Opmerkelijk is de ethische voorzichtigheid waarmee sommige scholen omgaan met gegevensdeling: *“Op het moment dat een externe organisatie contact zoekt met ons... moeten wij altijd toestemming hebben van de ouders”*. (SO) De nadruk op neutraliteit en vertrouwelijkheid wordt door één respondent treffend samengevat: *“Je moet een neutrale grond blijven, anders heeft een ouder geen vertrouwen meer in de school”*. Dit benadrukt de spanningslijn tussen zorgverantwoordelijkheid en privacywetgeving, ook al heeft de school geen beroepsgeheim.

7.3 Besluit: vraag naar een structureel beleidskader

In de jeugdhulp blijkt dat de mate waarin samenwerking met onderwijs structureel is ingebed, sterk verschilt tussen de typen voorzieningen.

- Ambulante diensten hebben doorgaans geen expliciet beleid en werken eerder ad hoc samen met scholen, waarbij het beroepsgeheim als belangrijkste kader fungeert.
- Gemandateerde voorzieningen nemen wel standaard contact op met scholen en CLB's tijdens onderzoeksfasen, maar ook hier ontbreekt een samenwerkingsbeleid.
- Dagcentra blijken het meest systematisch te werken: zij beschikken vaak over een visiedocument en onderhouden structureel contact met scholen, inclusief jaarlijkse evaluatie.
- In sommige residentiële voorzieningen zien we innovatieve initiatieven, zoals onderwijsambassadeurs en leerkrachtendagen, die de brug slaan tussen beide sectoren. Toch blijft dit eerder uitzondering dan regel.

Een terugkerend spanningsveld is het verschil in beroepsgeheim tussen onderwijs en jeugdhulp. Tegelijkertijd leeft overal de erkenning dat scholen onmisbare partners zijn in de begeleiding van jongeren. Waar samenwerking expliciet wordt ondersteund door beleid of ambassadeursrollen, leidt dit tot meer afstemming.

Binnen het onderwijs zien we een duidelijk kader voor de interne zorgstructuur in de school. De interne leerlingbegeleiding functioneert doorgaans als een vanzelfsprekend vangnet. De

samenwerking met het CLB vormt het formele anker van het zorgbeleid. Daarentegen blijft de samenwerking met externe jeugdhulp of andere diensten vaak ad hoc en casusgebonden, zonder overkoepelende beleidsvisie.

De afwezigheid van een dergelijk structureel kader maakt de samenwerking sterk afhankelijk van individuele consulenten of begeleiders, wat frustratie en onzekerheid creëert bij onderwijsprofessionals. Dit onderstreept de nood aan een expliciet beleidsmatig kader waarin samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp systematisch wordt vormgegeven, met duidelijke afspraken over communicatie, rolverdeling en betrokkenheid.

8 Eindbesluit – Samenwerking tussen Onderwijs en Jeugdhulp

In dit onderzoek stond de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp centraal. Sommige gezinnen, kinderen en jongeren ervaren moeilijkheden om verbinding te maken met de school, bijvoorbeeld door armoede, gezinsstress, opvoedingsproblemen of traumatische ervaringen. Die spanningen kunnen zich uiten in concentratieproblemen, gedragsmoeilijkheden of schoolverzuim (Vettenburg 2002, WRR,2009). Wanneer kwetsbaarheid zich opstapelt, komt voor sommige kinderen en jongeren ook jeugdhulp in beeld. Op dat moment ontstaat een driehoek tussen gezin, school en hulpverlening. Deze driehoek verhoogt de complexiteit van ondersteuning, maar maakt samenwerking tegelijkertijd onontbeerlijk. Toch blijkt dat in praktijk onderwijs nog te weinig structureel wordt meegenomen in hulpverleningstrajecten. De nadruk ligt vaak op gedragsverandering of gezinsfunctioneren, terwijl de schoolcontext onderbelicht blijft (Ackaert et al., 2016; Verwey-Jonker, 2022). Nochtans is onderwijs geen randvoorwaarde, maar een bepalende factor voor latere maatschappelijke participatie (Gypen et al., 2022). Hulpverleners botsen bovendien op drempels om scholen te betrekken, zoals tijdsdruk, privacywetgeving, onduidelijke verwachtingen en uiteenlopende professionele logica's (Vandermeersch, 2017).

Die verschillen situeren zich minder in functie of expertise, en meer in cultuur, taal en tempo. De literatuur maakt duidelijk dat onderwijs en jeugdhulp vertrekken vanuit verschillende institutionele logica's. Onderwijs is primair gericht op leren en ontwikkelen binnen een collectieve context, met duidelijke eindtermen, korte evaluatiecycli en een sterk gestructureerde organisatie. Jeugdhulp daarentegen focust op welzijn, veiligheid en contextuele verandering, werkt individugericht en hanteert vaak langere tijdsperspectieven. Deze verschillen in finaliteit, werkvorm, taal en werkritme creëren structurele spanningsvelden die expliciete afstemming vereisen.

Een eerste voorwaarde om tot samenwerking te komen is dan ook kennis van elkaars werk. Uit de digitale bevraging blijkt dat onderwijs de werking van jeugdhulpdiensten redelijk kent maar dat deze kennis vooral ervaringsgedreven is. Kennis over jeugdhulp lijkt minder het resultaat van formele vorming of systematische kennisoverdracht, maar is afhankelijk van toevallige contacten met hulpverleningsdiensten. Deze bevinding sluit aan bij de ervaring van jeugdhulpverleners die aangeven dat samenwerking met onderwijs niet vanzelfsprekend ingebouwd is maar eerder ad hoc en casusgebonden plaatsvindt.

De digitale bevraging toont nochtans een opvallende overeenstemming tussen beide sectoren in hun waardering voor samenwerking. Zowel onderwijs- als jeugdhulpactoren erkennen dat kennis van elkaars context bijdraagt aan betere ondersteuning van kinderen en jongeren in een hulpverleningstraject. Beiden zijn overtuigd dat onderwijsactoren een wezenlijk verschil kunnen maken voor de ondersteuning van kinderen en jongeren in de jeugdhulp. Zowel respondenten uit onderwijs als uit jeugdhulp onderschrijven het belang van informatiedeling en overleg. Tegelijkertijd worden duidelijke accentverschillen zichtbaar. Onderwijsprofessionals benadrukken het belang van hoge verwachtingen, zij zien minder stigmatisering bij kinderen en jongeren uit de jeugdhulp en oordelen dat deze leerlingen voldoende kansen krijgen binnen het onderwijs. Jeugdhulpverleners wijzen vaker op risico's van

stigmatisering en structurele drempels binnen het schoolsysteem. Deze verschillen wijzen niet op tegengestelde visies, maar op uiteenlopende observatieposities. Onderwijs observeert primair vanuit het klas- en leerperspectief; jeugdhulp vanuit een psychosociaal en systeemgericht perspectief. **Samenwerking vraagt daarom erkenning van deze verschillende perspectieven en een bereidheid om ze complementair te beschouwen.** .

De diepte-interviews verdiepen dit beeld en tonen hoe samenwerking in de praktijk vorm krijgt. Positieve ervaringen worden gekenmerkt door open communicatie, snelle bereikbaarheid, duidelijke rolafspraken en gedeelde verantwoordelijkheid. Ook hier spelen geëngageerde individuen die bereid zijn verder te kijken dan hun formele opdracht, een belangrijke rol in het welslagen van een samenwerking. Negatieve ervaringen situeren zich daarentegen vooral op structurele breuklijnen: gebrekkige informatie-uitwisseling, onduidelijkheid over verantwoordelijkheden, wachtlijsten, verschillen in tempo van handelen en botsende verwachtingen over maatwerk en flexibiliteit. .

Uit de literatuurstudie maar ook in de praktijk zien we verschillende tradities in niveau van samenwerking. In onderwijs zien we als antwoord op complexe ondersteuningsnoden toenemende aandacht voor het multidisciplinair werken. Zorg wordt binnen gehaald in de school of er wordt gericht doorverwezen naar externe diensten voor ondersteuning. Eigen aan deze samenwerking is dat elke dienst werkt vanuit het eigen perspectief met eigen logica om zo de zorg rond een leerling te vergroten. Jeugdhulp kent de laatste jaren een evolutie naar meer interprofessionele samenwerking waarbij aandacht is voor een gezamenlijke aanpak met een integrale kijk. Toch blijft deze integratie veelal beperkt tot de jeugdzorg. De complexe casussen tonen dat meer geïntegreerd samenwerken vanuit een holistische kijk noodzakelijk wordt wanneer problematiek van jongere meerdere levensdomeinen omvat.

Om de verschillende data rond succesfactoren en knelpunten in de samenwerking systematisch te analyseren, werd het model van interprofessionele samenwerking van Bronstein als analytisch kader gehanteerd.

Een eerste kerncompetentie binnen dit kader betreft wederzijdse afhankelijkheid. Uit het onderzoek blijkt dat succesvolle samenwerking ontstaat wanneer beide sectoren expliciet erkennen dat zij hun doelstellingen niet autonoom kunnen realiseren. Onderwijs kan leerdoelen moeilijk bereiken wanneer psychosociaal welzijn ernstig onder druk staat. Jeugdhulp kan duurzame verandering moeilijk realiseren zonder stabiel schooltraject. In positieve casussen werd deze wederzijdse afhankelijkheid expliciet benoemd en vertaald in gezamenlijke besluitvorming. .

De casussen tonen hoe samenwerking kan leiden tot innovatieve praktijken wat aansluit bij de tweede kerncompetentie namelijk het creëren van nieuwe professionele activiteiten. We lezen trajecten met flexibele uurroosters, tijdelijk onderwijs aan huis gecombineerd met begeleiding, gezamenlijke veiligheidsplannen of aangepaste stageconstructies. Deze nieuwe praktijken illustreren dat samenwerking meer kan zijn dan afstemming. .

Een derde kerncompetentie betreft flexibiliteit in rollen en taken. In succesvolle trajecten waren professionals bereid tijdelijk buiten hun formele rol te treden. Leerkrachten engageerden zich in bredere zorgvragen; hulpverleners ondersteunden leerkrachten. .

Flexibiliteit fungeerde daarbij als indicator van onderling vertrouwen. Wanneer rolgrenzen rigide

werden bewaakt zonder dialoog, ontstonden spanningen en vastgelopen trajecten. Positieve samenwerkingen werden tenslotte gekenmerkt door een gedeelde formulering van doelen en collectief eigenaarschap, de vierde kerncompetentie van interprofessioneel werken. Het belang lag bij de leerling die men niet wilde loslaten. In negatieve casussen bleef doelstellingendefinitie sectoraal, wat leidde tot doorverwijzen en een verschuiving van verantwoordelijkheid.

De bevindingen tonen dat interprofessionele samenwerking geen vanzelfsprekende eindfase is, maar eerder een ontwikkelingsrichting binnen een continuüm van samenwerking. Interprofessionele kerncompetenties kunnen daarbij fungeren als kapstok: waarom werken we samen, wat willen we bereiken, welke informatie is noodzakelijk en hoe evalueren we het proces?

Op mesoniveau impliceert dit dat scholen en jeugdhulpdiensten **structurele overlegmomenten dienen te verankeren, vaste aanspreekpunten aanduiden en expliciete afspraken maken over informatiedeling binnen juridische kaders. Daarnaast is wederzijdse kennis van elkaars organisatiecultuur essentieel om misverstanden te voorkomen.** Goede praktijken binnen organisaties die innovatieve initiatieven nemen kunnen als inspiratie dienen, zoals onderwijsambassadeurs, leerkrachtendagen, tevredenheidsbevragingen of gezamenlijke visiedocumenten rond samenwerking. Die voorbeelden tonen dat een structurele inbedding wel degelijk mogelijk is en een merkbaar effect heeft op vertrouwen, continuïteit en wederkerigheid.

Tegelijkertijd is het duidelijk dat samenwerking onder druk staat door structurele problemen: personeelsverloop, tijdsgebrek, wachtlijsten in de jeugdhulp, plaatsgebrek in onderwijs en een hoge werkdruk in beide sectoren. Dit vraagt ook **initiatief op beleidsniveau naar structurele randvoorwaarde** voor duurzame samenwerking: tijd en middelen voor overleg, duidelijke regelgeving rond informatie-uitwisseling, vermindering van wachtlijsten en ondersteuning van geïntegreerde zorgstructuren waarin onderwijs systematisch wordt betrokken.

Samenvattend toont dit onderzoek aan dat de samenwerking tussen jeugdhulp en onderwijs te **vaak afhankelijk blijft van individuele inzet en goodwill, in plaats van verankerd te zijn in structurele afspraken en gedeelde verantwoordelijkheden.** Zolang deze structurele randvoorwaarden ontbreken, blijven beide sectoren gevangen in wederzijdse verwachtingen en beperkingen, met als gevolg dat jongeren met complexe noden tussen de mazen van het net dreigen te vallen. Wanneer verschillen in opdracht, cultuur en ritme expliciet worden erkend en vertaald in gedeelde praktijken, kan samenwerking evolueren van ad hoc overleg naar duurzaam collectief eigenaarschap.

9 Bibliografie

Ackaert, L., Eerdeken, W., Schoevaert, I., & Vandenbussche, E. (2016). Integrale jeugdhulp, en wat met de school? *Welwijs: Wisselwerking onderwijs en welzijnswerk*, 27(3), 6–9.

Bodden, D. H. M., & Deković, M. (2016). Multiproblem families referred to youth mental health: What's in a name? *Family Process*, 55(1), 31–47. <https://doi.org/10.1111/famp.12144>

Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In: R.M. Lerner and W.E. Damon (eds). *Handbook of Child Psychology: Vol 1, Theoretical Models of Human Development, Sixth Edition* (pp. 793-828). John Wiley and Sons.

Bronstein, L. R. (2002). Index of interdisciplinary collaboration. *Social Work Research*, 26(2), 113–123. <https://doi.org/10.1093/swr/26.2.113>

Bulckaert, W., Demey, J., De Wilde, B., & Fastenau, K. (2016). Weg van school. *Klasse Magazine*, 12–22.

Clé, A. (2015). *Sur ma route: Samen op zoek naar een beter parcours van jeugdhulp naar zelfstandigheid*. Cachet vzw.

Colonne, L. (2018). *De relatie tussen onderwijs en welzijn in de strijd tegen (kinder)armoede* (Masterproef). Universiteit Gent.

D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L., & Beaulieu, M.-D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(Suppl. 1), 116–131. <https://doi.org/10.1080/13561820500082529>

De Boer, A., Doolaard, S., Nijs, S., & Struyf, E. (2022). *Samen inclusief onderwijs realiseren: Een handboek voor professionals binnen en buiten onderwijs*. Academische Coöperatieve Vennootschap.

De Maegd, K. (2020, 28 augustus). Scholen hebben een unieke positie voor kwetsbare gezinnen. *Sociaal.net*. <https://sociaal.net/opinie/scholen-hebben-een-unieke-positie-voor-kwetsbare-gezinnen/>

Delvetere, L. (2021). Sociaal werk op school: 'Ik kan vaker niet helpen dan wel'. *Sociaal.net*. <https://sociaal.net/verhaal/sociaal-werk-op-school-ik-kan-vaker-niet-helpen-dan-wel/>

Driesen, I., & Besselink, P. (2016). Over normaliseren en moraliseren: De werkzame bestanddelen van de hulpverlening aan gezinnen met meervoudige problematiek. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 25(3), 39–57.

Driessens, K., & Melis, B. (2012). *Een vergelijking tussen methoden van krachtgericht werken, ingezet in de integrale jeugdhulp*. Expertisecentrum Krachtgericht Sociaal Werk, Karel de Grote Hogeschool.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.

El Morabet, L., & Schils, N. (2021). Unelma: Een sociaal netwerk voor scholen: Een oefening in balanceren en bruggen bouwen tussen ouders, onderwijs en welzijn. *Welwijs*, 32 (4), 10-13.

Geveke, C. H., Van Veen-Schleurlholts, H., & Steenbeek, H. W. (2023). Succesfactoren en knelpunten in de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp in de klas. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 62(2), 88–100.

Gerdes, J. (2021). *All inclusive? Collaboration between teachers, parents and child support workers for inclusive education in prevocational schools* (PhD thesis). Vrije Universiteit Amsterdam.

Gypen, L., West, D., Stas, L., Verheyden, C., Van Holen, F., & Vanderfaeillie, J. (2022). Het belang van het behaalde onderwijsniveau voor zorgverlaters. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 61(3), 120–136.

Haedens, N. (2021). Signs of Safety: Samen leren in een traject richting veilig, geliefd en omringd opgroeien. *Welwijs*, 32(4).

Hirtt, N., Nicaise, I., De Zutter, D., (2007). *De school van de ongelijkheid*. EPO, Berchem-Antwerpen.

Iachini, A. L., Bronstein, L. R., & Mellin, E. (Eds.). (2018). *A guide for interprofessional collaboration*. CSWE Press.

Jeugdhulp Don Bosco Vlaanderen. (2023). Welwijzer! De kracht van de samenwerking tussen welzijn en onderwijs. *Opgroeien*. <https://www.opgroeien.be/kennis/toolbox/praktijk-welwijzer-de-kracht-van-de-samenwerking-tussen-welzijn-en-onderwijs>

Jonkman, H., Brock, A., Britt, A., & De Winter-Koçak, S. (2021). *Kennis versterken over de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp: Naar een nieuwe onderzoeksprogrammering*. Verwey-Jonker Instituut.

Jonsson, F., & Goicolea, I. (2020). “We believe in you, like really believe in you”: Initiating a realist study of (re)engagement initiatives for youth not in employment, education or training. *Evaluation and Program Planning*, 83, 101851. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101851>

Kinderrechtencommissariaat. (2025). *Thuiszitters uit de schaduw: Wat kinderen en jongeren, ouders en professionals ons leren*. <https://www.kinderrechten.be/publication/29278>

Kouwenberg, M. (2022). *Hoe werken onderwijs en jeugdhulp goed samen?* Verwey-Jonker Instituut.

Lamote, C., Van Landeghem, G., Blommaert, M., Nicaise, I., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2013). Wanneer de school geen optie meer is. *OVERWERK*, 4, 2013.

Melis, B., & Driessens, K. (2015). *Hoe het netwerk werkt binnen de jeugdhulp: Mogelijkheden en drempels voor het inzetten van netwerkversterkende methoden binnen de jeugdhulp*. Karel de Grote Hogeschool.

Melis, B. 1 Van Loon K., (2022). *Praktijkgericht onderzoek rond de implementatie van de samenwerkingsverbanden 1 gezin 1 plan binnen de jeugdhulp*. Onderzoeksgroep Sociale Inclusie, Karel de Grote Hogeschool.

Mertens, C., Seghers, M., De Maegd, K., & Van Kerckhove, C. (2020). Kan onderwijs zonder welzijn? En vice versa? *Mammoet*.

Mertens, C., Seghers, M., De Mets, J., De Maegd, K., & Van Kerckhove, C. (2020). Onderwijs en maatschappelijk kwetsbare gezinnen: De onderwijsopdracht ruim(er) bekeken. *Welwijs*, 31(2).

Prodia. (2015). *Zorgcontinuüm in de leerlingenbegeleiding*. https://www.prodiagnostiek.be/materiaal/ADP_Zorgcontinu%C3%BCm%20in%20de%20leerlingenbegeleiding.pdf

Rekenhof. (2023). *Voorkomen van vroegtijdig schoolverlaten: Leerlingenbegeleiding in het beroepssecundair onderwijs*.

Scheurmans, G. (2023, 24 oktober). Ongelijke kansen in het onderwijs: De school moet aanbieden wat thuis ontbreekt. *Sociaal.net*. <https://sociaal.net/achtergrond/mieke-van-houtte-ongelijke-kansen-in-het-onderwijs/>

Schuman, H., (2010). Being a professional today means becoming interprofessional, *Journal of Vocational Education and Training*.

Struyf, E. (2020). *Samen sterk in geïntegreerde leerlingenbegeleiding: Een gids voor onderwijsprofessionals*. Pelckmans Pro.

Struyf, E., Adriaensens, S., & Verschuere, K. (2013). *Geïntegreerde zorg op school: Een inspiratieboek voor de praktijk*. Acco.

Van Poucke, M. (2021, 7 oktober). Brugfiguren op school: 'Leerkrachten zagen dat ik het moeilijk had, maar ik durfde er niets over zeggen'. *Sociaal.net*. <https://sociaal.net/verhaal/brugfiguren-op-school>

Van Royen, P., Remmen, R., & Van den Broeck, N. (2015). Wat is interprofessioneel samenwerken en welke link is er tussen onderwijs en praktijk? In P. Van Royen, R. Remmen, & N. Van den Broeck (Eds.), *Samenwerken in de gezondheidszorg: Interprofessioneel leren en werken* (pp. 13–36). De Boeck.

Van Zaalen, Y., Deckers, S. R. J. M., & Schuman, J. (2018). *Handboek interprofessioneel samenwerken in zorg en welzijn*. Coutinho.

Vandenbussche, H., De Schauwer, E., Christina, E., Morton, M., & Van Hove, G. (2021). Re-turning insights on belonging. In M. J. Schuelka & S. Carrington (Eds.), *Global directions in inclusive education* (pp. 200–214).

Vandermeersch, D. (2017). CLB is draaischijf tussen onderwijs en welzijn. *Sociaal.net*. <https://sociaal.net/opinie/clb-is-draaischijf-tussen-onderwijs-en-welzijn/>

Vlaamse Onderwijsraad. (2015 25 februari). *Advies over de samenwerking tussen onderwijs en welzijn* (Advies AR-AR-ADV-1415-012). <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/17608>

Vlaamse Regering. (2018). *Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding*. Vlaams Parlement.

Vlaamse Regering. (2021). *Conceptnota decreet leersteun*.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2009). *Vertrouwen in de school: Over de uitval van 'overbelaste' jongeren* (WRR-rapport nr. 83). Amsterdam University Press.

Bijlage 1: Lijst met grafieken digitale bevraging

4.1. Respondenten uit het onderwijs

- Grafiek 1: Waar ligt de school waar u hoofdzakelijk werkt? (respondenten basisonderwijs)
- Grafiek 2: Waar ligt de school waar u hoofdzakelijk werkt? (respondenten secundair onderwijs)
- Grafiek 3: Kennis over de jeugdhulp
- Grafiek 4: Kennis jeugdhulp – welke uitspraken zijn van toepassing? (meerdere antwoorden mogelijk)
- Grafiek 5: Samenwerking met jeugdhulporganisaties (% respondenten)
- Grafiek 6: Kennis van voorziening die context- of thuisbegeleiding aanbiedt – respondenten basisonderwijs
- Grafiek 7: Kennis van voorziening die context- of thuisbegeleiding aanbiedt – respondenten secundair onderwijs
- Grafiek 8: Kennis van schoolgebonden aanbod – respondenten basisonderwijs
- Grafiek 9: Kennis van schoolgebonden aanbod – respondenten secundair onderwijs
- Grafiek 10: Kennis van voorziening waar kinderen kunnen verblijven – respondenten basisonderwijs
- Grafiek 11: Kennis van voorziening waar kinderen kunnen verblijven – respondenten secundair onderwijs
- Grafiek 12: Kennis van CGG – respondenten basisonderwijs
- Grafiek 13: Kennis van CGG – respondenten secundair onderwijs
- Grafiek 14: Kennis van dienst voor pleegzorg
- Grafiek 15: Kennis van Vertrouwenscentrum kindermishandeling of Ondersteuningscentrum jeugdzorg
- Grafiek 16: Kennis van Jongerenadviescentra (JAC) – respondenten basisonderwijs
- Grafiek 17: Kennis van Jongerenadviescentra (JAC) – respondenten secundair onderwijs
- Grafiek 18: Kennis van dagcentrum – respondenten basisonderwijs
- Grafiek 19: Kennis van dagcentrum – respondenten secundair onderwijs

4.2. Respondenten uit de jeugdhulp

- Grafiek 20: Vanuit welke functie vult u deze vragenlijst in?
- Grafiek 21: In welk van onderstaande onderwijsvormen is minstens één kind/jongere die u begeleidt ingeschreven? (meerdere antwoorden mogelijk)
- Grafiek 22: Bent u op de hoogte van (het verloop van) het leer- en onderwijstraject van de kinderen of jongeren die u nu in begeleiding hebt?
- Grafiek 23: Heeft u tijdens het huidige schooljaar contact gehad met een onderwijsactor in de school om te overleggen over het traject van (één van de) kinderen/jongeren die u begeleidt?

4.3. De visie op de schoolsituatie en de samenwerking

- Grafiek 24: Visie op kinderen en jongeren in de jeugdhulp
- Grafiek 25: Visie op samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp