

Boekbespreking

Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, T. & Warmington, T. (2009). Improving inter-professional collaborations

Author(s)

Hooge, Edith

Publication date

2010

Document Version

Final published version

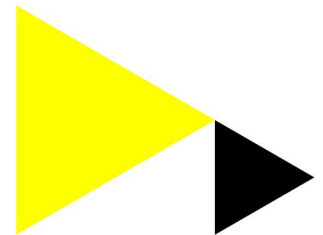
Published in

Nederlands tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Hooge, E. (2010). Boekbespreking: Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, T. & Warmington, T. (2009). Improving inter-professional collaborations. *Nederlands tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 22(1), 53-56.



General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



BOEKBESPREKING

Anne Edwards, Harry Daniels, Tony Gallagher, Jane Leadbetter and Paul Warmington (2009). *Improving Inter-professional Collaborations. Multi-agency working for children's well-being*. London / New York: Routledge.

Eindelijk een boek dat concreet ingaat op de uitvoeringspraktijk van interprofessionele en interorganisatorische samenwerking rondom kinderen. Eindelijk, want er is natuurlijk wel (onderzoeks)literatuur over samenwerken rond kinderen – onder verschillende noemers zoals de brede school, educatieve centra voor 0 tot 12 jaar, pedagogische netwerken, voorschoolse netwerken, brede talentontwikkeling, netwerken voor 4- tot 12-jarigen, wijkgerichte dagarrangementen, enzovoort – maar deze is vaak vooral gericht op structurele aspecten zoals op de (beleids)doelen, de financiering, de huisvesting of de (be)sturing en regie. En als de literatuur al gericht is op de uitvoeringspraktijk, dan is dit vaak in ideologische of typologische termen over hoe die zou kunnen of moeten zijn, zonder empirische onderbouwing.

Dit boek voorziet in een gedetailleerde, op kwalitatief empirisch onderzoek gebaseerde, beschrijving van hoe verschillende uitvoerende professionals *leren* met elkaar af te stemmen en samen te werken om zo goed mogelijke dienstverlening, ondersteuning en hulp aan kinderen in risicosituaties te bieden.

Het begrip *leren* staat hierbij uitdrukkelijk centraal. Ten eerste omdat de auteurs met dit boek een bijdrage willen leve-

ren aan de ontwikkeling van cultural historical activity theory (CHAT). Zij laten zien hoe CHAT gebruikt kan worden om leerprocessen in de zin van nieuwe betekenisgeving bloot te leggen, hetgeen cruciaal blijkt bij het *leren* van professionals.

Ten tweede vanwege de praktische reden dat er in Engeland en Noord-Ierland op het moment van het onderzoek dat de auteurs vanaf 2004 hebben uitgevoerd nauwelijks volledig tot wasdom gekomen praktijken van interprofessionele en interorganisatorische samenwerking rondom kinderen waren. Wél waren er, vanwege nieuw beleid en wetgeving, veel nieuwe initiatieven vanuit onderwijs, gezondheid en welzijn en vanuit het vrijwilligers- en wijkwerk om uitsluiting van kinderen in risicosituaties tegen te gaan en te voorkomen. De auteurs hebben dan ook de *leerprocessen* van de verschillende professionals en organisaties om tot samenwerking en afstemming te komen onderzocht, met behulp van vergelijkend gevalstudie-onderzoek.

Een belangrijk punt hierbij is dat deze leerprocessen van de uitvoerende professionals niet geïsoleerd worden bestudeerd, maar voortdurend worden geplaatst in de context van de organisatie waar zij werkzaam zijn. Hiermee sluiten de auteurs aan bij de opvatting van het *New Professionalism* namelijk dat professionals niet los kunnen worden gezien van de organisatie waarbinnen zij werkzaam zijn: zonder professionele ontwikkeling geen organisatie-ontwikkeling en vice versa.

Leraren en de school spelen een centrale rol in dit boek. En dat is niet voor niets. Net als in Nederland neemt de school ook in het Verenigd Koninkrijk





een zeer centrale plaats in bij interprofessionele en interorganisatiele samenwerking rondom kinderen omdat het nu eenmaal de beste vindplaats voor kinderen is, daar waar vroeger kerk en vereniging binnen de verschillende zuilen dat ook waren. De afgelopen decennia is de druk op scholen om een breed scala aan sociaal-maatschappelijke vraagstukken (mee) op te lossen dan ook flink toegenomen. Deze ontwikkeling betekent een dubbele verbreding van de doelstelling van scholen namelijk wat betreft:

1. de inhoud: niet alleen opvoedings- en onderwijsdoelen, maar doelen ook op sociaaleconomisch vlak en het terrein van welzijn en gezondheid;
2. de doelgroep: niet alleen leerlingen maar ook hun ouders, gezin en familie, en de buurt (*community*).

Tegelijkertijd klinkt de roep om paal en perk te stellen aan de brede maatschappelijke verantwoordelijkheid van de school en de aandacht te richten op de basisvaardigheden taal en rekenen. Aan scholen en leraren de taak een balans te vinden tussen deze verschillende eisen. Een belangrijke vraag voor leraren en scholen is dan ook in hoeverre zij zelf ingaan op uiteenlopende maatschappelijke vragen die de reguliere taken van het onderwijs overstijgen, of dat zij dit – in overleg en afstemming – overlaten aan andere uitvoerende professionals. Hoe slagen leraren erin, zonder zelf te opereren als een professioneel orthopedagoog, welzijnswerker, verpleegkundige of buurtwerker, toch de inzet en hulp te activeren die voor kinderen nodig is, zonder dat dit in stukjes verloopt, maar juist goed afgestemd en in samenhang. Zelf dokters lijkt niet de oplossing,

bovendien houdt dat leraren ook teveel af van hun reguliere onderwijstaken. Afstemming op en samenwerking met andere uitvoerende professionals lijkt hier dan ook het antwoord. Maar hoe verloopt die interprofessionele en -organisatiele samenwerking dan? Daar gaat dit boek *Improving Inter-professional Collaborations. Multi-agency working for children's wellbeing* uitgebreid op in. In het boek wordt beschreven wat uitvoerende professionals leren terwijl zij interprofessioneel werk verrichten. In deze boekbespreking passeren daarvan een aantal belangrijke leerpunten de revue.

Het centrale leerpunt is het denken in termen van het hele kind in een brede context. Dit houdt in alle dienstverlening, ondersteuning en hulp aan het kind en zijn familie parallel loopt en als het ware om het kind heen gewikkeld wordt, in plaats van dat kind en familie een route bewandelen langs verschillende dienstverleners, waarbij elke dienst, hulp of ondersteuning zich richt op één enkel aspect en sequentieel wordt ingezet. Dit is makkelijker gezegd dan gedaan, maar volgens de auteurs is de eerste stap in deze richting dat de verschillende uitvoerende professionals expliciteren wat zij verstaan onder dit centrale uitgangspunt van gerichtheid op het hele kind in een brede context en ook aangeven welk idee zij hebben van de interpretatie van de andere professionals. Uit de voorbeelden die worden gegeven blijkt dat de verschillende professionals het centrale uitgangspunt vooral interpreteren vanuit hun eigen professionele rationaliteit en leren om zich in andere professionele rationaliteiten te verplaatsen.





De professionals leren ook dat bestaande praktijken, regels en afspraken moeten worden aangepast aan de nieuwe interpretaties en werkwijzen die het interprofessioneel samenwerken voortbrengt. Zo blijkt het bijvoorbeeld nodig om een nieuw gezamenlijk diagnosekader te maken. Een risico hierbij is dat het interprofessionele samenwerken teveel een instrumenteel doel krijgt in plaats van dat de aandacht naar het hele kind in een brede context uitgaat.

Ook het oprekken van regels en nemen van risico's komen voort uit interprofessioneel samenwerken en zijn volgens de auteurs een belangrijk teken dat er geleerd wordt. De mate waarin dit gebeurt hangt sterk af van de positie die de professional heeft binnen de eigen organisatie, en of de professional op een mandaat en rugdekking kan rekenen. Voor professionals die werken in een organisatie met een sterk afreken- en verantwoordingsstelsel is het oprekken van regels en nemen van risico's moeilijk. Daarnaast gaven de uitvoerende professionals in het onderzoek ook aan dat het niet altijd eenvoudig is om dat wat zij leren bij het interprofessionele werken, voor het voetlicht te brengen binnen de eigen organisatie. De professionals beschreven dit zelf als werken aan de rand van de organisatie, op de grens van de eigen professie.

Kennis van de sociale infrastructuur, oftewel wie ken je die waaraan kan bijdragen, wordt vooral in de praktijk geleerd. Een namenlijst met verschillende professionals en instanties is daarbij nuttig, maar zo'n lijst blijkt al gauw te statisch en is nooit volledig. De

uitvoerende professionals blijken continu te leren op dit punt. Zij kunnen namelijk niet alleen vertrouwen op vriendschappelijke of vertrouwde netwerkrelaties, deze passen niet (meer) altijd bij de nieuwe opdracht die het werken vanuit het hele kind in een brede context meebrengt.

Het boek doet ook verslag van risico's van en weerstanden tegen (de gevolgen van) interprofessioneel samenwerken. Interprofessionele samenwerking kan conflicten oproepen over deskundigheid, legitimiteit en expertise, én over de grenzen van werk- en kennisdomeinen. Wanneer het hele kind in een brede context leidend is bij de uitvoering worden de professionals weggetrokken uit de veilige duidelijke omgeving van de eigen organisatie en is de eigen professionele rationaliteit niet meer het enige referentiekader. Dit kan de professionele status, en daarmee de veiligheid en zekerheid van de uitvoerende professionals verzwakken. In de vergelijkende gevalstudie gaven veel professionals dan ook blijk van hun angst om een generalist te worden en contact te verliezen met de professionele thuisbasis.

Afstemming en samenwerking met kinderen en ouders vraagt om aparte aandacht. Het blijkt voor uitvoerende professionals moeilijk om te leren hoe zij de kinderen en hun ouders/ familie zelf kunnen betrekken. De professionals richten hun energie vooral op elkaar richten bij het leren interprofessioneel samenwerken en doen veel moeite om elkaar goed te begrijpen. Ze houden zich nauwelijks bezig met de vraag hoe ze kunnen samenwerken met degenen voor wie ze werken: de





kinderen en hun ouders/ familie, terwijl ze wel aangeven de noodzaak in te zien van samenwerking met kinderen en hun ouders / familie. Er lijkt sprake van een zekere handelingsverlegenheid op dit punt. De auteurs interpreteren dit als fasen in een leerproces namelijk dat de eerste fase dat de uitvoerende professionals eerst elkaar goed leren kennen en begrijpen, voordat zij zich in de tweede fase op hun cliënten kunnen gaan richten. Het is de vraag of deze interpretatie van volgtijdelijkheid hout snijdt. Deze handelingsverlegenheid kan ook worden geïnterpreteerd als de behoefte van de uitvoerende professionals om hun eigen beroep af te scherpen door een grens te trekken tussen henzelf als deskundige professional en kinderen en hun ouders/familie als leken. Het is dan de vraag of zij de tweede fase willen en kunnen bereiken.

Wie zelf werkzaam is in het onderwijs zal het heel opvallend vinden dat de auteurs bij de voorbeelden uit het gevalstudie-onderzoek erg vaak leraren en scholen opvoeren die het moeilijk vinden, zich beperkt voelen of niet gemotiveerd zijn om te leren samenwerken rondom het kind.

Zo vonden leraren het moeilijk afstand te nemen van hun eigen professionaliteit en interpreted the wellbeing of children simply in terms of academic achievement (p. 68). Een interprofessioneel team met verschillende soorten expertise werkte rondom een brede school terwijl de school zelf resisted what it saw as a potential erosion of its carefully constructed boundaries and established social practices (p. 70). Bij het maken van een nieuw gezamenlijk diagnosekader is er vooral weerstand vanuit de school om de eigen classifi-

catie-systemen op te geven, hetgeen de auteurs van het boek interpreteren als dat the carefully protected school classification impeded inter-professional work because, although they were not clear, they were not open to expansion through collaboration with others (p. 72).

Dit alles roept de vraag op of het voor leraren en scholen lastiger is om interprofessioneel samen te werken dan voor andere uitvoerende professionals zoals welzijnswerkers, orthopedagogen of consultatiebureauartsen. En als dat zo is, waar heeft dat dan mee te maken? Is het de context van de schoolorganisatie, of breder, de sector onderwijs, die weinig ruimte laat voor werk aan de rand van de organisatie, op de grens van de eigen professie? Of is het de professionaliteit van de leraar, zijn specifieke beroepsopvatting, die het interprofessioneel samenwerken in de weg staat? Deze vragen worden als zodanig niet gesteld door de auteurs van het boek maar moeten wel geadresseerd worden binnen de onderwijssector. Dit boek geeft goed kader om dit te analyseren, zowel op het niveau van de professionele uitvoering als op institutioneel niveau in het onderwijs.

Edith Hooge

