

15 Leren door samen onderzoeken

Actieonderzoek als vernieuwingsproces in de jeugdzorg

Maaïke Glimmerveen en Arienne van Staveren

Maatschappelijke vraagstukken zijn complex en vaak onoplosbaar. Dagelijks buigen duizenden ambtenaren, adviseurs, wetenschappers en professionals zich over de vraag hoe het nu verder moet in de jeugdzorg, de landbouw, het onderwijs en andere beleidsterreinen waar problemen hardnekkig en taai zijn. Maar dat vraagstukken onoplosbaar lijken, betekent niet dat ze onveranderbaar zijn. Veel kan anders en beter. Er is een groot potentieel aan energie en kennis die onaangesproken blijft bij mensen die betrokken zijn bij deze vraagstukken. Actieonderzoek lijkt een sleutelconcept om dat energie- en kennispotentieel aan te spreken. Het kan leiden tot leren, verbetering en vernieuwing. In dit hoofdstuk laten we zien dat actieonderzoek een leerweg voor vernieuwing is. We doen dit door professionals en leidinggevendenden actief mee te laten doen in onderzoek naar ‘hoe het anders kan’ en ‘hoe we anders met elkaar kunnen werken’. In plaats van verantwoording naar elkaar af te leggen, ontstaat een leerproces en vergroting van de handelingsbekwaamheid van de betrokkenen. Aan de hand van een concreet voorbeeld in de jeugdzorg maken wij, als onderzoekers, inzichtelijk hoe we een dergelijk onderzoekslernproces inrichten.

15.1 Inleiding

Eenzijdige voorkeur voor structuur- of systeeminterventies

Veel beleidsterreinen zien zich gesteld voor vraagstukken waar geen eenduidige oplossingen voor handen zijn. Neem de jeugdzorg. Hoeveel mensen zijn er dagelijks niet mee bezig? Hoeveel professionals voelen zich niet bekneld? Hoeveel artikelen zijn er niet verschenen in de pers en programma's op radio en televisie over wat er allemaal mis is? Overheden spannen zich in om er wat aan te doen. Zo is er een programmaministerie voor Jeugd en Gezin, zijn gemeenten aangesproken op het nemen van meer verantwoordelijkheden op het wegwerken van wachtlijsten, worden Centra voor Jeugd en Gezin opgericht en zijn jeugdcoördinatoren, ketenregisseurs, stadsmariniërs, programmamanagers en jeugdconsulenten aangesteld om regie te voeren bij gemeentelijke diensten. Waar dat niet genoeg lijkt worden adviseurs in de arm genomen.

Het valt ons op dat veel van deze initiatieven ontstaan vanuit een eenzijdige voorkeur voor structuur- of systeeminterventies. Dit type interventies voegt vaak een extra laag of orgaan toe en vergroot de complexiteit in een sector die toch al complex is door de ingewikkelde regelgeving en financiering. Zes departementen, provincies, gemeenten, landelijke brancheorganisaties, adviesbureaus, universiteiten en hogescholen produceren daarnaast een grote hoeveelheid audits, rapporten, nota's en beleidsstukken. Dit maakt het niet gemakkelijk om zicht te houden op de hoofdlijnen van de ontwikkelingen in de sector. Professionals – van hulpverleners tot teamleiders – maar ook managers en bestuurders raken beknelde in de complexiteit van het werkveld en voelen zich machteloos. Om grip te houden richten ze zich op de eigen werkpraktijk binnen de grenzen van hun eigen organisatie. De samenhang tussen hun eigen werk, het werk van collega's (uit andere organisaties) en het bredere beleid laten ze voor wat het is.

Een ander scenario: leren vergroten van eigen handelingsruimte

Bovenstaande situatieschets is ontleend aan de jeugdzorg, maar maatschappelijke vraagstukken in het onderwijs, ouderenzorg, landbouw of mobiliteit laten een vergelijkbare complexiteit en machteloosheid zien. In het begeleiden en ontwerpen van verschillende trajecten in deze sectoren zagen wij dat verbetering en vernieuwing in dit type vraagstukken tot stand kwam als professionals leerden om de samenhang te zien tussen hun eigen werk en dat van collega's uit andere organisaties. We zagen dat het opzoeken en vergroten van de eigen en gezamenlijke handelingsruimte binnen dit samenhangende geheel de kiem is van samenwerking die over de grenzen van de eigen organisatie heen gaat. In dit hoofdstuk maken we inzichtelijk dat leren door samen onderzoeken gebaseerd op actieonderzoek dat teruggaat naar het gedachtegoed van Lewin (1946) leidt tot handelingsruimte voor betrokkenen en daarmee tot vernieuwing. We beschrijven drie theoretische concepten die de basis vormen van samen onderzoeken zoals wij dat toepassen. Vervolgens gaan we dieper in op een concrete situatie waarin we actieonderzoek deden. We sluiten het hoofdstuk af met inzichten uit het onderzoek die meegenomen kunnen worden in nieuwe situaties. We noemen deze inzichten 'lessen'.

15.2 Drie theoretische peilers als uitgangspunt

De focus in dit hoofdstuk ligt op de vraag hoe professionals (van werkers tot teamleiders), managers en bestuurders door actieonderzoek in staat zijn om vanuit kracht en nabijheid met elkaar en van elkaar te leren en daarmee komen tot verbetering en vernieuwing. Deze leerprocessen baseren we op drie theoretische basisconcepten. Het eerste concept is 'samen onderzoeken', een aanpak waarin onderzoeken en leren hand in hand gaan. Het tweede concept is 'leren in nabij-

heid', een concept waarbij omgeving een sleutelbegrip voor leren is. Het derde concept is 'grensoverschrijdend samenwerken', een concept waarbij betrokkenen over de grenzen leren kijken van hun eigen organisatie en werkpraktijk.

Samen onderzoeken

Actieonderzoek is een onderzoeksstrategie waarin onderzoekers en betrokkenen samen onderzoeken door in de praktijk al werkend op zoek te gaan naar vernieuwing. Actieonderzoek richt zich op twee typen opbrengsten: (1) een bijdrage aan wetenschappelijke kennis in de vorm van inzichten en theorievorming en (2) vergroting van de handelingsbekwaamheid van betrokkenen (Corey, 1953). Hiervoor is het nodig om als onderzoeker in de praktijk te stappen en met de spelers uit de praktijk samen op te trekken (Whyte & Hamilton, 1964). Casusadoptie maakt dat mogelijk (Van Dijk & Van Niel, 2007). Door ervaringen en opvattingen in een specifieke situatie (casus) met betrokkenen in beeld te brengen, uit te wisselen en aan te scherpen creëren we met elkaar een leerproces dat leidt tot inzichten voor onderzoekers en tot vergroting van de handelingsruimte voor betrokkenen.

De dagelijkse praktijk is in actieonderzoek zowel leeromgeving als laboratorium. Door te werken vanuit cases maken we de volgende stellingname 'ervaarbaar': betrokkenen kunnen doorgaans veel meer ruimte nemen dan ze denken, zij kunnen veel meer afdwingen en veel zelfstandiger denken dan dat ze op dit moment doen en ze kunnen veel meer aan elkaar hebben dan nu het geval is. Door waardierend te onderzoeken – niet oplossingsgericht, maar vernieuwingsgericht (Cooperrider & Srivastva, 1987; Cooperrider, Whitney & Stavros, 2003) – werken we vanuit kracht in plaats van frustratie of op vermogen. We vermijden het ontwikkelen van nieuwe structuur- of systeeminterventies. Daarmee stimuleren we het zoeken naar mogelijkheden om samen, binnen de situatie die voorhanden is (Erlandsson et al., 1993), vanuit aandacht, nabijheid en kracht (Baart, 2001; Van Hoorn, 2007) te werken aan verbetering en vernieuwing. Dit alles onder de vlag van het 'onderzoek' dat deze zoektocht legitimeert (voor betrokkenen en derden).

Leren in nabijheid

In zijn boek *How we think* maakte filosoof John Dewey al in 1933 de verbinding tussen denken en handelen en noemt dat *reflective thinking*. De psycholoog Kurt Lewin – die gezien wordt als de grondlegger van actieonderzoek – baseert zich op de theoretische noties van Dewey en komt tot een aanpak waarin hij onderzoek als 'leerproces' voor betrokkenen presenteert (Dewey, 1933; Lewin, 1947). Dat leerproces krijgt vorm door elkaars nabijheid te zoeken, te focussen op 'tussenmenselijke verhoudingen' (Lewin, 1947), informatie en ervaringen uit te wisselen, de grenzen te zoeken van het sociale systeem en te experimenteren met nieuwe werkpraktijken. Zo vergroten betrokken professionals en managers hun handelingsruimte en komen mogelijkheden voor vernieuwing in beeld. Naast

Dewey is er nog een andere theoretische bron. Leren, zoals hierboven omschreven, voert terug naar de ontwikkelingstheorie van Vygotsky, een ontwikkelingspsycholoog die stelt dat mensen vooral leren van anderen die in de nabije omgeving actief zijn (Vygotski, 1996). De mate waarin iemand in staat is om te leren, is afhankelijk van de mogelijkheden tot interactie met de omgeving; daarmee kan hij het potentieel aan kennis, inzichten en ervaring aanspreken, vergroten en uitbouwen. Vygotsky noemt dit ontwikkelingspotentieel de ‘zone van nabije ontwikkeling’. Zones van nabije ontwikkeling en handelingsruimte zijn begrippen die we in elkaar kunnen schuiven. Deze conceptuele ineenschuiving van leren en handelen lijkt zeer bruikbaar in situaties waarin veel actoren met verschillende afhankelijkheden en belangen actief zijn en die in ketens of netwerken samenwerken of dat eigenlijk zouden moeten doen.

Grensoverschrijdend samenwerken

Het derde concept is grensoverschrijdend samenwerken: samenwerken voorbij de grenzen van je eigen afgebakende taken en verantwoordelijkheden, samenwerken tussen hiërarchische lagen, en samenwerken tussen verschillende organisaties en disciplines. Om dit te kunnen is vaak een leerproces nodig waarin betrokkenen met elkaar leren kijken naar patronen van handelen en interactie en uitgenodigd worden om elkaars wereld te zien (Van Staveren, 2007). Volgens Wierdsma (1999) is dat een leerproces dat gekoppeld is aan de eigen context en het resultaat van cocreatie tussen de betrokkenen onderling. Hij spreekt over ‘collectief contextgebonden leren’. Wierdsma stelt dat terugkeren naar ‘de plek der moeite’ (Kooistra, 1988) een manier is om inzicht te krijgen in het ontstaan van patronen van handelen en interactie. Het gaat om de plek waar het handelen van actoren raakt aan de essentie van een vraagstuk: in de jeugdzorg is dat de zorg voor een kind of een gezin. Kooistra’s plek der moeite vertaalt Van Hoorn (2007, p. 134) als het spanningsveld tussen de ordeningsbehoefte en het orderingsresultaat. Het is de plek waar moeite gedaan wordt om betekenis in taal (of dialoog) over te dragen: het orderingsresultaat. Als gevolg van de uitsluitende werking van taal is er sprake van een eindigheid in de mogelijkheden om tot dit orderingsresultaat te komen. Het orderingsresultaat beperkt daarmee de constructie en reconstructie van de betekenis (de ordeningsbehoefte) en zet de betekenis vast. Alternatieve stemmen in het proces van betekenisconstructie worden steeds minder gehoord en de dialoog verdunt. Vertaald naar praktijktaal: zorg en kind komen niet bij elkaar. Uiteindelijk wordt de dialoog vervangen door een algemeen geaccepteerde definitie van de werkelijkheid: een definitie die, als zodanig, geen onderwerp meer van gesprek is. Bijvoorbeeld: regelgeving die als vanzelfsprekend wordt toegepast, maar niet ten behoeve van de zorg voor het kind is. Door op de plek der moeite te reflecteren op betekenisgeving in een specifieke context, ontstaat ruimte om het verschil in betekenis tussen actoren te onderzoeken.

15.3 Actieonderzoek in de jeugdzorg

Bovenstaande drie theoretische basisconcepten staan centraal tijdens een actieonderzoek dat wij deden in de jeugdzorg. Aanleiding voor dit actieonderzoek is een groepsverkrachting waarbij niet adequaat is gehandeld door professionals en hun organisaties. De gemeente waarin deze casus speelde, pakt deze op als signaal om de samenwerking in de keten Jeugd, Zorg en Veiligheid te verbeteren. Op basis van dit signaal krijgen wij van de gemeente de vraag om te onderzoeken hoe de samenwerking beter kan. We richten het onderzoek in als actieonderzoek, waarbij de drie theoretische pijlers terugkomen.

Waarom samen onderzoeken?

Ons doel in de opdracht is niet om een lijvig rapport met bevindingen op te leveren. Ons doel is dat de betrokken professionals daadwerkelijk iets kunnen met het onderzoek in hun eigen werkpraktijk. Door professionals actief te betrekken kunnen we de samenwerking in de jeugdzorg al werkend verbeteren. We doen daarom veel dingen niet. Zo houden we ons niet bezig met het aanwijzen van schuldigen of zondebokken, met het ontwikkelen van nieuwe protocollen en procedures of met het beoordelen van beleid. Wat doen we wel? We kiezen ervoor om als onderzoekers in de praktijk te stappen (zie ook tabel 15.1). Dit doen we door vanuit specifieke casussen samen met professionals op zoek te gaan naar ervaringen en verschillen (Corey, 1953; Whyte & Hamilton, 1964). We gaan op zoek naar mogelijkheden om met elkaar te werken aan verbetering en vernieuwing (Cooperrider & Srivastva, 1987; Cooperrider, Whitney & Stavros, 2003).

Tabel 15.1. Uitgangspunten actieonderzoek

Wat doen we niet?	Wat doen we wel?
Zondebokken en zwartepieten	Zoeken naar weerbaarheid
Schuldvraag neerleggen	Verkennen van mogelijkheden
Eén dominante invalshoek	Respect voor verschil
Nieuwe protocollen maken	Deskundigheid professionals
Beoordelen van beleid	Reflectie op praktijk
Lijvig rapport	Verbetering praktijk
Onderzoek ván betrokkenen	Onderzoek mét betrokkenen

Waarom leren?

We willen in het actieonderzoek door alle lagen heen op zoek naar mogelijkheden om de samenwerking te verbeteren. Door elkaars kracht en nabijheid te zoeken, informatie uit te wisselen en te experimenteren met nieuwe werkwijzen ontstaat een leerproces (Lewin, 1947; Vygotski, 1996). Dit leerproces

draagt ertoe bij dat we uit de sfeer blijven van verantwoording naar elkaar afleggen: er ontstaat ruimte voor het verkennen van mogelijkheden om het anders te doen.

Waarom leren over de grenzen van organisaties heen?

De laatste theoretische pijler gaat over grensoverschrijdend samenwerken. Grensoverschrijdend samenwerken is relevant voor vraagstukken in de jeugdzorg, omdat de samenhang in samenwerkingsvraagstukken in deze sector vaak ontbreekt. In het kader 'De complexiteit van vraagstukken in de jeugdzorg' maken we inzichtelijk hoe dit kan ontstaan. Zo is het onder meer belangrijk dat professionals leren elkaars wereld te zien (Van Staveren, 2007).

De complexiteit van vraagstukken in de jeugdzorg

Ingewikkelde regelgeving en de snelheid waarmee de beleidsstukken en maatregelen elkaar opvolgen, maken de jeugdzorg versnipperd, verkokerd en zonder herkenbare hoofdlijnen (Van Montfoort & Tilanus, 2007). Daarnaast is de behoefte van een kind of een gezin aan zorg en ondersteuning vaak verspreid over verschillende levensgebieden. Om toereikende hulp te kunnen bieden is de inzet van verschillende organisaties en instellingen nodig. De samenhang tussen deze instellingen is niet altijd helder. Mede door onduidelijke procedures rondom privacy (Bruning, 2006) delen professionals informatie vaak niet, waardoor ze (te) weinig weten wat er speelt en heeft gespeeld bij een kind, een gezin en de hulpverlenende instellingen. Ook verschillende opvattingen over de wijze waarop een casus kan worden opgelost, interne regelgeving en de hang naar autonomie maakt dat instellingen niet altijd bereid zijn om samen te werken en informatie te delen. Onoverzichtelijke dossiers zonder structuur of chronologie zijn het gevolg. Dit terwijl de communicatie over en de informatie in de dossiers de basis vormt voor de beelden die professionals van de situatie hebben. De dossiers zijn bepalend voor keuzes en besluitvorming in de casus en hebben de 'status' van objectiviteit en waarheidsvinding (Van Staveren, 2009).

Ten slotte voelen professionals zich kwetsbaar voor kritiek uit de samenleving en voor kritiek van collega's uit andere instellingen in de sector. Uit angst om verantwoordelijk te worden gesteld voor fouten verschuilen ze zich vaak achter het strikt naleven van regels en procedures. Het belang van het kind of gezin raakt op de achtergrond. Bovendien zijn professionals doorgaans afhankelijk van beslissingen en rapporten van andere instellingen en op geld dat daar weer afhankelijk van is. Ze raken beknelde tussen wat ze moeten doen en wat ze eigenlijk zouden willen doen en in de greep van protocollen en financieringsstromen (Van Staveren, Lamers & Boonstra, 2009).

15.4 Vergroten van handelingsbekwaamheid en handelingsruimte

Om een beeld te krijgen van hoe het actieonderzoek er in de praktijk uitzag, nemen we een casus als voorbeeld die binnen dit onderzoek centraal stond. We werken deze casus in het verloop van dit hoofdstuk verder uit en richten ons daarbij op de twee typen opbrengsten die actieonderzoek voortbrengt. Enerzijds wordt de kracht van leren door samen onderzoeken bevestigd; het voorbeeld maakt duidelijk dat het actieonderzoek de handelingsbekwaamheid van de betrokkenen in de casus vergroot. Anderzijds komen we tot richtinggevende inzichten die we mee kunnen nemen naar nieuwe situaties. De inzichten helpen bij het vormgeven van leren door samen onderzoeken in complexe maatschappelijke vraagstukken.

Casus ‘Multiprobleemgezin’

Een gezin, bestaand uit moeder, twee puberzonen en twee dochters, is bekend in de jeugdhulpverlening. De problemen in het gezin zijn divers. Het jongste meisje komt regelmatig vervuild op school, de twee zonen zijn een aantal keren door de politie opgepakt en staan onder toezicht van een voogd. De oudste dochter lijkt in handen van een loverboy en moeder is agressief naar leerkrachten en hulpverleners.

De hulpverlening in het gezin is versnipperd. De broers en zus zijn ouder dan 12 jaar en vallen daarom onder een andere regie van de gemeentelijke overheid dan hun jongste zusje van 9 jaar. Hulpverleners hebben daarnaast in verschillende organen overleg over de afzonderlijke leden van het gezin.

Op een gegeven moment besluiten een politiemans en de buurtagent – die al maanden ziet dat de situatie in het gezin verslechtert – om tegen de wil van moeder het huis van het gezin in te gaan. Ze doen dit zonder te communiceren met professionals die vanuit andere instanties betrokken zijn bij het gezin. Sommige van deze professionals zijn hier niet blij mee, terwijl anderen opgelucht zijn dat er eindelijk eens iets gebeurt. Deze geluiden spreken de professionals niet openlijk naar elkaar uit. De onderlinge spanningen lopen echter wel op...

Op zoek naar mogelijkheden om samen te werken aan verbetering

Met de casus ‘multiprobleemgezin’ als uitgangspunt starten we het actieonderzoek. We hebben de opdracht om de samenwerking tussen professionals en instanties in deze casus te verbeteren. We vragen de casusinbrenger (de politiemensen in dit geval) om een overzicht te geven van alle professionals die – volgens hen – bij het gezin betrokken zijn. Vervolgens nodigen we al deze professionals uit voor een ‘combinatiegesprek’, waar steeds twee betrokkenen uit verschillende organisaties aan deelnemen. We maken samen reconstructies van de samenwerking, zoals de betrokkenen deze vanuit hun eigen positie ervaren.

Doordat we de gesprekken altijd in combinatie met een betrokkene uit een andere organisatie voeren, is het mogelijk om zichtbaar te maken dat er ook andere perspectieven op de casus bestaan, dat er verschillende beelden bestaan over elkaars rol, over wie de regie moet hebben en over wat er moet gebeuren om de situatie in het gezin te verbeteren. Ook vragen we elke betrokkene afzonderlijk om het spelersveld van ondersteuners rond het gezin te tekenen, zoals hij of zij die vanuit zijn of haar rol ziet. We vragen ten slotte of er nog betrokkenen missen. De mensen die in deze aanvulling naar voren komen, nodigen we uit voor eenzelfde combinatiegesprek. Geleidelijk ontstaat een uitgebreid overzicht van spelers. Ook ontstaat inzicht in hun onderlinge relaties en wie daarbinnen de belangrijkste functies hebben. Als actieonderzoekers gaan we vervolgens op zoek naar thema's, patronen en dilemma's die uit het overzicht en de inzichten naar voren komen. Deze zijn de input voor 'leerbijeenkomsten' waarin alle betrokkenen samenkomen. Tijdens deze bijeenkomsten vindt het delen van perspectieven, claims en zorgen plaats. Daarnaast ontstaat ruimte om met elkaar te onderzoeken wat er binnen bestaande situatie anders kan en mogelijk is.

Casus 'Multiprobleemgezin': het delen van perspectieven

In totaal spreken we met 33 professionals uit twaalf organisaties over het multiprobleemgezin. Het gaat om professionals die in hun dagelijkse werk met het gezin te maken hebben, maar ook om professionals die het gezin alleen via een dossier of overleg kennen. De emoties lopen in eerste instantie hoog op: 'De politie grijpt alleen in omdat de buurt klaagt', 'De gezinsvoogd doet niks', 'In het ketenoverleg wordt alleen gepraat en niet gehandeld.' Soms hebben professionals geen beeld van elkaar. Zo weten hulpverleners niet hoe intensief de school bij het gezin betrokken is. Of hoort de politie voor het eerst hoe lastig het is voor Bureau Jeugdzorg om een kind te plaatsen dat ze – bijvoorbeeld wegens agressie – bij hen afleveren. Langzaam stellen de betrokkenen verkeerde denkbeelden over elkaars organisaties bij. Vervolgens denken ze na over hoe ze elkaar van dienst kunnen zijn bij het oplossen van dilemma's. Concrete afspraken worden gemaakt, bijvoorbeeld dat de Raad voor de Kinderbescherming contact opneemt met de basisschool over het precieze gedrag van een kind om zo een beter onderbouwd voorstel te kunnen schrijven. Maar ook over hoe de regie voor de ondersteuning van het gezin als geheel wordt belegd en wie daarbij welke verantwoordelijkheid heeft.

De resultaten

Het actieonderzoek maakt duidelijk hoe complex de vraagstukken zijn die betrekking hebben op de samenwerking tussen professionals in het gezin. Het maakt inzichtelijk dat het effect van deze complexiteit is dat alle betrokken professionals zich bekneld voelen in de situatie, maar ook dat geen van de betrokkenen dit gevoel deelt.

Casus ‘Multiprobleemgezin’: vele verschillende praktijken maken het complex

De buurtagent is al maanden bezorgd over de situatie in het gezin die maar niet verbetert. Ook om zich heen ziet hij dat collega’s bezorgd zijn over de situatie. Zo maakt de casusmanager van Bureau Jeugdzorg zich zorgen over het feit dat moeder psychisch in de war lijkt, is de thuishulpzorg bezorgd over de staat van het huis – het lijkt soms wel of er vuilniszakken zijn leeggestort in de kamer, is de onderwijzer bezorgd omdat de jongste dochter vervuild op school komt en maakt de toezichthouder van de corporatie zich zorgen vanwege de vele klachten uit de buurt. De situatie is zo complex dat niemand meer iets lijkt te doen; iedereen voelt zich alleen staan en niemand weet hoe het anders kan.

De betrokkenen leren tijdens het actieonderzoek wat ieders bijdrage is in de ondersteuning van het gezin als geheel. Ze leren dat er veel meer ruimte is dan ze vermoeden door de grenzen in de samenwerking op te zoeken, dat deze grenzen oprekbaar zijn en dat het – indien nodig – mogelijk is om eroverheen te gaan. Ze leren wat het effect is van hun bijdrage op de mate waarin anderen in staat zijn om hun werk te doen. Ze leren vanuit de positie en de rol van de ander te kijken en te denken, waardoor beter afgestemde samenwerking ten behoeve van het gezin kan ontstaan.

Casus ‘Multiprobleemgezin’: van elkaar leren

Tijdens een leerbijeenkomst geeft de lerares van het jongste meisje aan dat ze er last van heeft geen inzicht te hebben in wat er – met betrekking tot hulpverlening – in het gezin speelt. Moeder komt regelmatig agressief haar klas binnen en vertelt op dreigende toon dat ‘ze van haar kinderen moeten afblijven’. De lerares weet dan niet wie ‘ze’ zijn. Achteraf hoort ze dan dat één van de kinderen uit het gezin onder toezicht van een voogd is gesteld (OTS) of dat de politie bij het gezin aan de deur is geweest. De lerares vertelt tijdens de leerbijeenkomst dat ze steeds banger voor moeder wordt; ze raakt er bijna overspannen van.

Als haar leerling een paar weken later zelf onder toezicht van een voogd komt te staan, merkt de lerares meteen wat het effect is van het doen van haar verhaal tijdens de leerbijeenkomst. De Raad voor de Kinderbescherming stelt de school vooraf op de hoogte van het feit dat hun leerling een OTS krijgt en de politie surveilleert een paar keer extra op school. Voor de lerares betekent dit rust: ze kan zich voorbereiden op een confrontatie met moeder, maar ze weet nu dat er politie in de buurt is naar wie ze moeder door kan verwijzen om verhaal te halen.

Ter afsluiting van het actieonderzoek – waarin het multiprobleemgezin een casus is – is een lessenmap opgeleverd. Dit zijn lessen voor samenwerken in complexe vraagstukken bestemd voor professionals en hun managers die werken in de Jeugd, Zorg en Veiligheid. De lessen bieden handreiking voor het verbeteren en vernieuwen van de praktijk. Ze verwijzen naar de aandachtsgebieden die wij – als onderzoekers – al werkend in verschillende casussen tegenkwamen. Alle lessen bestaan uit een rijke praktijkbeschrijving, waarmee we inzichtelijk maken dat het in de les om een concrete en herkenbare situatie gaat. Vervolgens expliciteren we het vraagstuk dat uit deze situatie voortkomt. Op basis van de eerdere leerbijeenkomsten formuleren we vervolgens de les die we trekken, waarna we de les vertalen naar concrete instructies en literatuurtips voor verdere uitdieping.

Met de lessenserie maken we de ervaringen en inzichten uit het onderzoek inzichtelijk voor anderen. In de maanden na het uitkomen van de lessenserie krijgen we veel reacties van professionals die zeggen de lessenserie herkenbaar en praktisch toepasbaar te vinden. Ook krijgen we veel verwijzingen naar andere projecten die op innovatieve manier bezig zijn met verbetering en vernieuwing van de jeugdzorg.

15.5 Richtinggevende inzichten

De ruimte, handelingskracht en energie die het actieonderzoek oplevert, zijn verbluffend. Professionals kijken over de grenzen van hun eigen organisaties heen om hun (gezamenlijke) handelingsruimte te vergroten en samen mogelijkheden tot vernieuwing te verkennen. We haalden uit onze ervaringen zes richtinggevende inzichten die de kracht van leren door samen onderzoeken ook toepasbaar maakt in andere complexe, maatschappelijke vraagstukken.

1. Neem complexiteit als leidraad

Complexe, maatschappelijk vraagstukken gaan individuen, groepen en de samenleving als geheel aan. De problemen, interacties en incidenten die hierbinnen spelen zijn met elkaar verweven en zitten vol belangen en afhankelijkheden ten opzichte van elkaar: een oplossing voor het ene incident is vaak weer aanleiding voor het andere. Breng als onderzoeker daarom alle factoren en hun onderlinge verbindingen en dynamieken in relatie tot elkaar en neem deze als leidraad voor de inrichting van je onderzoek. Hierdoor leer je het systeem als geheel begrijpen en wordt duidelijk dat het opknippen van het complexe vraagstuk niet werkt.

2. **Betrek alle praktijken**

Professionals, managers, bestuurders, onderzoekers, beleidsmakers en politici houden zich allemaal vanuit hun eigen praktijk bezig met complexe maatschappelijke vraagstukken. Realiseer je als actieonderzoeker dat iedereen die betrokken is vanuit zijn eigen praktijk een bijdrage levert aan een vraagstuk. Zorg daarom dat je gezamenlijk en vanuit al deze praktijken aan de slag gaat met een vraagstuk. Op deze manier worden alle betrokkenen eigenaar van het onderzoeksproces en kun je vanuit een zo compleet systeem werken aan verbetering en vernieuwing.

3. **Denk groot, doe klein**

Ga als onderzoeker samen met betrokken spelers al werkend op zoek naar mogelijkheden tot vernieuwing. Daarbij is het belangrijk dat je steeds schakelt tussen de ambitie om het systeem als geheel te vernieuwen en het doen van interventies in de dagelijkse praktijk. Casusadoptie is een methode waarmee je als onderzoeker in deze praktijk kunt stappen, maar tegelijkertijd werkt aan verbetering en vernieuwing van het geheel. Door het perspectief van een concrete eindgebruiker als uitgangspunt te nemen breng je gezamenlijk ervaringen en opvattingen over de casus in beeld, wissel je uit en scherp je aan. De inzichten die daaruit naar voren komen vormen de input om te verbeteren en te vernieuwen. Van ambitie op macroniveau kom je op deze manier via interventies op microniveau tot resultaat op macroniveau.

4. **Zoek en onderzoek de grenzen van gezamenlijke handelingsruimte**

Daag betrokkenen uit om actief op zoek te gaan naar de grenzen van hun handelingsruimte. Als actieonderzoeker kun je hierin een actieve bijdrage leveren door in je begeleiding te sturen op het delen van perspectieven van betrokkenen uit verschillende organisaties op een specifiek vraagstuk. Door al deze perspectieven naast elkaar te leggen ontstaat een beeld van de verschillende manieren waarop betrokkenen naar een vraagstuk kijken, maar ook van wat betrokkenen daarbinnen van anderen verwachten. Dit overzicht maakt dat betrokkenen de werkelijke grenzen van hun eigen handelingsruimte gaan zien. Tegelijkertijd ontstaat inzicht in de gezamenlijke handelingsruimte en waar daarbinnen gaten zitten.

5. **Maak parels zichtbaar**

Professionals bezitten een schat aan ervaringen en ideeën, maar maken hier vaak weinig gebruik van. In verhalen en voorbeeldcasussen is het mogelijk om deze ‘parels’ zichtbaar te maken. Professionals, managers en bestuurders zijn zo in staat om inzichtelijk te maken hoe ze de ruimte nemen om het anders te doen. Het verspreiden van deze parels zorgt ervoor dat anderen in hun eigen organisatiecontext gebruik kunnen maken van en kunnen voortbouwen op de kennis en ervaringen van anderen.

6. Stap over je eigen ijdelheid heen

Mensen die werken aan maatschappelijke vraagstukken, doen dit vaak met grote overgave en enthousiasme. Zoals eerder al duidelijk werd, zijn betrokkenen op verschillende plekken en vanuit verschillende praktijken bezig om te komen tot verbetering en vernieuwing. Iedereen die claimt dat hij de nieuwe aanpak heeft en claimt de eigenaar te zijn van verandering, doet onrecht aan al die anderen die er ook mee bezig zijn. Tegelijkertijd moet je verandering toe-eigenen om effectief te kunnen zijn. Binnen dat spanningsveld werken we met elkaar aan verandering en hebben we elkaar nodig. De kunst is om successen zo in te richten dat anderen in staat zijn om mee te doen en te delen in het succes. Dat vraagt om lange adem, om incasseren, om anderen te laten weglopen met jouw succes. Ijdelheid komt het proces niet ten goede. De vraag is: gaat het erom dat de samenleving denkt dat het belangrijk is wat je doet als professional, organisatie of bestuurder? Of gaat het erom dat je iets kunt betekenen voor een kind of gezin?

15.6 Leren door actieonderzoek

Maatschappelijke vraagstukken worden vaak vanuit de politiek opgelost met systeemoplossingen en structuurveranderingen. Helaas blijken die oplossingen in de praktijk nauwelijks te beklijven. Er is meer nodig om tot vernieuwing te komen. In dit hoofdstuk hebben we laten zien dat actieonderzoek een aanpak is om tot leren en vergroting van handelingsbekwaamheid van betrokkenen te komen. Daarmee ontstaat ruimte voor vernieuwing. Daarnaast levert de aanpak inzichten op die kennis over actieonderzoek in dit type vraagstukken verrijkt en die inzetbaar is in domeinen buiten de jeugdzorg. We leggen daarmee verbinding tussen praktijk en theorie. Door in de praktijk te stappen en samen op te trekken ontstaat een gezamenlijk onderzoeksleerproces. Daarmee keren we terug naar Kurt Lewin die de kern van actieonderzoek omschreef als theorievorming die in de praktijk plaatsvindt, waarbij leren en onderzoeken twee kanten van dezelfde medaille zijn (Lewin, 1947).

Tot slot: door bovengenoemd onderzoek zijn we in contact gekomen met andere initiatieven in andere gemeenten die vergelijkbare inzichten en aanpakken laten zien en ieder op een eigen manier bijdragen aan verbetering en vernieuwing van de jeugdzorg. Deze initiatieven bestaan naast elkaar, maar helaas is er nog erg weinig uitwisseling. Wij realiseren ons dat er nog veel te winnen is in de jeugdzorg en dat lokale initiatieven elkaar kunnen versterken. Belangrijk is vooral dat we elkaar succes gunnen, ten behoeve van in dit geval de verbetering van de ondersteuning van het kind of gezin. Maar ook in andere maatschappelijke vraagstukken is leren van elkaar een essentieel punt om tot verankering van vernieuwing te komen. Op dit punt is nog veel te leren. Of actieonderzoek ook daar een bijdrage in kan leveren, is onze volgende uitdaging.

Literatuur

- Baart, A. (2001). *Een theorie van de presentatie*. Utrecht: Lemma (3e vermeerderde druk 2004).
- Bruning, M. (2006). *Over sommige kinderen moet je praten: gegevensuitwisseling in de jeugdzorg*. Oratie. Leiden: Universiteit Leiden.
- Cooperrider, D.L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In: R.W. Woodman & W.A. Pasmore (eds.), *Research in organizational change and development* (p. 129-169). London: JAI Press.
- Cooperrider, D.L., Whitney, D. & Stavros, J.M. (2003). *Appreciative inquiry handbook*. Bedford Heights/San Francisco: Lakeshore Communications/Berrett-Koehler.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve school practice*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Dewey, J. (1933). *How we think* (rev. ed.). New York: D.C. Health & Company.
- Dijk, R. van & Niet, J. van (2007). *Werken met casusadoptie*. InAxis.
- Erlandson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. & Allen, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park/London: Sage Publications.
- Hoorn, M. van (2007). *Aandacht: bron van vernieuwing*. Assen: Van Gorcum.
- Kooistra (1988) [nog in te vullen]
- Lewin, K. (1947). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Montfoort, A.J. van & Tilanus, C.P.G. (2007). *Jeugdzorg en jeugdbeleid*. Amsterdam: SWP.
- Staveren, A. van (2007). *Zonder wrijving geen glans*. Assen: Van Gorcum.
- Staveren, A. van (2009). *Lessen voor professionals: leren samenwerken in de keten Jeugd, Zorg en Veiligheid*. Nieuwkoop: Ecodrukkers.
- Staveren, A. van, Lamers, T. & Boonstra, J.J. (2009). *Kan het anders?* Nieuwkoop: Ecodrukkers.
- Vygotsky, L.S. (1996). *Cultuur en ontwikkeling*. Amsterdam: Boom.
- Whyte, W. & Hamilton, E. (1964). *Action research for management*. Homewood: Irwin-Dorsey.
- Wierdsma, A.F.M. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.