

SAMEN (BLIJVEN) LEREN

De casus als kapstok voor integraal (leren) werken in het sociaal wijkteam

EINDTHESIS MASTER SOCIAL WORK

Van: Margo te Roller

Juni 2017



Samen (blijven) leren

De casus als kapstok voor integraal (leren) werken in het sociaal wijkteam

EINDTHESIS MASTER SOCIAL WORK

Van: Margo te Roller,

Begeleiders: Dr. E. (Eltje) Bos, lector culturele en sociale dynamiek
Dr. M. (Mike) de Kreek, docent kwalitatief onderzoek

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de gemeente Zwolle.
Het is onderdeel van de Werkplaats Sociaal Domein.

Juni 2017

Afbeelding voorpagina: gedownload op 4 mei 2017 van <http://www.duitsvoorbedrijven-blog.nl/automatische-concepten-2/>
ISBN: 9 789075 545821

Viaa, Centrum voor Samenlevingsvraagstukken
Postbus 10030
8000 GA ZWOLLE
038 - 425 55 42

Alle rechten voorbehouden

Niets van deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/ of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande toestemming van de auteur(s).

Woord vooraf

Voor u ligt het resultaat van niet zomaar een onderzoek, maar van een leerproces. Een leerproces van Margo te Roller, die als hbo-docent de rol van 'leercoach' in het wijkteam van Zwolle Zuid oppakte en vormgaf. En het leerproces van het wijkteam, dat met Margo als leercoach van en met elkaar leerde, en zo haar eigen werkstructuur doorontwikkelde.

Dit leerproces is onderdeel van de leerinfrastructuur die we als Werkplaats Sociaal Domein vormgeven in de regio Zwolle. In deze leerinfrastructuur voor sociale (wijk) teams werken beroepsopleidingen, gemeenten en professionals samen. We leren met elkaar wat in de nieuwe context goede vormen van samenwerking zijn, welke competenties beroepskrachten in het sociale domein nodig hebben, en welke werkwijzen behulpzaam zijn bij hun complexe taak. Sociale teams uit vier gemeenten nemen deel aan deze leerinfrastructuur. De rol van de beroepsopleidingen in deze leerinfrastructuur is niet simpelweg die van 'opleider' voor de sociale teams. Niet alleen het werkveld zoekt naar nieuwe wegen, eenzelfde zoektocht is nodig voor onze opleidingen die de nieuwe generatie social workers voorbereiden op dat werkveld. Als opleidingen maken we daarom zelf deel uit van het leerproces.

Dat doen we door in de werkplaats samen met de sociale teams ontwikkelonderzoek vorm te geven, reflectiebijeenkomsten te houden, goede voorbeelden uit te wisselen, gezamenlijk trainingen door te ontwikkelen. En door begeleidingsdeskundige docenten van Viaa en Windesheim te laten aansluiten bij sociale (wijk)teams als leercoaches.

De praktijkgerichte manier waarop Margo en 'haar' wijkteam dit leerproces samen vormgeven, is een prachtig visitekaartje van de samenwerking binnen de Werkplaats Sociaal Domein. We feliciteren Margo met het afronden van haar thesis, een mooi stukje werk! Graag zetten we de samenwerking tussen Viaa, Windesheim, gemeenten en vele andere partners in de werkplaats op dezelfde prettige manier voort.



Samen leren we meer!

Dr. Ir. M. (Marja) Jager-Vreugdenhil

*lector Samenlevingsvraagstukken, Viaa
Werkplaats Sociaal Domein regio
Zwolle*

Inhoud

WOORD VOORAF	3
WOORD VAN DANK	9
SAMENVATTING	11
SUMMARY	15
INLEIDING	19
1 HET PRAKTIJKVRAAGSTUK	21
1.1 MACRONIVEAU: MAATSCHAPPELIJKE CONTEXT EN SOCIAAL BELEID.....	21
1.1.1 <i>Van verzorgingsstaat naar participatiesamenleving</i>	21
1.1.2 <i>Transitie en transformatie, een wenkend perspectief?</i>	21
1.2 MESONIVEAU: STAND VAN ZAKEN IN ZWOLLE.....	23
1.2.1 <i>Het Sociaal wijkteam in Zwolle en integraal werken</i>	23
1.2.2 <i>Lokale samenwerking</i>	24
1.3 MICRONIVEAU: PRAKTIJKVRAAGSTUK IN WIJKTEAM ZWOLLE ZUID.....	26
1.4 COMPLEXITEIT.....	27
1.5 URGENTIE.....	27
2 THEORETISCH KADER EN BESTAAND ONDERZOEK	29
2.1 PROFESSIONALISEREN: LEREN EN KENNIS ONTWIKKELEN.....	29
2.2 VERANDEREN: DE LERENDE ORGANISATIE EN VERANDERPROCESSEN.....	30
2.3 DE ROL VAN PROCESBEGELEIDER.....	32
2.4 BESTAAND ONDERZOEK.....	32
2.5 BETEKENIS VOOR HET ONDERZOEK.....	34
3 DOELSTELLING EN VRAAGSTELLING VAN HET ONDERZOEK	35
3.1 DOELSTELLING.....	35
3.2 VRAAGSTELLING.....	35
3.3 OVERSTIJGENDE DOELEN.....	35
3.4 BELANGHEBBENDEN EN AFBAKENING VAN HET ONDERZOEK.....	36
3.5 REGULATIEVE CYCLUS.....	36
4 ONDERZOEKSONTWERP	37
4.1 PARTICIPATIEF ONTWIKKELINGSONDERZOEK.....	37
4.2 FASERING VAN POO.....	37
4.3 METHODEN VAN DATAVERZAMELING.....	38
4.4 ANALYSE.....	39

4.5	TIJDPAD.....	41
4.6	ROL VAN DE ONDERZOEKER: SUBJECTIVITEIT EN RISICO?	41
4.7	KWALITEIT, BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT	42
4.8	ETHISCHE ASPECTEN	43
5	ONDERZOEKSRESULTATEN	45
5.1	DE 1E RONDE: ONTWIKKELING, REFLECTIE, BEWERKING EN CONCEPTUALISERING.....	45
5.1.1	<i>Deelvraag 1</i>	45
5.1.2	<i>Deelvraag 2</i>	46
5.1.3	<i>Deelvraag 3</i>	47
5.1.4	<i>Deelvraag 4</i>	48
5.1.5	<i>Conclusie ten dienste van de volgende fase (integratie en implementatie)</i>	50
5.2	DE 2E RONDE: IMPLEMENTATIE EN INTEGRATIE.....	51
5.2.1	<i>Bevindingen</i>	52
5.2.2	<i>Beantwoording deelvraag 4</i>	54
5.3	BIJVANGST	55
5.3.1	<i>Samenwerking met externe partijen</i>	55
5.3.2	<i>Relevantie nader te ontwikkelen scholing</i>	56
5.4	LEREN VAN HET PROCES	57
5.5	BIJDRAGE AAN HET PRAKTIJKVRAAGSTUK	58
6	CONCLUSIES, AANBEVELINGEN EN CONCEPTUALISERING.....	59
6.1	DOELSTELLING EN BEANTWOORDING HOOFDVRAAG.....	59
6.2	CONCLUSIE EN BETEKENIS VOOR DE PRAKTIJK.....	60
6.3	AANBEVELINGEN/AANDACHTSPUNTEN	61
6.4	CONCEPTUALISEREN VAN DE RESULTATEN, EEN RECEPT.....	62
6.5	HOE NU VERDER	64
7	PRAKTIJKONTWIKKELING VAN DE SOCIALE SECTOR	65
7.1	WINST VOOR ANDERE (WIJK)TEAMS	67
7.2	WINST VOOR WERKPLAATS SOCIAAL DOMEIN.....	67
7.3	WINST VOOR HET ONDERWIJS	68
8	REFLECTIE OP HET ONDERZOEK EN EIGEN PROCES	69
8.1	PERSOONLIJK LEERPROCES	69
8.2	HET ONDERZOEK	69
	BRONNEN	71

BIJLAGEN	77
BIJLAGE 1. BEGRIPPENLIJST	77
BIJLAGE 2 CASUSLEERMETHODE VOOR TEAMLEREN.....	81
BIJLAGE 3. ANALYSEKADER	83
BIJLAGE 4. OP TE VRAGEN DOCUMENTEN T.B.V. VALIDERING ONDERZOEK	87
BIJLAGE 5. THEMA VERZAMELING EN ANALYSE: EERSTE RONDE.....	89
BIJLAGE 6. AFRONDENDE PRESENTATIE IN HET TEAM.....	117
BIJLAGE 7. RECEPT CASUSLEREN.....	123
BIJLAGE 8. ABSTRACT	125

Figuren

Figuur 1. Bakens WNS en Eigen kracht voor maatwerk (Gemeente Zwolle, 2014)	23
Figuur 2. Collectieve leerslagen (Wierdsma & Swieringa, 2015, p.73)	31
Figuur 3. Collectieve leerniveaus volgens Wierdsma & Swieringa (in Roekel en Kolkhuis,2012)	31
Figuur 4. Model voor de invoering van interventies. (Boendermaker, 2011)	33
Figuur 5. De actieonderzoekscyclus (naar Migchelbrink, 2007)	36
Figuur 6. De rol van theorie in abductie (Boeije, 2014. p. 103)	40
Figuur 7. Flap-over die standaard aanwezig is in de ruimte waar casusleren is	50
Figuur 8. Ideaaltypische expansieve cyclus van praktijkleren van Engeström.....	56
Figuur 9. Folder recept casusleren bij ingevouwen gebruik	63
Figuur 10. Folder recept casusleren bij uitgevouwen gebruik	63
Figuur 11. Model voor besluitvorming (Spierts et al., 2017)	66

Woord van dank

Deze thesis is mijn meesterproef ter afronding van de Master Social Work aan de Hogeschool van Amsterdam.

Wat heb ik veel geleerd de afgelopen jaren! In het werken met de wijkteams en mijn onderzoek is mijn liefde voor de praktijk van het sociaal werk en mijn liefde voor begeleiden en ontwikkelen samengekomen. Het vele lezen, spreken én denken over methodisch werken, de politieke- en beleidscontext en de grote diversiteit aan vraagstukken waarmee de praktijk te maken krijgt, heeft me enorm verrijkt. Mijn liefde voor het vak en de mensen die het uitvoeren is onverminderd gebleven. Ik heb dit kunnen doen dankzij de hulp van velen. De facilitering door mijn werkgever met tijd en reiskosten en door de minister d.m.v. de lerarenbeurs hebben ruimte gegeven. Door steun van mijn partner Hans heb ik elke zaterdag ongestoord aan de keukentafel kunnen studeren. Mijn kinderen Roos, Elmo en Jasper waren begripvol en vol herkenning, vooral als het even tegenzat met de studie. Mijn kamergenoten Ria, Inge, Karin en Wendy hadden steeds een luisterend oor en interesse in mijn leerervaringen. Wendy, speciaal dank voor het meelesen met mijn onderzoeksopzet en Karin voor het meedenken over de proceskant en het lezen van mijn plan en thesis. Linda van het methodieloket dacht met me mee over methodische verantwoording en Anja hielp me met een boek over kwalitatieve analyse. Adeline, mijn leidinggevende, heeft vanaf de dag dat ik besloot om de master te gaan volgen met enthousiasme in me geloofd. Dankzij haar ben ik niet in het eerste semester afgehaakt. Daarna heeft ze me voortdurend 'op koers' gehouden met scherpe en relevante feedback. Het hielp me om de hoofdlijnen te bewaken en niet kopje-onder te gaan in de vele details.

Aan de Hogeschool van Amsterdam ben ik alle docenten dankbaar voor hun enthousiasme voor het vak, de vele kennis en de uitdagende manier van toetsen. Ik heb geleerd om onderbouwd te conceptualiseren en me deze toegepast op de praktijk eigen te maken. Speciaal dank voor Eltje en Mike. Zij hebben me stap voor stap de weg gewezen in de onderzoeksweld. Met alle geduld en ondersteuning zagen zij dat

het goed zou komen, lang voordat ik daar zelf enig zicht op had. Kitty en Margareta waren mijn coaches. Kitty hielp me om op weg te komen op de masterroute (en mijn middelbare schoolervaring achter me te laten), Margareta heeft een geweldige bijdrage geleverd door mijn persoonlijk leren te koppelen aan eerste, tweede en derde orde leren. Dit heeft een cruciale bijdrage geleverd aan mijn zelfvertrouwen en een verbinding gemaakt tussen mijn persoonlijk leerproces en mijn onderzoek in het sociaal wijkteam. Mijn medestudenten hebben meegedacht en meegeleefd tijdens de lessen en de nazit in het sportcafé. Sylvia en Vera verdienen een speciale plaats vanwege hun meelesen en scherpe ondersteunende blik. De mensen van de Werkplaats Sociaal Domein hebben me ruimte en vertrouwen gegeven om dit onderzoek uit te voeren. Zowel Christel als Marja waren steeds enthousiast over de resultaten in het wijkteam en dachten mee over de verwoording van het onderzoek en de resultaten. Met Els, Jannet en Sjoerd ontstond het gesprek over aanpassing van de scholing. Bij hen vond ik gehoor over mijn ideeën over het spanningsveld tussen evidence based werken en het ondersteunen van professionele zelfwerkzaamheid. Sjoerd, Ingrid, Beatrijs en Idelet hielpen me om mijn koers te bewaken in de periode dat het niet leek te vlotten en ondersteunden het reflecteren door inbreng van soortgelijke ervaringen. Sjef zette me op het spoor van de eigen kracht van de medewerkers en de goede redenen die zij hebben voor hun gedrag. Ook droeg hij gevraagd en ongevraagd artikelen aan in de grote informatiestroom die beschikbaar is.

Maar bovenal wil ik de medewerkers van het sociaal wijkteam in Zwolle bedanken. Karin, de teammanager heeft me twee jaar lang openlijk voorzien van alle informatie en heeft verbinding gelegd met andere sleutelfiguren. Ook maakte zij verbinding met collega's en haar leidinggevende door mijn stukken door te sturen als input voor een dialoog over ontwikkeling. Monique als verantwoordelijke van de gemeente en Geraldine als portefeuillehouder scholing stonden open voor mijn visie en inzichten en namen deze mee in de besluitvorming. De voorzitters van het casusleren, Gea en Devaki,

waren steeds bereid om op korte termijn tijd in de agenda vrij te maken en spraken openhartig over hun ervaringen in het casusleren. Zij vertegenwoordigden met betrokkenheid hun collega's in het team én zorgden voor onderlinge verbinding. Alle teamleden dank ik voor hun bijdrage in casusleren, voor hun kritische en opbouwende opmerkingen vlak voor, tijdens en na de bijeenkomsten.

Dank aan Bettina, Gerry, Suzanne, Paulien, Marian, Roos, Henk-Jan, Aletta, Rianne, Jade, Ali, Therese, Jeanneke, Sandra, Roos, Mirjam, Noëlle, Alexander, Krista, Fons, Gert-Jan, Marsha, Hanneke en Annie. Krista en Willy, dank voor de finishing touch m.b.t. de folder casusleren. Zonder hen allen was ik niet zover gekomen. In wederkerigheid hebben we ons met elkaar kunnen ontwikkelen.

It takes a village to develop a master

Margo te Roller, Zwolle, juni 2017.

Samenvatting

De sociale wijkteams in Zwolle bestaan twee jaar. De grootste organisatorische onrust is verdwenen en inwoners weten de weg naar het wijkteam te vinden. Onder begeleiding van de Werkplaats Sociaal Domein (WSD) is een methode van casusleren ingevoerd waarin medewerkers met verschillende achtergronden snel van elkaar kunnen leren. Deze methode werd als oppervlakkig ervaren en van bovenaf opgelegd. In het wijkteam in Zwolle Zuid is actieonderzoek gedaan door een externe leercoach (docent van hogeschool Windesheim, verbonden aan WSD) met als doel om samen met het team het casusleren dusdanig door te ontwikkelen dat het bijdraagt aan de ontwikkeling van integraal werken. Voorwaarde hierbij is dat medewerkers van en met elkaar gaan leren en het team zich eigenaar voelt van de gekozen werkwijze. Daarbij wilde men onderzoeken of het mogelijk was individuele leervragen te koppelen aan het collectieve leren en in hoeverre het mogelijk was de getrainde basismethodieken (gespreksvoering en systeemgericht werken) te integreren en door te ontwikkelen in het casusleren.

Het actieonderzoek is gericht op professionalisering, verandering én onderzoeken.

Het voltallige team is opgedeeld in twee groepen, beide van plusminus tien medewerkers. Deze groepen komen maandelijks een uur bij elkaar. Onderzoeker/leercoach heeft zes bijeenkomsten bijgewoond. In de startbijeenkomst zijn werken onderzoeksafspraken gemaakt. In de drie opvolgende bijeenkomsten is in elke groep ervaringsgericht geleerd, waarbij elke zitting werd geëvalueerd en bijgesteld. Onderzoeker/leercoach had de rol van coachen op verdieping, evalueren op inhoud en proces, en monitoren.

Na drie bijeenkomsten zijn de bevindingen geanalyseerd en geëvalueerd. Het werd duidelijk dat het niet haalbaar bleek de getrainde basismethodieken te integreren. Op basis van deze conclusie is het onderzoeks- en veranderdoel toegespitst op het leren en bespreken van achterliggende inzichten en principes (dubbelslag- en drieslagleren). Er zijn nogmaals

twee bijeenkomsten in beide groepen gecoacht en gemonitord. Met een evalueatie en terugkoppeling in het voltallige team is het onderzoek afgerond.

Al werkende vanuit de basisstructuur is bij afronding van elke bijeenkomst een evaluatie gehouden: hoe heb je de bijeenkomst ervaren, wat heb je als lerend ervaren en wat zou een volgende keer beter kunnen? Op grond van deze evaluaties is gaandeweg een (lichte) werkstructuur ontstaan die door medewerkers als prettig en lerend werd ervaren. In een uur tijd is het werkbaar om één werkinbreng te doen en één terugkoppeling te bespreken. Wat medewerkers als meest lerend ervaren, wordt verwoord als inzicht: bijvoorbeeld 'Ik heb ontdekt dat ik niet verantwoordelijk ben voor de inhoud maar voor het proces, ik hoef het dus niet allemaal zelf te weten.' Het leren aan de hand van inzichten wordt dubbelslag leren genoemd, het leren over achterliggende principes drieslagleren. Het herkennen en benoemen van deze inzichten wordt gestimuleerd door het stellen van vragen die een medewerker uitnodigen zijn impliciete kennis en opvattingen uit te spreken. Onwetende vragen van niet-agogisch geschoolde medewerkers en input van de onderzoeker/leercoach stimuleren het dubbelslag leren. Als dit niet expliciet gebeurt, neigen medewerkers ernaar om de casus als individueel geval te zien of een inzicht of principe louter als persoonlijke opvatting te zien en niet als collectief uitgangspunt.

Het proces is een belangrijk onderdeel geweest van het onderzoek. Bij aanvang was er enige weerstand tegen het doen van onderzoek (men voelde zich het jaar ervoor overspoeld door vragen om interviews en het invullen van vragenlijsten). Ook startte men in nieuwe groepen waarin men elkaar niet kende, waren er andere intervisievormen en was er sprake van grote werkdruk. Pogingen om de scholing te integreren door het benoemen van methodische uitgangspunten door de onderzoeker/leercoach riep weerstand op. Deze weerstand én de motivatie voor casusleren en het onderzoek is meerdere keren onderwerp van gesprek geweest. Op het

moment zelf leverde het bespreken van het proces weerstand op, men wilde vooral dóen. Achteraf is geconstateerd dat het bespreken van het proces heeft bijgedragen aan het vinden van een gezamenlijk gedragen werkwijze. Het was helpend om bewust te zijn van het specifieke doel van casusleren. Het gaat voornamelijk om het ontwikkelen van de gezamenlijke werkwijze. Daarmee kreeg het casusleren bestaansrecht naast werkbesprekingen waarin persoonlijke vragen meer centraal staan. Ook het consequent benoemen van de succesfactoren heeft bijgedragen aan het draagvlak voor casusleren. De gevarieerde samenstelling van de groep met medewerkers uit verschillende achtergronden maakt dat de bespreking unaniem als verbredend en verrijkend worden ervaren. Het integraal werken ontstaat ter plekke, waar de verschillende 'bloedgroepen' elkaar ontmoeten. Elke groep heeft haar eigen kracht: Wmo-medewerkers concretiseren en leggen verbinding met wet- en regelgeving; MEE-medewerkers hebben oog voor belastbaarheid en ervaren samenwerking met het netwerk als vanzelfsprekend; AMW-medewerkers kunnen snel verbreden en wisselen van perspectief (van individu naar systeem naar groep en van uitvoering naar beleid); Jeugdmedewerkers problematiseren, zijn sterk in risicoanalyse en signaleren van onveiligheid (preventie); Welzijnsmedewerkers normaliseren en zoeken oplossingen dichtbij de dagelijkse leefwereld. Met elkaar is er veel kennis van de wijk en van de sociale kaart. Het integraal werken op casusniveau lukt aardig. Medewerkers gebruiken de bakens van welzijn nieuwe stijl niet bewust. De (beleids-)uitgangspunten worden voornamelijk benoemd in 'eigen taalgebruik' als inzet van vrijwilligers, eigen inzet gaat voor, we willen maatwerk en de inwoner zelf mag kiezen.

Methodische scholing integreren in casusleren is niet werkbaar gebleken. De besproken praktijksituaties waren zeer relevant voor motiverende gespreksvoering/gezamenlijke besluitvorming en systeemgericht werken. Echter, de scholing was onvoldoende beklijfd om te kunnen toepassen. Literatuurstudie heeft duidelijk gemaakt dat het aanleren van basismethodieken een aanpak vraagt die weliswaar praktijkgericht is, maar sterk gericht moet zijn op het aanleren en borgen van de werkzame elementen. Deze inzichten hebben geleid tot het ontwikkelen van een (vernieuwd) scholingsaanbod door de betrokken Hogescholen Viaa en Windesheim.

Vrijwel alle inbreng betrof het zoeken naar de positionering als wijkteammedewerker en de verantwoordelijkheid die men wel of niet heeft ten opzichte van inwoners, van elkaar en externe instellingen. Bij de inbreng van leervragen is acht keer de samenwerking met externe (formele) partner onderdeel van de vraag. In tien van de veertien acties is een externe partner deel van de oplossing. De externe partij is dus vaak deel van het probleem, maar nog vaker deel van de oplossing. Opvallend is dat hierbij twee keer een collega-wijkteam als externe partner is betrokken.

Na het loslaten van de scholing en het bespreken van het proces is er meer commitment aan het casusleren ontstaan. Waar het casusleren eerst als geheel ter discussie stond, werd na de evaluatie alleen nog de handhaving van de afgesproken regels besproken. Er is geoefend met het tekenen van een systemogram bij de inbreng. Aanvankelijk was dit een genogram met gezinsleden in de eerste lijn, later was er enkele keren een uitgebreider systemogram. Het systemogram werkt ondersteunend bij het vragen naar het (informele) netwerk en geeft gezamenlijk focus.

Het actieonderzoek op zich is een interventie geweest die er toe heeft bijgedragen dat het casusleren een gewaardeerde plek heeft gekregen. Er is een folder (basisrecept) ontwikkeld waarin op handzaam formaat de werkstructuur is opgenomen als agendering. Deze is verrijkt met de achterliggende doelen en de ontdekte succesfactoren. Deze folder kan het borgen van de gevonden werkwijze ondersteunen. De onderzoeker/leercoach blijft betrokken om dit proces te ondersteunen.

Voor de betrokken medewerkers (en overige wijkteams in Zwolle en Nederland) is het belangrijk om aanwezige impliciete kennis (tacit knowledge) te expliciteren en te verbinden aan nieuwe kennis. Expliciteren van kennis en inzichten komt ten goede aan de overdraagbaarheid: intern en extern, en draagt bij aan ontwikkeling van de professie.

Actieonderzoek kan bijdragen aan de ontwikkeling in de praktijk. Mogelijk kan deze vorm van onderzoek in de toekomst ook bijdragen aan de ontwikkeling van samenwerking met externen. Deze samenwerking, het ontwikkelen van een een-

duidige werkwijze en een methodische verbetering zijn relevante onderwerpen voor doorontwikkeling van de werkwijze van het wijkteam.

Voor onderwijs en voor de Werkplaats Sociaal Domein levert dit onderzoek nieuwe inzichten op. Middels de WSD kunnen de inzichten bijdragen aan de ontwikkeling van andere wijkteams. Voor de betrokken hogescholen is het aan te bevelen

de opgedane inzichten te integreren bij aanbod van scholing (dit gebeurt al). Het aanwezig zijn in de leerbijeenkomsten en het horen van een veelheid aan praktijkverhalen was verrijkend en kan direct ten goede komen aan de actualiteit van het onderwijs. De bevindingen uit het onderzoek ondersteunen het belang van het ontwikkelen van bewust lerende sociaal werkers en het belang van de aanwezigheid van welzijn/opbouwwerk in de sociale opleiding.

Summary

This thesis reports the results of an action research conducted in the social district team of Zwolle Zuid. Action research is focussed on professionalization, change and research.

The social district teams in Zwolle were founded two years ago. After a while, the biggest organizational unrest disappeared and inhabitants did get to know the social district team. Under supervision of the Workplace Social Domain a method of case-based learning was introduced in which employees with different backgrounds can learn from each other in short time periods. This method was seen as superficial and assigned top-down. In the social district team of Zwolle Zuid this action research was conducted by an external coach. She is a lecturer at Windesheim University of applied science, social work, and connected to the Workplace Social Domain. The goal was to develop case-based learning together with the team in such a way that it would contribute to the development of integral work. A prerequisite for this development is that employees learn with and from each other and that the team feels ownership over the chosen working method. In addition, research would be done to find out if it would be possible to link individual issues and questions to the collective learning process. Also they would like to integrate and develop the learned basic methodologies (communication and systematic working methods) in the case-based-learning.

The team is divided in to two groups, both with approximately ten employees. These groups meet for an hour each month. The researcher/coach has attended 6 meetings in each group. In the start-up meeting work and research rules were made. In the three proceeding meetings each group learned experience based, each meeting was evaluated and adjusted. The researcher/coach took the role of coaching on depth, evaluating the content and process, and monitoring.

After three meetings the findings were analysed and evaluated. It became clear that it would not be feasible to integrate the learned basic methodologies. On that basis the research goal was changed to focus on the learning process and discussion of underlying insights and principles (double loop and triple loop learning). Again, two meetings of both groups were coached and monitored. With an end evaluation and feedback given in the complete team the research was finished.

Working from the basic structure, each meeting was rounded off with an evaluation: how did you experience the meeting, what contributed to your learning process, and what could be improved next time? Based on these evaluations the (light) work structure slowly emerged that the employees considered enjoyable and learning. In an hour time it is feasible to do discuss a new case and evaluate the one from the previous meeting. What employees considered as most contributing to their learning process, is insight. For example, 'I have discovered that I am not responsible for the content but for the process, so I do not have to know everything by myself'. Learning based on insights is called double loop learning; learning about the underlying principles is called triple loop learning. Recognising and discussing these insights is encouraged by asking questions that invite the employees to voice their implicit knowledge and views. The 'Fresh' questions from non-agogically trained employees and the input from the researcher/coach stimulated the double- and triple loop learning. When this does not happen, the danger is that employees are inclined to view cases as individual instances or view an insight or principle solely from a personal standpoint and not as a collective base.

The process was an important part of the research. At the start there was some resistance to conducting research. Employees felt overwhelmed with questions to participate in interviews and fill out questionnaires. They also had to start working in new groups in which they did not know each other, worked in other intervision meetings and have a heavy

workload. Attempts to integrate the education by naming methodological bases by the researcher/coach arose resistance. This resistance and the motivation for case-based learning, as well as the research has been the topic of conversation multiple times. Afterwards it was established that the discussion of the process contributed to the discovery of a collectively carried working method. It helped to be conscious of the specific goal of case-based-learning. It is mainly about the developing of a collective working method. The consequential naming of the goal and the success factors also contributed to the basis for case-based-learning. The varied composition of the group of employees from different backgrounds makes that the discussions were unanimously viewed as broadening and enriching. The integral working method developed on the spot, where the different backgrounds met. Each of them has its own power: Social Support Act employees concretize and make links between a case and legislation and rules; MEE employees have an eye for the balance between burden and capacity, and for them collaboration with the network is self-evident; AMW employees make connections between different perspectives of a situation (from individual to a system to groups and to policy and politics); Youth-workers diagnose and get to the problem, are good at risk assessment and signalling unsafety (prevention); Welfare employees normalise and search for solutions close to the day-to-day world. With each other there is a lot of knowledge of the district and the social map. The integral working on case level succeeds nicely. Employees use the beacons of the new welfare style unconsciously. The (policy) bases are predominantly named in 'personal language' as commitment from volunteers, personal commitment comes first, we want made-to-measure work and the inhabitant makes his own choice.

Integrating methodological education in case-based learning was found not to be feasible. The discussed practical situations were very relevant for motivational interviewing/shared decision making and the systematic working method. However, the education was insufficiently sunk in to be applied. Literature research has shown that the teaching of basic methodology needs an approach that is aimed towards practical situations, but that is also strongly focussed toward the learning and acquiring of core elements. These

insights have led to the development of a (renewed) educational curriculum by the involved Colleges Viaa and Windesheim.

Almost all input concerned the search for a position as a social district team employee and the responsibility that one does or does not have to the inhabitant, each other and external institutions. With the introduction of the learning questions the collaboration with an external (formal) partner is the topic 8 times. In 10 of the 14 actions an external partner is part of the solution. The external institution is often part of the problem, but even more often they are part of the solution. Notable is that twice a colleague social district team was the external partner.

After letting the education go and the discussion of the process more commitment for case-based learning arose. Where at first the meetings as a whole were discussed, after evaluation only the handling of the agreed rules. Drawing a systemogram with all the involved people and institutions was practiced. At first this was a genogram with family members in the first line, later a hand full of times an extensive systemogram was drawn. The systemogram works as support for the query about the (informal) network and gives a collective focus.

The action research on its own was an intervention that contributed to the valued place that case study now has. A folder (basic recipe) was developed in which the work structure is worked out as an agenda. The folder is enriched with the underlying goals and found success factors. This folder can aid in the acquiring methodology of case-based learning and developing one's own working method. The research/coach stays involved to support this process.

For involved employees (and other social district teams in Zwolle and the Netherlands) it is important to explicit the implicit knowledge and to link it to new knowledge. The explicitation of knowledge and insights aids in the transferability: internal and external, and it contributes to the development of the profession.

Action research can contribute to develop the social work practice. This form of research can possibly in the future also aid the development of collaboration with external parties.

This collaboration, the development of an unambiguous method of work and a methodological reform are relevant topics for continued development of the working method of the social district team.

For education and for the Workplace Social Domain this research offers new insights. By means of the Workplace Social Domain these insights can aid the development of other so-

cial district teams. For the involved colleges it is recommended to integrate the found insights in their education (this is already happening). Presence in the learning-meetings and hearing a multitude of practice stories was enriching and can directly aid the actuality of education to student's social work. The findings from the research underline the importance of development and the conscious learning of social workers and the importance of the presence of welfare/construction work in the social study.

Inleiding

De (vijf) Zwolse wijkteams bestaan twee jaar. Zij hebben de opdracht het integraal werken¹ volgens Welzijn Nieuwe Stijl vorm te geven. Bij de start van het werken in het wijkteam was voor iedereen alles nieuw: een nieuwe (maatschappelijke) opdracht, werken in een nieuwe organisatievorm, werken in een nieuw team en vaak in een voor medewerkers onbekende wijk. Al deze veranderingen in het kader van de transformatie betroffen ook de inwoners, verwijzers en zorgaanbieders. Alles en iedereen moest wennen aan de nieuwe situatie en niemand wist hoe het moest. Zowel binnen Zwolle als binnen de wijkteams is al werkendeweg veel geleerd en met elkaar ontwikkeld. Inmiddels weten wijkbewoners het wijkteam goed te vinden en is er een hoge werkdruk (Teekman, Slendebroek-Meints, Pruijm & Jager-Vreugdenhil, 2016).

Na twee jaar pionieren en ontvangen van verschillend (voorgescreven) leeraanbod is bij de medewerkers van het wijkteam behoefte aan verdieping en het op een eigen manier vormgeven van de werkontwikkeling in het team.

In het kader van de opleiding Master Social Work deed ik onderzoek in en met het wijkteam Zwolle-Zuid. Dit onderzoek gaat over de inrichting van het leren en het ontwikkelen van integraal werken door het wijkteam, dat in een tijd van veranderingen door transitie en transformatie zoekende is hoe het nieuwe integrale werken vorm te geven. Dit onderzoek is toegespitst op de doorontwikkeling van de bijeenkomsten casusleren-waarin medewerkers maandelijks groepsgewijs casuïstiek bespreken.

Het doel van dit onderzoek is dat de bijeenkomsten casusleren gaan bijdragen aan de (door)ontwikkeling van integraal werken. Hiervoor is het nodig dat het team van en met elkaar gaat leren én dat zij hiervoor een vorm vindt waarin medewerkers zich eigenaar voelen van de gekozen werkwijze (zie ook 3.1).

De hoofdvraag is hoe we dit doel met elkaar (team, teammanager en leercoach) kunnen bereiken.

Er is gekozen voor het doen van actieonderzoek. Dit is een vorm van onderzoek waarbij het veranderen van werkelijkheid centraal staat. Het veranderen én kennis vergaren gaan hand in hand. Het is een gegeven dat alle betrokkenen, inclusief de onderzoeker een subjectieve inbreng hebben (Michelbrink, 2007). Bij aanvang van het onderzoek stond niet vast hoe de 'eindtoestand' eruit zou zien. Uitgangspunt was het vergroten van exploratieruimte in het wijkteam. Hierin zijn drie dimensies van belang met de intentie dat zij elkaar onderling versterken (Vermaak, 2009, p.23):

- Verandering: vraagstukken hanteren en interveniëren in organisaties;
- Professionalisering: mensen ontwikkelen en vakmatigheid versterken;
- Onderzoek: verschijnselen ontrafelen en kennis scheppen.

Deze thesis is dan ook te lezen als procesverslag waarin is beschreven hoe het casusleren zijn huidige vorm heeft gekregen, wat maakt dat medewerkers er tevreden over zijn en waardoor het bijdraagt aan integraal werken. Ter afronding is beschreven welke praktijkkennis dit proces heeft opgeleverd en hoe dit kan bijdragen aan de praktijkontwikkeling in de sociale sector.

Ik werk als docent aan de Hogeschool Windesheim en ben verbonden aan de Werkplaats Sociaal Domein (WSD) van Hogeschool Viaa (www.viaa.nl/werkplaatssociaaldomein) die als taak heeft bij te dragen aan ontwikkeling en evaluatie van nieuwe werkwijzen. Vanuit deze functie ben ik (tijdelijk) vier uur per maand verbonden aan het sociaal wijkteam als leercoach. In het kader van het onderzoek is het contact geïntensiveerd.

¹ Zie begrippenlijst en paragraaf 1.2.1

In hoofdstuk 1 beschrijf ik het achterliggende **praktijkvraagstuk**, de maatschappelijke context, complexiteit, de voorfase van dit onderzoek en de urgentie van het vervolg.

In hoofdstuk 2 beschrijf ik het **theoretisch kader** dat ten grondslag ligt aan de basis van het onderzoek en de verkenning met het wijkteam. Ook beschrijf ik al bestaand onderzoek.

In hoofdstuk 3 werk ik de **doelstelling en vraagstelling** uit in deelvragen en hoe deze in samenwerking tot stand zijn gekomen in de oriëntatie- en diagnosefase.

In hoofdstuk 4 zijn het **onderzoeksontwerp** en de gemaakte keuzes uitgewerkt en onderbouwd, met aandacht voor het type onderzoek, de dataverzameling, betrouwbaarheid en de rol van de onderzoeker.

In hoofdstuk 5 staan de **onderzoeksresultaten**. Deze zijn gefaseerd weergegeven. Op basis van zes bijeenkomsten waarin ontwikkeling en reflectie centraal stonden (drie per

groep) is er een eerste analyse gemaakt, bewerking en conceptualisering gedaan. De invulling van het casusleren en mijn rol als onderzoeker/leercoach is bijgesteld. De bijstelling en implementatie zijn gevolgd in vier bijeenkomsten (twee per groep). Met een evaluatie hierop volgend en een terugkoppeling in het hele team is het onderzoek afgesloten en worden de resterende deelvragen beantwoord. Dit hoofdstuk rondt af met een beschrijving van overige relevante bevindingen die niet direct aan de deelvragen te koppelen zijn.

In hoofdstuk 6 wordt de hoofdvraag beantwoord, gevolgd door **conclusies en aanbevelingen**.

In hoofdstuk 7 beschrijf ik de mogelijke betekenis van de opgedane **kennis voor de sociale sector**, de winst voor het onderwijs en mogelijke bijdrage aan theorievorming voor de professie.

Hoofdstuk 8 is gevuld met een **reflectie** op het onderzoek en het proces.

1 Het praktijkvraagstuk

In dit hoofdstuk schets ik het praktijkvraagstuk en hoe dit is gesitueerd in de (maatschappelijke) context. Vanuit een brede schets op macroniveau zoom ik via mesoniveau in op het microniveau in het team waar dit onderzoek op gericht is.

1.1 Macroniveau: maatschappelijke context en sociaal beleid

1.1.1 *Van verzorgingsstaat naar participatiesamenleving*

De herziening van de verzorgingsstaat is ingezet in de jaren '80. Vanuit economisch perspectief (betaalbaarheid) zijn de voorzieningen m.b.t. sociale zekerheid, gezondheidszorg, welzijn en onderwijs niet meer betaalbaar. Vanuit politiek bestuurlijk perspectief (doelmatigheid) heeft de verzorgingsstaat geleid tot een complexe en onoverzichtelijke organisatie van zorgarrangementen. Door de groei en veranderde opvattingen over de taak van de overheid is een andere organisatievorm nodig, waarbij hulp overzichtelijker en efficiënter georganiseerd kan worden. Vanuit sociaal-cultureel perspectief (mate van solidariteit) zijn de centrale waarden waarop de verzorgingsstaat is gebouwd, minder vanzelfsprekend geworden. Het is paradoxaal dat juist door deze verzorgingsstaat onderlinge solidariteit is afgenomen en de mens meer consument is geworden. Doordat mensen gewend zijn aan het 'recht hebben op voorzieningen' zijn zij meer een beroep op de overheid gaan doen dan op onderlinge hulp of het zelf oplossen van problemen (Brink, 1999).

Sinds de jaren'80 is het sociaal beleid vooral gericht op vermaatschappelijking van de zorg en het ontwikkelen van een inclusieve samenleving waarbij iedereen mee kan doen. Woorden als burgerkracht en participatie worden gemeengoed en werken met vrijwilligers neemt een enorme vlucht (Roller, 2016d).

De ontwikkeling naar een inclusieve samenleving met het verschuiven van verantwoordelijkheid van overheid naar gemeentes wordt in meer landen in Europa ingezet, zij het in een andere inbedding. In Engeland is de transitie ingezet vanuit de overheid in positieve bewoordingen: de centralisering en controle van bovenaf heeft gefaald, de invloed mag weer naar de burger. De uitgangspunten van empowerment en invloed op publieke diensten zijn wettelijk verankerd. In tegenstelling tot Nederland is de Engelse omslag ondersteund met grote investeringen (Verhoeven en Tonkens, 2013). In de Scandinavische landen is de transitie vooral gericht op Jeugd. Het kind staat centraal en heeft een eigen sociaal werker, betrokkenheid van ouders is wettelijk verankerd, opschaling naar intensievere zorg gaat geleidelijk, er is aandacht voor het sociaal netwerk (in vraagverhelderingsfase) en er is naast het probleem ook aandacht voor wat goed gaat. Uit onderzoek in Denemarken, Zweden, Finland en Noorwegen blijken werkers unaniem voorwaarden te benoemen voor het goed kunnen functioneren: een gedeeld instrumentarium, tijd voor na- en bijscholing en super- en intervisie en het belang van een caseload waarbij voldoende tijd en aandacht aan de cliënt te schenken (Berg-le Clerq, Bosscher, Keltjens & Vink, 2013).

1.1.2 *Transitie en transformatie, een wenkend perspectief?*

Hoewel de veranderingen van vermaatschappelijking van de zorg en werken aan de inclusieve samenleving al decennia geleden in gang gezet zijn, zijn de veranderingen in een stroomversnelling geraakt per 1 januari 2015. De verantwoordelijkheid voor ondersteuning van burgers is overgeheveld van overheid naar gemeente. De gemeente is naast de Wmo en Passend Onderwijs ook verantwoordelijk voor de Jeugdwet, Participatiewet en een aantal voorzieningen die voorheen onder de AWBZ vielen. Deze transitie gaat gepaard met andere opvattingen (transformatie) over de invulling van zorg en dienstverlening. De overheid heeft 8 bakens gefor-

muleerd² die ‘het nieuwe werken’ moeten kenmerken, gericht op het benutten van eigen kracht van de burger en zijn netwerk, het inzetten van collectieve middelen en maatwerk waar nodig (Transitiebureau Wmo, z.d.). De overheid spreekt van een participatiesamenleving.

Deze ontwikkelingen hebben verschillende kritische reacties opgeroepen. Ik wil er hier een aantal schetsen en afronden met mijn eigen visie.

Verhoeven, Verplanke & Kampen (2013) introduceren de term ‘affectief burgerschap’. De overheid bepaalt dat mensen emotioneel op elkaar betrokken zouden moeten zijn en dit is een fundamenteel ander concept om naar het collectieve bestaan te kijken. Zij onderzoeken de consequenties in verschillende praktijken en constateren dat kwetsbare groepen uit de boot dreigen te vallen of overbelast worden. Kwekkeboom (2016), maakt zich vooral zorgen over het grote tempo van de veranderingen en het ontbreken van draagvlak in de samenleving voor sociale inclusie. Trappenburg (2009) benoemt de uitgangspunten van het nieuwe beleid als een sprookjeswereld met idealen en uit haar zorgen over de uitvoering waarin wellicht gaat blijken dat de kracht van (groepen) burgers onvoldoende blijkt en dat de actieve solidariteit door een beperkte groep opgebracht gaat worden.

Spierts (2014) beschrijft in zijn boek ‘de stille krachten van de verzorgingsstaat’ dat het activeren van mensen en het benutten van eigen kracht de kernkwaliteit is van de welzijnswerker. Hij stelt dat de overheid zich deze taal heeft toegeëigend, en een logica heeft ontwikkeld die haaks lijkt te staan op de oorspronkelijke betekenis.

Hilhorst & Van der Lans (2015) zijn aanvankelijk positiever. Zij stellen dat de veranderingen voortborduren op beproefde ervaringen. Zij benoemen tien beloftes die de decentralisaties in zich dragen met meer nabijheid, mogelijkheden voor integraal werken, ruimte voor de professional, minder bureaucratie, gelijkwaardiger verhoudingen, meer gericht op de leefwereld en preventie, meer kleinschaligheid, de burger als eigenaar van de publieke zaak en de mogelijkheid tot integrale kosten- en batenanalyse.

Er lijkt een nieuwe taal te ontstaan die voor meerderlei uitleg vatbaar is. Zo is er de term ‘burgerkracht’, een term die Boer en Van der Lans (2011) hebben geïntroduceerd in een onderzoek naar de toekomst van het welzijnswerk in Nederland. Deze term werd gebruikt voor meer invloed van de burger, voor aandacht voor kwetsbare groepen en netwerken en meer ondersteuning voor kwetsbaren. De term ‘burgerkracht’ is beleidstaal geworden. Grin (2013) stelt dat deze term de functie heeft van een mythe waarin gezamenlijke taal gevonden wordt waarin tegenstelling vermeden wordt of een ‘verboden gebied’ (zoals bezuinigingen) verhuld.

Zelf zie ik sociaal werkers als professionals die zich kritisch dienen te verhouden tot sociaal beleid met hun beperkt ingevulde begrippen. Tegelijkertijd hebben zij steeds de rol om tussen de systeemwereld (organisaties en beleid) en de leefwereld van de burgers te interacteren. Dit is extra complex als de eigen systeemwereld van de sociaal werker volop in verandering is (zie ook Roller, 2016d). De intentie van de transformatie om meer integraal te werken spreekt me zeker aan. In de jaren ‘80 was ik werkzaam als Algemeen Maatschappelijk Werker in een gemeente van 20.000 inwoners. De betrokken en integrale manier van werken in nauwe samenwerking met inwoners en externen uit die tijd is voor mij een inspiratiebron. Sociaal werk is zeker geprofessionaliseerd sindsdien, al ben ik van mening dat specialisatie en fragmentatie in organiseren van hulp is doorgeschooten. In dit opzicht ben ik iemand die zeker kansen ziet in de huidige opdracht, al deel ik de mening van De Jonge (2014), dat de overheid zich te veel bemoeit met de inhoud van het vak.

De transitie en transformatie hebben grote impact op de samenleving, de burgers en de hulpverlening. De wijkteams hebben met de wetswijziging met onmiddellijke ingang de transformatie vorm moeten geven, terwijl iedereen (burgers, overheden en werkers zelf) nog gewend waren aan het werken vanuit de verzorgingsstaat en vanuit organisaties gebaseerd op bepaalde diensten of doelgroepen. Doordat er tegelijkertijd is bezuinigd, kwam ook de hoeveelheid hulp onder druk te staan.

² Zie begrippenlijst ‘integraal werken’ en hoofdstuk 1.2.1

De rapportages van de transitiecommissie sociaal domein maken duidelijk dat transformeren een proces is. In haar rapportage 'mogelijk maken wat nodig is' van september 2015 stelt zij dat de oude bureaucratie niet meer voldoet, maar dat we nog niet beschikken over nieuwe protocollen en richtlijnen (Transitiecommissie Sociaal Domein, 2015, p.2). Een jaar later, in haar meest recente en afsluitende rapportage 'de praktijk aan de macht' besteedt ze ruim aandacht aan de nieuwe manier van besturen en leiding geven die ontwikkeld dient te worden. Zij doet een oproep aan de minister: Geef de mensen in de uitvoeringspraktijk de kans en de tijd om het goede te doen (Transitiecommissie Sociaal Domein, 2016, p. 15).

1.2 Mesoniveau: stand van zaken in Zwolle

1.2.1 Het Sociaal wijkteam in Zwolle en integraal werken

De sociale wijkteams in Zwolle (SWT) zijn gericht op ondersteuningsbehoefte en participatie en is één integrale toegang tot alle levensdomeinen wonen, welzijn, zorg, opvoeden,

dag-invulling, inkomensondersteuning en leefbaarheid. Zij worden geacht vraaggericht te werken volgens de acht bakens van Welzijn Nieuwe Stijl (WNS) en vanuit het uitgangspunt dat collectief aanbod voorrang heeft op maatwerk (Gemeente Zwolle, 2014).

Dit sluit aan bij het landelijke uitgangspunt dat er generalistisch en integraal gewerkt moet worden. Dit wordt in Zwolle beschreven als het in één hand houden van signaleren, handelen en coördineren, waarbij de generalistische professional zoveel mogelijk zelf doet. Hoe het er in de praktijk uit moet zien wordt door de gemeente niet toegelicht (Pruim, 2015). Wilken en Stam (2015) beschrijven integraal werken als volgt: (a) De hele persoon wordt in ogenschouw genomen en er wordt naar alle levensterreinen gekeken in onderlinge samenhang, en (b), het systemisch werken waarbij met individuen in de context van hun leefomgeving gewerkt wordt. Geïntegreerd werken betekent volgens hen verbindingen aanbrengen tussen activiteiten op verschillende levensterreinen, het samenwerken in team- en netwerkverband en diensten onderling afstemmen en werken volgens het principe 'één-gezin-één plan'.

Acht bakens
Gericht op de vraag achter de vraag
Gebaseerd op de eigen kracht van de burger
Direct erop af
Formeel en informeel in optimale verhouding
Meer collectief dan individueel
Integraal werken
Niet vrijblijvend, maar resultaatgericht
Gebaseerd op ruimte voor de professional



Figuur 1. Bakens WNS en Eigen kracht voor maatwerk (Gemeente Zwolle, 2014)

Zwolle kent vijf multidisciplinaire teams die zijn samengesteld uit vertegenwoordigers van vijf moederorganisaties (AMW, Travers Welzijnswerk, Wmo, Jeugdzorg en MEE). Zwolle kiest hiermee, evenals het overgrote deel van Nederland (87%) voor de welzijnsvariant met een beetje samenlevingsopbouw. Het SWT voert ook de participatiewet uit, wat geldt voor een minderheid van de landelijke teams (Oude Vrielink, Kolk & Klok 2014).

In 2015 kwamen medewerkers bij elkaar in een voor hen nieuw team qua persoon- en functiesamenstelling, een nieuwe wijk, de nieuwe opdracht (werken volgens de WNS-bakens) in een organisatie waarvan de infrastructuur nog niet geregeld was, er amper werkafspraken waren en zowel zichzelf als alle samenwerkingspartners moesten wennen aan de veranderde manier van werken.

Hojtink en Van Doorn (2012) beschrijven reacties van professionals op (bestuurlijke) veranderingen. Het is wenselijk een verbinding te maken tussen voortvarend innoveren en de interne dialoog. Zowel op operationeel als op strategisch niveau is verbinding wenselijk waarbij uitvoerenden en managers elkaar nodig hebben.

Vanaf de start is in Zwolle ingezet op de verbindende reactie. Gemeente, wijkteams en betrokken hogescholen willen van en met elkaar leren. Er is een stedelijke programmaraad, in samenwerking met de Werkplaats Sociaal Domein waarin afspraken worden gemaakt over een gezamenlijk programma m.b.t. ondersteuning, ontwikkeling, onderzoek en onderwijs. Gevaar in dezen is wel dat samenwerking vooral op het niveau van leidinggevend gebeurt en door medewerkers als extraverte reactie wordt ervaren. Tegelijkertijd is er een stedelijke (parel) werkgroep waarbij uitvoerend werkers met elkaar de werkwijze van de sociale wijkteams ontwikkelen en beschrijven. Deze medewerkers zijn verbindend naar hun eigen team en worden nauw betrokken bij de ontwikkeling en inrichting van het uitvoerend werk. De samenwerking met externe organisaties is gedurende het onderzoek in ontwikkeling.

1.2.2 Lokale samenwerking

De Werkplaats Sociaal Domein (voorheen Wmo-werkplaats), hierna te noemen WSD, is een regionaal samenwerkingsverband van uiteenlopende werkveld- en cliëntenorganisaties, gemeenten en onderwijsinstellingen, aangestuurd door Gemeente Zwolle en het lectoraat Samenlevingsvraagstukken van Hogeschool Viaa. Onderzoekers, docenten en studenten werken samen met zorg- en welzijnsprofessionals en (lokale) overheden uit de regio. In het hele land zijn veertien van dergelijke werkplaatsen aangewezen door het ministerie van VWS, de werkplaatsen vormen zo een landsdekkend netwerk. Aanvankelijk stond de ontwikkeling, ondersteuning en implementatie van nieuwe werkwijzen in het kader van de Wmo centraal. Met de overgang van Wmo-werkplaats naar Werkplaats Sociaal Domein is de thematiek verbreed naar de domeinen jeugd, arbeidsparticipatie en passend onderwijs. De werkplaats ontwikkelt zich als een 'plek' waarin ontmoeting en samen leren ondersteund wordt en gekoppeld wordt aan onderzoek. Vanuit deze werkplaats is er een aantal activiteiten ontwikkeld die van invloed zijn op de aanvangssituatie van dit onderzoek en de stand van zaken m.b.t. de wijkteams.

Onderwijs/Leren

Aan alle teams zijn drie basistrainingen aangeboden. Aanvankelijk was de bedoeling om te komen tot integratie.

Training leercoaches en invoering casusleren: Alle teammanagers volgden een training leercoach, gebaseerd op uitgangspunten van actieleren³, ontwikkeld door de Wmo-werkplaats in Nijmegen (Teekman, 2015). Vanuit deze training kreeg elk team (leidster) een leercoach (een hogeschool-docent) voor vier uur per maand, waarvan ik er één ben. Als onderdeel van de training is het 'casusleren' ingevoerd, een vorm van gestuurd leren waarbij medewerkers aan de hand van een stappenplan casuïstiek met elkaar bespreken (zie bijlage casusleermethode voor teamleren), met als doel om in dialoog met elkaar betekenis te geven aan het ontwikkelen van de nieuwe werkwijze. Er is een stappenplan, afgebakend in tijd, er wordt gewerkt met dialoogkaarten waar suggesties op geschreven worden en een inbreng wordt afgerond met

³ Zie begrippenlijst

een zogenaamde kantelbox. Hierin beschrijft de medewerker wat is aangetroffen, wat de medewerker heeft toegevoegd en wat de meerwaarde van het handelen is. Dit stappenplan is de basis waarmee het team werkt bij aanvang van dit onderzoek.

De intentie van de WSD was te onderzoeken of deze casusleermethode bijdraagt aan het ontwikkelen van transformatiecompetenties. Aan elke medewerker werd gevraagd de opbrengst van een inbreng te beschrijven aan de hand en te koppelen aan de meerwaarde van het eigen handelen. Doordat elk wijkteam zijn eigen invulling gaf aan het casusleren was er geen eenduidigheid en werd onvoldoende verslaglegging aangeleverd.

In Zwolle-Zuid is de methode ingevoerd door de teammanager. Na een halfjaar is het voortgezet in twee subteams onder voorzitterschap van een medewerker. In september 2016 is een nieuwe start gemaakt vanwege onvrede over het verloop ervan. Dit is de start van dit actieonderzoek.

Training gespreksvoering sociaal wijkteam (hierna te noemen basistraining gespreksvoering) In het najaar van 2015 hebben alle medewerkers een training van drie dagdelen gevolgd over een nieuw te ontwikkelen methodiek, gebaseerd op een integratie van de methodes motiverende gespreksvoering en gezamenlijke besluitvorming. Deze methode is bedoeld om eigen kracht en zelfredzaamheid van mensen te versterken en daar waar hulp nodig is deze in dialoog met de inwoner tot stand te brengen. Trainingsdoel was om ondersteunend te zijn bij het handelen in complexe probleemsituaties waar het sociaal wijkteam dagelijks mee te maken heeft (Roller, 2016a).

Uit evaluatie onder medewerkers van deze training bleek dat de training waardevolle handvatten bood, maar medewerkers het moeilijk blijven vinden om inwoners te motiveren en daadwerkelijk medeverantwoordelijk te maken voor de te kiezen 'oplossing'. Daarnaast bleek dat het referentiekader en het niveau van de medewerkers uiteenloopt, dat men te weinig tijd ervaart om te oefenen met het geleerde of om theorie te lezen (Bunthof, 2016).

Training systeem- en netwerkgericht werken (hierna te noemen basistraining systeemgericht werken⁴): In het voorjaar van 2016 hebben de medewerkers in (eigen) teamverband een training (drie dagdelen) gevolgd gericht op netwerkversterking en systeemgericht werken. Uitgangspunten in deze manier van werken zijn dat er steeds een werkelijkheid is met meerdere lagen en perspectieven, dat essentiële informatie altijd voorhanden is binnen het cliëntsysteem en de overtuiging dat de mens in staat is om krachten te mobiliseren in samenhang met andere mensen. Als medewerker maak je (al dan niet tijdelijk) onderdeel uit van het systeem. Het is de kunde van de (systeemdenkend) wijkteammedewerker om deze informatie met toestemming in dit krachtenveld woorden te geven, zodat er verandering en beweging kan ontstaan. Hiermee draagt de wijkteammedewerker bij aan het versterken van eigen kracht en betekenisvolle relaties (IJzerman & Bos, 2016). In deze training (werkateliers) is vooral geoefend met het werken met een systemogram als hulpmiddel. Het (gezamenlijk) maken van een schematisch overzicht van het (in)formele netwerk van de cliënt en de onderlinge relaties is een hulpmiddel om in dialoog aan gewenste verandering te werken. Uit de evaluatie van deze training (Pruim, 2016) kwam naar voren dat er grote onderlinge verschillen zijn in (methodisch-agogische) achtergrond van de medewerkers (20 procent vond het niveau van de training te laag, 4 procent te hoog). Men ervoer het als fijn en leerzaam om de tijd te hebben om met elkaar te oefenen. Na deze training kwam de vraag uit het team of ik als leercoach wilde meedenken om deze scholing ook in te brengen in het casusleren. Alleen de dagdelen training werd als onvoldoende ervaren om de werkwijze echt eigen te maken.

Onderzoeken

De WSD heeft vanaf de start van de wijkteams onderzoek gedaan in Zwolle (en Elburg). Jaarlijks worden medewerkers uitgebreid bevraagd op hun ervaringen met betrekking tot samenwerken, benutten van elkaars en externe mogelijkheden, het benutten van de bakens en eigen competenties en opvattingen. Hieruit blijkt dat medewerkers vertrouwen hebben in eigen kunnen, dat men nog graag wil leren, de doelstelling van de wijkteams meer helder is geworden en dat

⁴ Zie begrippenlijst

men met plezier naar het werk gaat. Werkdruk is een belangrijk aandachtspunt. Het werken met de bakens die gericht zijn op de individuele burger gaat goed, aandacht voor outreachend werken en het betrekken van het netwerk bij complexe problemen komt nog minder uit de verf. De conclusie van het meest recente onderzoek over 2015 is dat het leren vooral gericht is op individuele casuïstiek en dat men (nog) "niet toekomt aan second order change i.e. een fundamentele verandering in overtuigingen en werkwijze" (Teekman, Slendebroek-Meints, Pruijm & Jager-Vreugdenhil, 201, p 57). In juni 2017 worden de resultaten over 2016 verwacht. De second order change ofwel dubbelslag- of tweede-orde-leren⁵ komt terug in hoofdstuk 2 en de analyse van dit onderzoek.

De gemeente Zwolle heeft buiten de WSD om nog een vijftal onderzoeken laten uitvoeren. Daarnaast zijn er regelmatig vragen van studenten die onderzoek willen doen.

Medewerkers zijn regelmatig geconfronteerd met vragen om interviews, het invullen van vragenlijsten of verslaglegging van inbreng. Er is een zekere onderzoeksmoeheid ontstaan. Door te kiezen voor actieonderzoek wilde ik nadrukkelijk aansluiten bij de medewerkers.

In mei/juni 2016 heb ik zelf een observatie gedaan naar uitspraken over leren (Roller, 2016b). Conclusie uit dit onderzoek was dat men positief is over leren, mits dit aansluit bij het eigen niveau en er is vooral behoefte aan tijd en samen leren met collega's. Over het casusleren is geen evaluatief onderzoek gedaan. Uit kwantitatief onderzoek van de WSD waarin medewerkers op basis van zelfevaluatie bevraagd worden blijkt dat medewerkers die wel met actieleren werken hoger scoren op de competentie doelgerichtheid (Teekman et al., 2016, p. 51).

Ontwikkelen

De Werkplaats Sociaal Domein wil door scholing en onderzoek bijdragen aan (ondersteunen van het) ontwikkelen van een nieuwe werkwijze.

1.3 Microniveau: praktijkvraagstuk in wijkteam Zwolle Zuid

Het wijkteam Zwolle-Zuid is in 2014 gestart als pilot-team, met ervaren medewerkers die bewust hebben gekozen voor werken in de wijk. Door een aantal wisselingen bestaat het team bij de start van het onderzoek (september 2016) uit 22 personen. Een aantal mensen heeft de basistrainingen niet gevolgd en nog niet eerder ervaring opgedaan met casusleren.

Tot september 2016 was er weinig continuïteit in casusleren. Eén groepje is nooit goed van de grond gekomen (door tijdstip, drukte, intervisie in moederorganisatie), het andere groepje kwam regelmatig bij elkaar maar werd als te groot ervaren en de besprekingen te oppervlakkig. De werkvorm met het vaste stappenplan wordt ervaren als een opgelegd stramien en roept weerstand op.

Op basis van deze ervaringen heeft het team besloten om te herstarten in twee nieuw samengestelde groepen per september 2016. Dit moment is te zien als aftrap van dit onderzoek: we willen met elkaar een nieuwe manier ontwikkelen van casusleren.

In wijkteam Zwolle Zuid wil men dus de kwaliteit van het casusleren verbeteren. De huidige vorm van casusleren heeft zijn waarde gehad in het kennismaken en (snel) kennisdelen met elkaar. Er is nu meer behoefte aan diepgang, het met elkaar verder ontwikkelen van 'integraal werken' en men wil ruimte voor de persoonlijke vragen van de inbrenger. Tegelijkertijd is er behoefte om de gevolgde scholing en training te integreren in het casusleren.

Alle input die tot op heden is gegeven aan de teams is weliswaar als zinvol ervaren, maar ook als top-down opgelegde structuren. Men is er nu aan toe om de aangeboden structuren om te vormen tot een eigen manier van werken.

⁵ Zie ook begrippenlijst 'leerniveaus'

1.4 Complexiteit

Naast de geschetste complexiteit op macroniveau is er sprake van complexiteit op organisatorisch en politiek niveau. De gemeente(politiek) bepaalt welke zorgaanbieders onder welke voorwaarden ingezet kunnen worden door het wijkteam. Deze besluitvorming heeft rechtstreeks verband met het voortbestaan van instellingen en dit belang (en afhankelijkheid van het wijkteam) zet samenwerking met externe partners onder druk. Medewerkers zijn nog in dienst van moederorganisaties die ook invloed hebben op arbeidsvoorwaarden en scholing. In verschillende werkgroepen worden werkwijzen en werkafspraken ontwikkeld en aangepast. Er is scholingsbeleid in de maak en beleid rondom wel of niet werken met geregistreerde (jeugdzorg-)werkers. Naast het casusleren zijn er medewerkers die een eigen intervisiegroep hebben, methodische leerbijeenkomsten (jeugd) of 'vakgroepoverleg' (schoolmaatschappelijk werk). Teammanagers stemmen op elkaar af en kunnen elkaars team beïnvloeden, o.a. door het verantwoordelijk zijn voor taakgebieden als jeugd of scholing. Binnen de WSD is er intervisie/overleg tussen de vijf leercoaches om van en met elkaar te leren over de invulling van de coaching en het casusleren. Er zijn zoveel betrokkenen (intern en extern) dat het eigenlijk niet te overzien is en ook niet in een klassiek schema te vatten is. Er is sprake van complex adaptieve systemen (Fryer, 2010). Om de transformatie te laten slagen is samenwerking nodig tussen vele partijen: burgerkracht, beroepskracht, stuurkracht, kennis- en leerkracht en bedrijfs- en ondernemerskracht. Stam et al. noemen dit het vijfkrachtenmodel (Stam, Wilken, Kooiman, Jansen & Biene, 2015). Emergentie is een kernbegrip in deze complexe systemen. Emergentie kenmerkt zich doordat veranderingen ontstaan vanuit interactie. Een gesprek of opmerking kan leiden tot grote gevolgen. De werkelijkheid wordt steeds beïnvloed worden door gebeurtenissen of uitspraken van betrokkenen. Er is sprake van een dynamische wereld vol spanningsvelden waarin steeds meer ongestructureerde vraagstukken zijn en waarin een grote diversiteit aan actoren met elkaar betekenis zoeken en werkelijkheden

creëren (Boonstra en De Caluwé, 2006). Chaos en orde zijn geen tegenstellingen maar liggen naast elkaar. Er ontstaat zelfsturing als stabiliteit en instabiliteit samengaan. In organisaties gaan mensen steeds met elkaar op zoek naar het met elkaar overleven in de omgeving (systeemdenken). Als dit leidt tot kwaliteit in samenwerken ontstaat de mogelijkheid om de omgeving te beïnvloeden.

1.5 Urgentie

De medewerkers werken in een complexe en veranderende maatschappelijke situatie. Tegelijkertijd is op meso- én microniveau van alles in beweging qua teamvorming, politiek, werkafspraken intern en extern. Zij werken in een krachtenveld waarin verschillende belangen spelen. In deze situatie zijn de medewerkers 'op de werkvloer' degenen die het belang van de inwoners van Zwolle willen dienen en voor deze inwoners ondersteuning en zorg willen bieden. Hiermee vervullen zij hun maatschappelijke opdracht en willen zij recht doen aan het hart van hun professie. Het is aan de professionals hoe zij sociaal werk willen invullen en niet aan de politiek (Jonge, 2015). Het is in het belang van de inwoners om te zoeken naar een passende manier om het integraal werken vorm te geven. Nu de teams bijna twee jaar functioneren is er op operationeel niveau een zekere rust gekomen. Men is toe aan verdieping (Teekman et al., 2016). Al werkende, met grote werkdruk, is er behoefte aan het inrichten van een plek (casusleren) waarin zij van en mét elkaar kunnen leren. Men wil dat eigen leervragen centraal staan en is op zoek naar integratie van aangeboden scholing. Hiertoe is behoefte om het 'opgelegde' casusleren naar eigen behoefte aan te passen. Onder deze voorwaarde kan het leren mogelijk bijdragen aan het creëren van 'tijd en ruimte om het goede te doen' zoals deze bepleit wordt door de Transitiecommissie Sociaal Domein (2016, p. 15). Na alle uitgangspunten, theorie en visies komt het erop aan om nu 'in het echt' aan de slag te gaan.

2 Theoretisch kader en bestaand onderzoek

In dit actieonderzoek komen leren en veranderen en de begeleiding hiervan samen. Op al deze aspecten schets ik een theoretisch kader, als inbedding van het onderzoek. Het maakt duidelijk hoe complex leren en veranderen is. Met het beschrijven van verschillende theorieën wil ik kennis over leren en veranderen expliciteren en toevoegen aan de praktijk. De beschreven theorie is als de bril waarmee naar de ervaringen in het onderzoek wordt gekeken. Het biedt sensitizing concepts (Boeije, 2014), richtinggevende begrippen, die helpen om latere bevindingen in het onderzoek te kunnen duiden. Dit hoofdstuk wordt afgerond met de betekenis van de theorie voor dit onderzoek en de bijdrage aan de analyse. Een deel van de theorie komt terug in de conclusies.

2.1 Professionaliseren: leren en kennis ontwikkelen

Spontaan, educatief- en transformatief leren

Leren komt altijd terug in gedrag en handelen. Het gaat over betekenisgeving die tot stand komt binnen de eigen sociaal-culturele context. Leren gaat zowel over het overnemen van inzichten als het zelf vinden van oplossingen en inzichten.

Mensen leren altijd en overal en kunnen dus niet niet-leren. Bolhuis (2016) maakt onderscheid tussen educatief en spontaan leren. Educatief leren is een overkoepelende term voor het organiseren van leeractiviteiten voor anderen zoals onderwijs, opleiding, training, scholing, cursussen, studiedagen enzovoort. Er zijn tevoren vastgestelde doelen die meer globaal of specifiek kunnen zijn. Het overgrote deel van wat we leren valt onder spontane leerprocessen, waarvan transformatief leren een specifieke vorm is.

Bij transformatief leren wordt het eerder geleerde als ontoereikend, onbevredigend of onjuist ervaren. Kenmerkend is dat de inhoud ingaat tegen de eigen vertrouwde en deels onbewuste betekenisgeving, terwijl dit ook de betekenisgeving is waar in de omgeving consensus over is. Het leren en afleeren wisselen elkaar af en terugvallen in een bekend patroon

is gebruikelijk. Transformatief leren is altijd ingrijpend voor lerenden. Er treedt drastische verandering van eigen referentiekader op. Nieuwe inzichten verwerven en handelen gaan niet altijd gelijk op. Resultaten van transformatief leren worden vaak beschreven als cultuurverandering.

Wilken en Stam (2015) stellen dat transformatief leren start vanuit de noodzaak om iets te leren wat geen van de deelnemers al weet en wat te complex is om met een eenvoudige methode, recept of training over te dragen. Lerenden kunnen niet terugvallen op acquisitieleren (d.m.v. college of boek) waarin een wetende (expliciete) kennis overdraagt aan niet-wetenden. Ook participatieleren volstaat niet (waarin newtimers al doende leren van oldtimers).

De huidige veranderprocessen vragen om transformatief leren en raken aan de identiteit van de beroepsbeoefenaar. Oude benamingen als maatschappelijk werker of opbouwwerker dekken niet langer de identiteit van de professional in het nieuwe stelsel. Deze vorm van leren is te beschouwen als drieslagleren (zie 2.2).

Professionele zelfwerkzaamheid: reflectie en tacit knowledge

Professionele zelfwerkzaamheid wordt beschreven door van Ewijk in zijn boek 'Omgaan met sociale complexiteit' (2014). Professionals werken altijd in een complexe context. Een probleemdefinitie kunnen maken (framen) is nodig als handvat voor bewerking. Hierdoor worden chaotische veelvormige situaties vertaald naar te managen problemen. Hiervoor kan de mens zijn tacit knowledge (een begrip van Polyani) gebruiken. Het wordt gevormd door impliciete kennis, aangevuld met het vormend, integrerend en creërend vermogen dat mensen zelf hebben om te begrijpen en te handelen. Daardoor kunnen mensen een geheel maken dat meer is dan de losse onderdelen. Zo kunnen mensen bijvoorbeeld fietsen. Er zit een deel vaardigheden (sturen) en kennis (verkeersregels) in maar het geheel 'fietsen' kan iemand alleen zelf doen. Dit

geheel kan iemand integreren en belichamen zonder zich expliciet bewust te zijn van de kennis. Kennis en tacit knowledge worden vergroot door drievoudige reflectie (een begrip van Schön) op een ervaring: vooraf, tijdens en achteraf. Reflecteren gebeurt op methodes en theorieën én ook op achterliggende opvattingen en ideeën. Er zijn geen twee praktijken hetzelfde. Professionals moeten leren van gevallen om zo een generalist-specialist te worden (Ewijk, 2014, p. 131).

Leren en kennis creëren

Doordat ontwikkelingen zich in hoog tempo voltrekken hebben werkenden tijdens hun loopbaan steeds nieuwe kennis en vaardigheden nodig (Kwakman, 2003). Leren wordt meer en meer gezien als een proces waarin de lerende eigen kennis construeert. Om te kunnen leren is het nodig dat men zijn eigen doelen en leervragen bepaalt en op basis daarvan zelf betekenis geeft aan wat geleerd is.

Leren is in essentie het verbinden van nieuwe kennis aan wat je al weet en kunt. Ander gedrag kan alleen in de praktijk geoefend worden. Leren vereist altijd inzet van de lerende, waarbij inzet en motivatie worden beïnvloed door de mate waarin verandering in de huidige situatie gewenst is door de werker. Gedrag van mensen wordt sterk bepaald door opvattingen over de eigen taak. Verandering van handelen brengt daarom ook bijna altijd verandering van opvattingen met zich mee. Gecombineerd met de invloed van de specifieke context waarin het nieuwe gedrag vorm moet krijgen wordt leren een complexe aangelegenheid.

Leren is niet alleen het toepassen van kennis maar ook het ontwikkelen of creëren van kennis. Kennis wordt op vier manieren gecreëerd. Via socialisatie (leren van elkaar) wordt impliciete kennis overgedragen van de een op de ander. Via externalisatie wordt impliciete kennis expliciet gemaakt. Door kennis uit verschillende bronnen met elkaar te combineren ontstaat nieuwe expliciete kennis. Via internalisatie wordt de expliciete kennis weer omgezet in impliciete kennis. Als men binnen organisaties kennis wil ontwikkelen dan is permanente en voortdurende interactie noodzakelijk tussen impliciete en expliciete kennis. Weggeman (in Kwakman, 2003)

stelt dat het een lange weg is om kennisdeling en ontwikkeling grondig aan te pakken waarin de vier manieren met elkaar gecombineerd worden, waarbij externaliseren van impliciete kennis in de praktijk het moeilijkst blijkt. Deze aanpak wordt aanbevolen voor de inrichting van basiskennis en kennis die niet snel verouderd.

Om op organisatieniveau te kunnen leren is individueel leren en leren op teamniveau een voorwaarde. Het leren van medewerkers moet zichtbaar worden in de cultuur en vernieuwing is niet van bovenaf opgelegd, maar komt voort uit andere inzichten, waarden en handelen van medewerkers en teams. Kwakman stelt dat medewerkers groepen kunnen vormen waarin het leren centraal staat (leernetwerken), waarbij het van belang is dat mensen zich aansluiten uit eigen interesse en dat de groepen informeel en zelfsturend zijn.

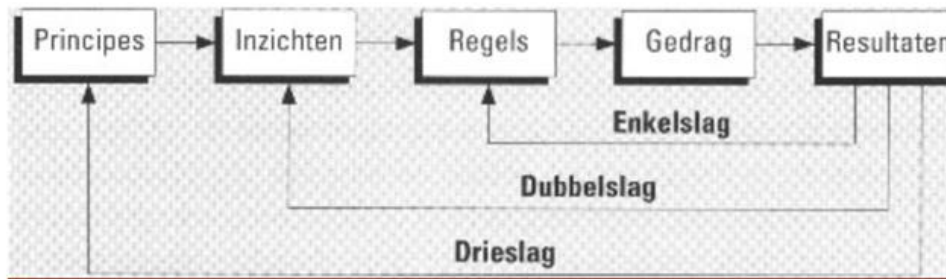
2.2 Veranderen: de lerende organisatie en veranderprocessen

De lerende organisatie: enklslag, dubbelslag en drieslagleren

Wierdsma en Swieringa (2011) schrijven over de lerende organisatie die kan leren op drie niveaus⁶. Bij enklslag leren wordt er geleerd op het niveau van regels en praktische uitvoering. Bij dubbelslag leren worden achterliggende inzichten aan de orde gesteld en vernieuwd. Dit vraagt een hoger niveau van inzicht en betreft vaak meer mensen. Het brengt dan ook vaker conflicten met zich mee. Bij drieslag leren staan de missie en identiteit van de organisatie zelf ter discussie. Drieslag leren is lastig omdat het gaat om het tornen aan vanzelfsprekenschappen en het ontwikkelen van nieuwe principes (Wierdsma en Swieringa, 2011). 'De wijkteams in Zwolle' wil een lerende organisatie zijn. Lerende organisaties zijn in essentie niet alleen in staat om te leren maar ook om te leren leren. Het gaat om bekwaam worden én om bekwaam blijven (Wierdsma & Swieringa, 2011). Lerende organisaties blijven zich voortdurend ontwikkelen, men is in staat om zich aan te passen en zichzelf te blijven, zowel te reageren

⁶ Zie begrippenlijst Leerniveaus

als te pro-ageren, zich te laten beïnvloeden door de omgeving én de omgeving te beïnvloeden.



Figuur 2. Collectieve leerslagen (Wierdsma & Swieringa, 2015, p.73)

Dit vereist het vermogen om op het moeilijkste niveau te kunnen leren, drieslag leren. Bij leren is het opzoeken van tegenstellingen en hierover in gesprek gaan een hulpmiddel. Dit wordt door Wierdsma & Swieringa (2011) het betreden van de plek-der-moeite genoemd.

Ook op individueel niveau kan op drie niveaus geleerd worden (Geenen, 2010): (1) doe ik het goed, (2) doe ik het goede

en (3) doe ik het om de goede reden? Ofwel wat doe ik, wat vind ik en wat wil ik eigenlijk?

Bewust leren heeft een opbouwend effect en ontwikkelt het leervermogen. Door te weten hoe men leert en wat men leert kan dit bijdragen aan het kunnen bijsturen van de leerprocessen. Daarnaast is het belangrijk om veelzijdig te leren, men leert op alle leerniveaus (regels, inzichten en principes).

Leerslag	Domain van leren	Categorie van leren	Resultaat van leren
Enkelslag	Regels	Moeten & mogen	Verbetering
Dubbelslag	Inzichten	Weten & begrijpen	Vernieuwing
Drieslag	Principes	Willen & zijn	Ontwikkeling

Figuur 3. Collectieve leerniveaus volgens Wierdsma & Swieringa (in Roekel en Kolkhuis, 2012)

De dialoog wordt voortdurend open en gaande gehouden. Samen leren volgens deze uitgangspunten kan lastig zijn, moeilijk en pijnlijk. Het koesteren van interne verschillen vergt voortdurende aandacht voor de binding die voortkomt uit de wens om samen betekenisvol voor klanten te zijn. Om te kunnen leren is het belangrijk om onzeker te kunnen en durven zijn bepleit Stam (2013). Bolhuis (2016) beschrijft hoe onzekerheidstolerantie van belang is om te kunnen ontwikkelen in een wereld van toenemende complexiteit en veran-

dering. Het is mogelijk om onzekerheidstolerantie te ontwikkelen door mensen langzaam te laten wennen aan meer open leersituaties.

Veranderprocessen: benutten van emergentie en klein beginnen

In een organisatie waarin op veel terreinen tegelijk ontwikkeld en geleerd wordt is het lastig om de werkelijkheid in een beschrijving te vatten of een veranderproces vooraf geheel in te richten. Door de voortdurende onderlinge interactie en

onderlinge beïnvloeding is het beschrijven van de status quo en processen beperkt mogelijk.

Emergentie is een kernbegrip in het hele traject. Communicatie en een kleine verandering kunnen veel teweeg kan brengen. Complexiteit betekent echter ook dat er veel mogelijkheden zijn tot beïnvloeding (Fryer, 2010). Een aantal relevante inzichten voor dit onderzoek wordt verwoord door Seel (2006):

- Je kunt emergentie niet controleren maar wel beïnvloeden.
- Voortijdig sluiten remt emergentie. Er moet voldoende ruimte zijn om iets te laten ontstaan.
- Te veel of te weinig angst kan emergentie remmen.
- Grenzen trekken kan emergentie ook bevorderen.
- Als je onderzoek doet op basis van de principes van emergentie dan ontstaat iets nieuws waarin het antwoord zich vanzelf aandient.

Voor dit onderzoek betekent dit dat het belangrijk is om aan te sluiten op wat er al is tussen mensen (en niet gedacht vanuit de structuur). Het kan nodig zijn om vooropgezette plannen en structuren los te laten en een reëel beeld te vormen van wat eenieder wel of niet kan bijdragen. Wheatly (2008) stelt dat het belangrijk is om onder ogen te zien wat je daadwerkelijk kan doen binnen het krachtige en dynamische krachtenveld, zonder jezelf te misleiden dat je meer kan dan je werkelijk kan doen. Het vraagt dat je besluit wie je wilt zijn en waar je echt voor wil staan. Als je dat doet dan kun je ook kritiek verdragen.

2.3 De rol van procesbegeleider

Wilken en Stam (2015) beschrijven een aantal lessen die geleerd kan worden uit transformatieprocessen die al onderzocht zijn en staan expliciet stil bij de functie die een procesbegeleider, facilitator of transformatiecoach heeft en welke elementen hierbij belangrijk zijn, nl:

- gevoelig zijn voor de dynamiek en hectiek in het sociale domein;
- een open houding, ontvankelijk zijn voor wat er gaande is en een grote mate van flexibiliteit;

- rust en ruimte kunnen scheppen te midden van de alledaagse hectiek;
- even niet-wetend en onzeker kunnen zijn als de professionals; de deskundigheid moet zitten op het gebied van coaching en veranderprocessen;
- het eigenaarschap bij het team kunnen leggen;
- werken vanuit het hot-spot-principe uitgaand van coöperatie en diversiteit waarbij op basis van gedeelde doelen gewerkt wordt op basis van wederzijdse steun en vertrouwen.

Daarbij kan de procesbegeleider verschillende rollen vervullen.

- Als **veranderkundige** wanneer oude kennis wordt gereconstrueerd en het referentiekader wordt veranderd;
- Als **kennismakelaar** wanneer bemiddeld wordt tussen verschillende kennisbronnen of als kennis van buiten wordt toegevoegd;
- Als **rolmodel** waarin je voorleeft welke waarden er achter de transformatie schuil gaan. Daar waar de uitdaging van professionals is om bij de burger aan te sluiten, is het voor de procesbegeleider aan te sluiten bij de leden van het team. Er is voortdurend sprake van parallelprocessen. Een coach of leidinggevende kan niet bepalen wat de ander wil leren of alleswetend zijn, hij is mede-zoekende, deelgenoot in het onzeker weten. Hij transformeert mee.

2.4 Bestaand onderzoek

methodische leerbijeenkomsten

Er is eerder onderzoek gedaan naar leerprocessen waarbij sociaal werkers vanuit een sterk veranderde visie en methodiek zijn gaan werken.

Van Montfoort (2015) heeft onderzoek gedaan naar een model van methodische leerbijeenkomsten bij de invoering van de nieuwe werkwijze VERVE (veiligheid en regie voor elk) in de jeugdzorg. Deze is vergelijkbaar met casusleren in het wijkteam. Omdat het om niet gestandaardiseerd werken gaat moet de professional steeds weer in unieke en onvoorziene situaties zijn keuzes maken, overleggen en handelen. Al

doende ontwikkelt hij nieuwe ervaringskennis. Door in teamverband te reflecteren op handelen wordt kennis onderling gedeeld en benut voor verbetering van kwaliteit. Leerbijeenkomsten hebben raakvlakken met intervisie en supervisie (gericht op functioneren van de professional), casuïstiekbespreking (gericht op verbetering methodische handelen of besluitvorming) maar zijn wezenlijk anders. Er worden namelijk geen besluiten genomen en het doel is om de werkwijze te expliciteren, te versterken en door te ontwikkelen én het stimuleren van reflectie. Van Montfoort meldt dat leerbijeenkomsten geen vervanging van werkbegeleiding (ondersteuning) of na- en bijscholing kunnen zijn en deze activiteiten aanvullend nodig zijn.

Juist de onzekerheid in het werk pleit voor een permanent lerende, reflectieve praktijk. In werkelijkheid staat deze vaak onder druk door tijdsdruk (het gevoel van urgentie, geld of productiedruk), de praktische moeilijkheid om elkaar te ontmoeten en het feit dat er geen tastbare resultaten zijn kan de motivatie bij deelnemers en management verminderen (van Montfoort, 2015).

Versterken van eigen kracht

Klop (2014) deed onderzoek in verschillende wijkteams naar het versterken van eigen kracht. Hieruit concludeert hij dat eigen kracht ontwikkelen vooral een proces is dat begint bij het maken van eigen keuzes en resulteert in een zelfstandig leven. Professionals ervaren het als een proces om vanuit de nieuwe uitgangspunten te werken en gebruiken hiervoor verschillende methodieken. Er wordt geen systematische werkwijze gehanteerd.

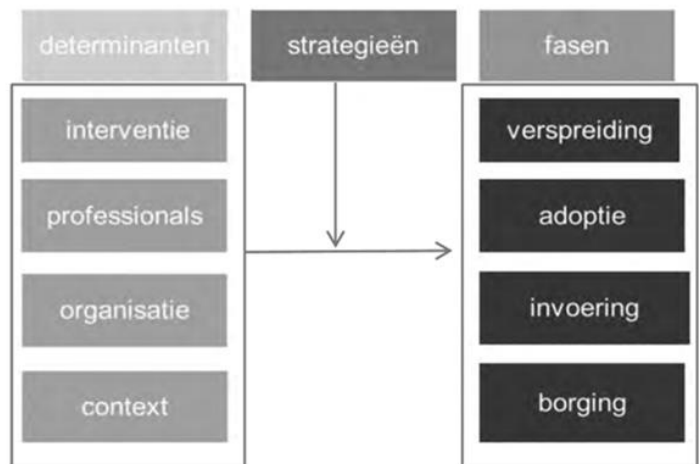
Empowerment en participatie

Van Regenmortel (2009) heeft onderzoek gedaan naar de betekenis van de begrippen empowerment en participatie in de beroepspraktijk. Het betekent een fundamentele verandering in de klassieke machtsrelatie tussen hulpvrager en hulpverlener met een verschuiving naar partnerschap, hetgeen betrokkenheid, gelijkwaardigheid, wederkerigheid en verbinding vraagt.

Alle partijen hebben hierin te leren en het is aan hulpverleners om hier open over te zijn. De uitdaging is de cliënt centraal te stellen én recht te doen aan de deskundigheid van de hulpverlening. Dit kan alleen in dialooggestuurd contact.

Invoer en borging van nieuwe methodieken

Boendermaker (2011; Boendermaker, Boomkens & Boering, 2013) deed onderzoek naar vernieuwd werken vanuit het oogpunt van de invoer van nieuwe methodieken. Zij concludeert dat invoer van een nieuwe methodiek alleen haalbaar is als er sprake is van een weldoordachte en consequente invoer van interventies met oog voor behandeltrouw en behandelcompetentie. Om een methode daadwerkelijk eigen te kunnen maken is het nodig dat er steeds gewerkt wordt vanuit de centrale principes van een methodiek en dat professionals de competenties moeten ontwikkelen om de methodiek goed uit te voeren. Dit kan alleen als er bij invoer van een werkwijze aandacht is voor verspreiding, adoptie, invoering én borging van een methodiek. De strategie voor invoer dient te worden afgestemd op de verschillende determinanten die de invoer kunnen beïnvloeden.



Figuur 4. Model voor de invoering van interventies. (Boendermaker, 2011)

2.5 Betekenis voor het onderzoek

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat leren en veranderen complex is. Het leren van medewerkers, van de organisatie, van externen en van inwoners hangt met elkaar samen.

Al handelend in de praktijk van alledag wordt er voortdurend spontaan geleerd, men wil leren op het niveau van basismethodieken en op het niveau van achterliggende inzichten en principes.

Complicerend is dat men binnen het sociaal werk steeds met unieke onvoorziene situaties te maken heeft waarbij handelen op maat gezocht moet worden. Dit vraagt om leren op het niveau van concreet handelen en geldende regels (enkel-slag), en tegelijkertijd om met elkaar na te denken en te leren over achterliggende regels, inzichten en principes (dubbelslag en drieslag). Het dubbelslag- en drieslagleren is na te streven om tot werkelijke ontwikkeling en vernieuwing te komen.

Theorie én bestaand onderzoek onderbouwen het belang van een permanente reflectieve praktijk, waarbij professionals hun eigen leren vormgeven en met elkaar nieuwe kennis ontwikkelen. Het expliciteren van al aanwezige impliciete kennis en deze te verbinden aan nieuwe kennis is de meest intensieve vorm van leren. Een coach of facilitator kan verschillende rollen vervullen en er is sprake van parallelprocessen.

In andere praktijken is het risico gesignaleerd dat er onvoldoende tijd is of belang wordt gehecht aan leerbijeenkom-

sten. Daarnaast stelt Klop (2014) dat werken volgens principes niet tot het werken met een vaste methodiek hoeft te leiden.

In dit onderzoek is het Zwolse wijkteam (teammanager en medewerkers) samen met mij als extern docent/leercoach op zoek gegaan naar het inrichten van het casusleren als bijdrage aan de reflectieve lerende praktijk.

Al doende zijn we met elkaar gaan leren, veranderen en onderzoeken. Gaandeweg hebben we gebruikgemaakt van de concepten uit dit hoofdstuk om een nadere ontwikkelingsrichting te bepalen. Over de effectieve invoer van methodieken was in Zwolle niet eerder nagedacht zoals beschreven door Boendermaker (2011). Deze theorie is in de loop van het proces ondersteunend geweest voor het vinden van handvatten voor verbetering.

Bij het leren kunnen verschillende vertrekpunten worden genomen: de zelfwerkzame professional (volgens van Ewijk) die voor de unieke situatie een eigen werkwijze creëert versus het trouw zijn aan een vaste methodiek (volgens Boendermaker). Qua theorie wil ik een (nieuwe) verbinding maken tussen beide. Hier kom ik op terug bij de aanbevelingen in hoofdstuk 6.3.

In de analyse van het onderzoek krijgt het enkel-, dubbel- en drieslagleren een centrale plaats. Het geeft een helder kader aan de verschillende niveaus van leren op het gebied van casuïstiek, de werkstructuur en het integraal werken.

3 Doelstelling en vraagstelling van het onderzoek

In dit actieonderzoek staat het veranderen van de werkelijkheid centraal. De doelstelling, hoofdvraag en deelvragen zijn tot stand gekomen op basis van de wensen van het wijkteam Zwolle-Zuid. Bij het stellen van het doel en de vragen is vastgesteld dat zij bijdragen aan de oplossing van het praktijkvraagstuk en dat casusleren ten dienste staat van het ontwikkelen van goede dienstverlening/ondersteuning van de Zwolse inwoner.

3.1 Doelstelling

Met dit onderzoek willen we versterken dat:

Het bestaande casusleren in het wijkteam Zwolle-Zuid dusdanig wordt doorontwikkeld dat het bijdraagt aan de ontwikkeling van integraal werken. Hiervoor is nodig dat medewerkers van en met elkaar leren en medewerkers zich eigenaar voelen van de gekozen werkwijze.

3.2 Vraagstelling

Om het doel te halen is kwaliteitsverbetering van casusleren nodig. Op basis van een startbijeenkomst met beide groepen casusleren is kwaliteitsverbetering geoperationaliseerd door te stellen dat men een eigen werkstructuur wil zoeken (niet meer volgens het vaste format met briefjes werken), dat men persoonlijke leervragen wil koppelen aan het ontwikkelen van integraal werken en dat men de basismethodieken wil leren toepassen in concrete casuïstiek. Op basis hiervan worden de volgende vragen gesteld:

De hoofdvraag van dit onderzoek is:

Hoe kunnen we (team, teammanager en leercoach) met elkaar in het sociaal wijkteam in Zwolle Zuid de kwaliteit van het casusleren verbeteren waardoor het integraal werken nader ontwikkeld wordt?

Deelvragen zijn:

1. Hoe kan casusleren bijdragen aan de doorontwikkeling van integraal werken die past bij de visie van de sociale wijkteams in Zwolle?
2. Hoe kunnen we persoonlijke leervragen effectief koppelen aan het ontwikkelen van integraal werken?
3. In hoeverre kan casusleren ondersteunend zijn aan het integreren van de geleerde basismethodieken gespreksvoering en systeemgericht werken?
4. Onder welke condities kan het casusleren bijdragen aan dubbelslag en drieslag leren? Deze vraag is onder te verdelen in:
 - a. Onder welke condities verwerven medewerkers eigenaarschap?
 - b. Hoe draagt casusleren bij aan dubbelslag en drieslagleren?

3.3 Overstijgende doelen

Naast het centrale doel is er een aantal overstijgende doelen:

- Het onderzoek wil bijdragen aan de ontwikkeling van vakbekwaamheid van medewerkers en het ontwikkelen van het werken volgens de bakens.
- Het expliciteren en toepassen van de gevolgde basistrainingen kan door de casuïstiekbespreking bijdragen aan het doorontwikkelen van de methodieken en hiermee bijdragen aan praktijkkennis.
- Het onderzoek wil bijdragen aan het verkrijgen van inzicht in (belemmerende en) stimulerende factoren van het ontwikkelen van een team in zelfstandig casusleren. De uitkomsten uit dit onderzoek kunnen door WSD benut worden in nieuwe scholing van wijkteams en leercoaches.
- Het onderzoek is voedend in de lerende samenwerking tussen de wijkteams, de gemeente en de hogescholen. Onderwijs en praktijk leren van en met elkaar. Opgedane

inzichten en ervaringen kunnen bijdragen aan actualisering van het onderwijs.

3.4 Belanghebbenden en afbakening van het onderzoek

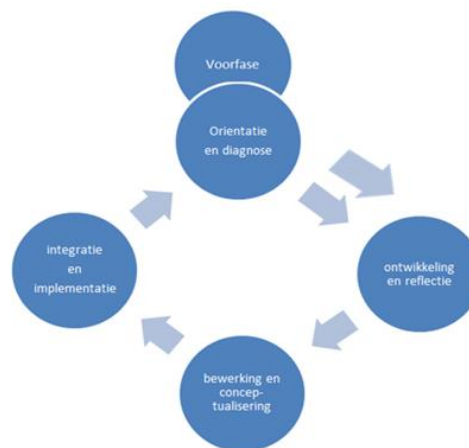
Dit onderzoek is uitgevoerd in samenwerking tussen het wijkteam Zwolle Zuid en de onderzoeker/leercoach. In eerste instantie zijn de medewerkers en teammanager belanghebbenden. In de context zijn meerdere belangen die een rol spelen:

- Het wijkteam heeft er belang bij om het werk onderling af te stemmen en zo te komen tot meer eenduidig handelen en zo meer eenheid (naar binnen en naar buiten) te creëren om zodoende de ondersteuning aan inwoners te verbeteren. Het casusleren is onderdeel van een groter programma van scholing en ontwikkeling en hangt er ook mee samen. In dit onderzoek staat specifiek het casusleren centraal en niet de overige scholing.
- Omdat dit onderzoek is uitgevoerd onder de vlag van de WSD heeft zij belang bij de uitkomsten van het onderzoek. Zij kan deze benutten voor kennisontwikkeling, verspreiding van kennis en ondersteuning van andere teams.
- De gemeente heeft belang omdat de doelen aansluiten bij het ontwikkelen van het integrale werken.
- Er zijn vijf leercoaches in Zwolle, elk gekoppeld aan een wijkteam. Door ervaringen onderling uit te wisselen kunnen we elkaars werk verrijken.
- Voor Hogeschool Windesheim (en via de WSD de docenten van Hogeschool Viaa) is er ook een belang. De opgedane ervaringen leveren input aan de bagage van de docent en inbreng in curriculum op de opleiding MWD/Social Work.

3.5 Regulatieve cyclus

Praktijkgericht onderzoek heeft als doel kennis op te leveren die beslissingen in de praktijk kunnen ondersteunen en wordt vaak ondergebracht in een regulatieve cyclus, waarvan die van Strien de bekendste is. Het is een ideaaltypisch model dat beslissingen in de onderzoekscyclus markeert (Boeije, 2005). De cyclus vangt aan bij het praktijkprobleem met de analyse, gevolgd door diagnostisch onderzoek, plan- en besluitvorming, het doen van een interventie en het doorvoeren van een verandering. In principe kan de cyclus dan weer bij aanvangen bij het praktijkprobleem met de analyse. Vaak richt praktijkonderzoek zich op een deel van de cyclus en is het een hulpmiddel om te duiden welk type onderzoek wordt uitgevoerd.

Actieonderzoek kiest haar eigen terminologie en streeft ernaar om de cyclus helemaal rond te maken (Migchelbrink, 2007). De voorfase en oriëntatie zijn gedaan in de periode tot en met september 2016. In dit verslag ligt de nadruk op ontwikkeling en reflectie, bewerking en conceptualisering om daarna een doorstart te maken met integratie en implementatie.



Figuur 5. De actieonderzoekscyclus (naar Migchelbrink, 2007)

4 Onderzoeksonderwerp

4.1 Participatief Ontwikkelingsonderzoek

Dit onderzoek is opgezet vanuit de methode van Participatief ontwikkelingsonderzoek en is een vorm van actieonderzoek (AO). Het wordt opgevat als een ontwikkelingsproces waarin alle betrokkenen deelnemen aan het gezamenlijke onderzoeksproces, leerproces en verbeteringsproces. De deelnemers worden principieel als medeonderzoekers benaderd. Het mikt daarmee op lokaal onderzoek dat praktijkkennis (praktijktheorie) oplevert die ook in andere situaties gebruikt kan worden.

Het onderzoeksmodel berust op een combinatie van praktijkgerichte onderzoeksactiviteiten en agogische begeleidingsactiviteiten en omvat drie dimensies (Migchelbrink, 2007)

1. De participatieve dimensie: de onderzoeker wil dienstverlenend anticiperen binnen het verbeteringsstreven van betrokkenen.
2. De onderzoeksdimensie: de wens tot verandering wordt door mensen zelf verwoord, levert kennis op waardoor de mensen hun eigen situatie kunnen verbeteren en betrokkenen kunnen hun eigen deelname inrichten. Het onderzoek is flexibel van opzet, zodat er snel en adequaat gereageerd kan worden op wat zich voordoet in de onderzoekssituatie.
3. De agogische dimensie: het gaat om het leren en het toenemen van handelingsvermogen (empowerment). Deelnemers leren op van de ervaringen in de onderzochte situatie en ook van het onderzoek zelf. Er moet tijdens het onderzoek gelegenheid zijn om zich kennis toe te eigenen.

De keuze voor deze vorm van onderzoek is gebaseerd op de volgende overwegingen:

- Voorheen zijn de leeractiviteiten en invoeringswijze van casusleren door het team als top-down opgelegd ervaren. Samen onderzoeken is meer bottom-up en draagt bij aan het zelf eigenaar worden van de werkwijze.
- Eerder onderzoek (door WSD, als onderdeel van de jaarlijkse evaluatie) naar casusleren op bijdrage aan competenties heeft onvoldoende data opgeleverd. Door samen in de praktijk aan de slag te gaan is er meer informatie voorhanden.
- Er is niet eerder onderzoek geweest dat gericht was op de methode van casusleren.
- Door de hoeveelheid onderzoeken op basis van interviews en vragenlijsten is onderzoeksmoeheid ontstaan in het team. Door samen te dóen en de doelen samen met de medewerkers te stellen is deze vorm van actieonderzoek het meest activerend en motiverend.

4.2 Fasering van POO

De fasering van POO is geïnspireerd op de fases in de leercirkel van Kolb (Migchelbrink, 2007) en gaat uit van ervaringsgericht (impliciet) leren (Bolhuis, 2016). Door te reflecteren op de ervaring en deze te conceptualiseren (en expliciteren) maakt men keuzes (beslissen) ten aanzien van de volgende handeling. In de volgende handeling doet men weer nieuwe ervaring op. Deze koppeling van doen en denken en het eigen leren bijsturen sluit aan bij de gedachte van de lerende organisatie. Het nadenken over achterliggende principes en opvattingen van het handelen (dubbeslag en drieslagleren) kunnen bijdragen aan het conceptualiseren en het komen tot een beslissing voor het handelen.

Het onderzoek kent verschillende fases. De voorfase en een deel van de oriëntatiefase heeft plaatsgevonden voor aanvang van dit onderzoek en beschrijf ik kort.

Voorfase: Via literatuuronderzoek, observaties en deelname aan casuseren is het praktijkvraagstuk verkend. In een gesprek met de teammanager en de voorzitters van de groepen casuseren zijn verwachtingen en mogelijkheden uitgesproken. Er is besloten het onderzoek te starten en al werkendeweg met elkaar nader vorm te geven (september 2016).

Fase 1: de oriëntatie- en diagnose: De ervaringen en kennis, plannen en wensen van de betrokkenen vormen het uitgangspunt. In elke groep casuseren is hier een zitting gewijd. Op basis hiervan is doel- en vraagstelling bepaald. Om de motivatie te vergroten is vooral gewerkt met positieve vraagformulering. In beide groepen is door de aanwezigen ingestemd met het onderzoek. Mijn rol als onderzoeker en inhoudskundige m.b.t. de basistrainingen is expliciet besproken. Inhoudelijke input zou op prijs worden gesteld.

Fase 2: ontwikkeling en reflectie: Het ontwikkelen en uitwerken van ideeën voor verbetering staat centraal. Het basismodel van de casusleermethode was uitgangspunt, zij het zonder tijdsindicatie en zonder gebruik van dialoogkaarten en kantelbox. Daarnaast wilde men oefenen met het systemogram bij de inbreng. Op casusniveau en verloop van de zitting was er elke zitting een korte evaluatie op basis waarvan werd bijgesteld. De bijeenkomsten zijn gemonitord en na drie bijeenkomsten in beide groepen is expliciet geëvalueerd met voorzitters en teammanager.

Fase 3: bewerking en conceptualisering: Er is een analyse gemaakt van de (6) zittingen en expliciet gereflecteerd en geëvalueerd met de voorzitters en de teammanager. De bevindingen zijn gekoppeld aan de literatuur en geconceptualiseerd en hebben geleid tot bijstelling van de werkafspraken.

Op basis van fase 2 en 3 zijn deelvragen 1 t/m 3 beantwoord en deels vraag 4. De bevindingen en conclusies zijn beschreven in hoofdstuk 5.1 en 5.2.

Fase 4: integratie en implementatie: Op basis van het nieuwe concept zijn nieuwe ervaringen opgedaan. In elke groep zijn twee zittingen gemonitord op basis van de nieuwe werkwijze. Er is een analyse gemaakt op het dubbelslagleren en er is geëvalueerd met teammanager en voorzitters. Op basis hiervan is deelvraag 4 beantwoord.

Afronding: Tot slot is er een terugkoppeling van alle onderzoeksbevindingen gedaan in het voltallige team tijdens een beleidsvergadering (april 2017). Op basis van het gehele onderzoek is de hoofdvraag beantwoord en dit onderzoek afgerond met conclusies en aanbevelingen.

In principe kan de onderzoekscyclus weer opnieuw doorlopen kunnen worden voor een volgende verbeteringslag.

Het leren en onderzoeken gebeurde voortdurend op inhouds- en op procesniveau. Het gaat zowel om het leren en ontwikkelen op casusniveau en praktijkgedrag als over het proces en de gekozen werkvorm. Het huidige casuseren is gebaseerd op de principes van actieleren⁷. Deze wordt gezien als sterk verwant aan actieonderzoek (Migchelbrink, 2007, p. 137).

4.3 Methoden van dataverzameling

In dit actieonderzoek is voornamelijk gebruik gemaakt van open dataverzamelingstechnieken. Het gaat om kwalificerende kennis en kwalitatieve gegevens zijn niet getalsmatig van aard, maar beschouwend in de vorm van woorden en beelden (Migchelbrink, 2007). Er zijn rijke data nodig om de sociale wereld te leren kennen. Rijke data geven weer hoe processen verlopen, welke werkwijzen er zijn, hoe men denkt en ermee omgaat enz. (Boeije, 2014).

Databronnen die in dit onderzoek gebruikt zijn:

- Respondenten/mede-onderzoekers: De betrokken 22 medewerkers die elkaar vierwekelijks treffen (verdeeld in twee groepen) zijn de voornaamste bron van informa-

⁷ Zie begrippenlijst

tie. In totaal was onderzoekster aanwezig bij 10 bijeenkomsten. Op twee momenten in het onderzoek is een evaluatiegesprek gevoerd met beide voorzitters gezamenlijk en met de teammanager. Van alle bijeenkomsten is een verslag gemaakt met ondersteuning van een geluidsopname.

- Sociale werkelijkheid: hoe de werkelijkheid wordt ingevuld is waarneembaar en is voor alle betrokkenen een voortdurende bron van informatie.
- Literatuur: is in de voorfase gebruikt en in het theoretisch kader beschreven. In de afrondende fase is deze opnieuw benut met enige aanvullende literatuur.

Dataverzamelings technieken die in dit onderzoek gebruikt zijn:

- Ondervragen: Elke bijeenkomst is de groep bevraagd op hun ervaringen. Bij de afronding van elke bijeenkomst (in elk geval de eerste drie) beantwoordden we drie vragen met elkaar: (1) hoe heb je de bijeenkomst ervaren? (2) Wat was lerend en (3) Wat zou een volgende keer beter/anders kunnen⁸?
- Observatie: In dit onderzoek is voornamelijk gewerkt met onverhulde participerende observatie omdat onderzoeker onderdeel is van de activiteiten. In het verslag van de bijeenkomst zijn observaties door de onderzoeker toegevoegd.
- Reflectie en eigen bevindingen: Onderzoeker noteerde in eigen notities haar ervaringen en overwegingen. Deze zijn helpend voor onderzoeker om het eigen leerproces te beschrijven, als ook eigen inzichten en overwegingen te bewaren in de context. Deze notities zijn mede gebruikt bij de analyse.
- Op basis van de gemaakte (observatie) verslagen is een inhoudsanalyse gemaakt. Na drie bijeenkomsten is een eerste analyse gedaan ten dienste van de evaluatie, conceptualisering en aanpassing.

4.4 Analyse

Van alle onderzoeksactiviteiten is een verslag gemaakt. Dit leverde veel rijke data op. De analyse bestaat uit het uiteenrafelen en ordenen van de gegevens, ontdekken wat belangrijk is, en het zoeken naar patronen en integreren van thema's (Boeije, 2014).

Na drie zittingen in beide groepen zijn (ten dienste van bewerking en conceptualisering) de gegevens (inductief) geordend aan de hand van thema's. Deze zijn aanvankelijk gekozen om de inhoud van bijeenkomsten uiteen te rafelen. De thema's zijn:

- onderdelen van het casusleren;
- het onderwerp van inbreng;
- de leervraag;
- werkwijze (bespreking van de casus);
- de afronding met de voorgenomen actie, en voorwaarden en werkstructuur;
- de evaluatieve vragen (wat is lerend en wat kan beter);
- uitspraken over werkstructuur van casusleren;
- sfeer;
- eigen observaties;
- overig.

Uit de beschrijving van deze thema's is een verfijning (deductief) gemaakt op basis van de concepten uit de deelvragen. Een voorbeeld:

De data onder de **werkwijze** zijn verfijnd op

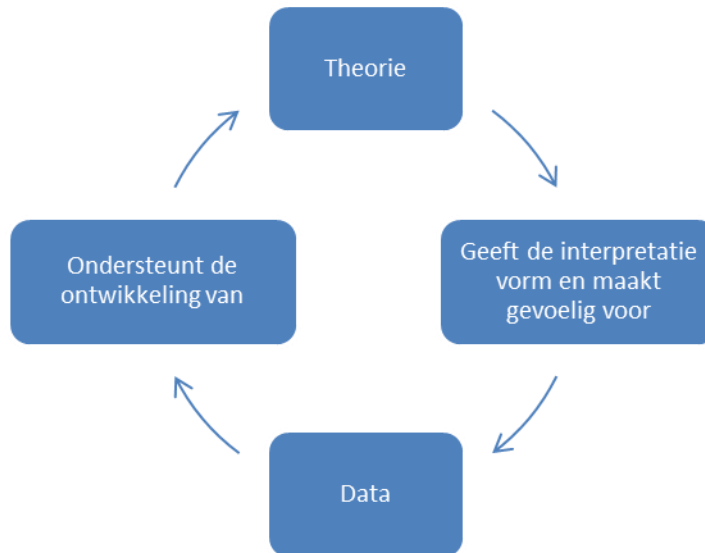
- o begrippen die relateren aan integraal werken;
- o het spreken over gedrag en regels (enkelslag uitspraken);
- o het spreken over achterliggende inzichten (dubbelslag uitspraken);
- o het spreken over onderliggende principes (drieslagleren);

⁸Deze vragen zijn ontleend aan het oplossingsgericht werken waarbij de werkwijze consequent en actief wordt afgestemd op wat voor 'de cliënt' als helpen wordt ervaren (Vries, 2016).

- gebruik van termen die relateren aan de basismethodiek gespreksvoering;
- gebruik van termen die relateren aan de basismethodiek systeemgericht werken.

Gedurende de analyse zijn nog een aantal codes toegevoegd. De data gaven aanleiding om nader in te zoomen op wie wat ter sprake brengt (medewerker of leercoach) en hoe op de inbreng van verdiepende thema's wordt gereageerd. De casuïstiek is op relevantie voor de basistrainingen geanalyseerd ook al kwam dit niet ter sprake. Tot slot is geanalyseerd op het gebruik maken van het systemogram.

Deze manier van werken wordt axiaal coderen genoemd en is een brug tussen open en selectief coderen (Boeije, 2014). Door met theoretische sensitiviteit naar de gegevens te kijken ontstaan nieuwe codes en worden ook bevindingen onder verschillende codes met elkaar gecombineerd. In de fase van axiaal coderen komen de begrippen losser te staan ten opzichte van de gegevens. Bevindingen en theorievorming komen losser van de concrete data te staan. De waarnemingen worden door een creatieve denksprong met elkaar verbonden. Dit wordt abductie genoemd (Boeije, 2014). Op deze manier is er een wisselwerking tussen gebruik van kennis en produceren van kennis.



Figuur 6. De rol van theorie in abductie (Boeije, 2014. p. 103)

In de bijlage analysekader worden het analyse volledig beschreven met toelichting op de beschreven thema's. Ook is in de bijlage een schematische weergave openomen van de codering van de onderzoeksgegevens. In hoofdstuk 5 (onderzoeksresultaten is nader beschreven hoe de filtering van data tot antwoorden hebben geleid).

Samenvattend:

Van elke bijeenkomst (totaal 10 bijeenkomsten, verdeeld over 2 groepen) is een observatieverslag gemaakt, ondersteund door een geluidsopname. Deze verslagen zijn ter goedkeuring voorgelegd aan alle aanwezigen. Dit is een open onverhulde observatie en is gericht op inhoud en proces van de bespreking.

Deze zijn aangevuld met notities van onderzoeker en gesprekken met de teammanager en voorzitters van de beide groepen. Aan het eind van elke zitting besprak de groep kort een drietal evaluerende vragen (hoe heb je deze bijeenkomst ervaren? Wat was een bijdrage aan het leren? Wat zou nog beter kunnen?). Na drie bijeenkomsten is een analyse gedaan

en met betrokkenen gesproken over aanpassing van de inrichting van het casusleren en aanpassing van het onderzoeksplan. De aanpassing is uitgevoerd en opnieuw gemonitord via observatieverslagen. Na vijf bijeenkomsten is opnieuw geëvalueerd met de voorzitters en teammanager. Tot slot zijn de bevindingen teruggekoppeld aan het voltallige team.

4.5 Tijdpad

Tijdpad onderzoek		
Tijdstip	Onderzoeksfase	Activiteit door onderzoeker
September 2016	Voorfase	Gesprek met teammanager en voorzitters
Oktober 2016	Oriëntatie en diagnose	Startbijeenkomst met twee groepen casusleren
Oktober 2016 – januari 2017	Ontwikkeling en reflectie	Drie bijeenkomsten in elke groep, die al werkende door groep bijgesteld is
Februari 2017	Ontwikkeling en reflectie	Eerste analyse van databronnen
Februari 2017	Bewerking en conceptualisering	Evaluatie met voorzitters en teammanager. Analyse geborgd in overleg met teammanager en externe onderzoeker. Op basis hiervan is werkwijze aangepast. Beantwoording deelvraag 1 t/m 3 en deels 4
Februari-maart 2017	Integratie en implementatie	Aangepaste werkwijze is ingevoerd en twee bijeenkomsten per groep gemonitord
Maart-april 2017	Evaluatie	Analyse met als doel beantwoording deelvraag 4 en beantwoording hoofdvraag Evaluatie met teammanager en voorzitters Terugkoppeling voltallig team
April-mei 2017		Schrijven van afrondende rapportage

4.6 Rol van de onderzoeker: subjectiviteit en risico?

De rol van de onderzoeker vraagt extra aandacht in actieonderzoek, de onderzoeker heeft de rol van onderzoeker en veranderaar. Zij is daarmee 'change agent' geworden, actief

deelnemer en heeft direct invloed op de verandering van de sociale werkelijkheid. Dit maakt de rol complex en vraagt naast sociale en communicatieve competenties ook reflectieve en agogische vaardigheden. Het voordeel van onderzoek doen in de sociale sector is dat dit onderdeel is van hun

professie (Migchelbrink, 2007). Vanuit de klassieke onderzoeksmethode kan dit gezien worden als risicofactor voor de betrouwbaarheid.

Vermaak (2016) stelt dat 'je slechter observeert als je activiteit toevoegt' en dat deelnemer zijn aan de verandering ten koste gaat van het onderzoek. In de huidige verandkunde is dit niet bezwaarlijk. Men ziet de wereld als een sociale constructie waarbij verandering voortdurend plaatsvindt door interactie waaraan iedereen bijdraagt. Juist het subjectieve perspectief geeft aanknopingspunten tot verandering (Boonstra & De Caluwé, 2006). Bij veranderprocessen moet het verzamelen van objectieve data minder leidend zijn (Bushe en Marak, 2013). Er bestaat geen wereld of werkelijkheid buiten onszelf. Dit vraagt om communicatie tussen subject en subject. Alles wat iemand zegt komt uit een persoonlijk perspectief en de ander is ook altijd een 'persoon (en geen functie) die terugpraat'. Tussen deze twee subjecten ontstaat de dialoog. Dit betekent ook een beperkte maakbaarheid van de wereld. Het belang is altijd om iets dusdanig te verwoorden dat er meer handlungsruimte wordt verkregen. De vraag die ieder en dus ook onderzoeker zichzelf kan stellen is: 'Wat is de consequentie voor de eerstvolgende stap' of 'wat betekent dit voor het hier-en-nu?' (Boonstra & De Caluwé, 2006; Nieuwenhof, 2016).

In dit onderzoek heeft het subjectieve aspect zeker een rol gespeeld. Door het open uitspreken van ervaringen, eigen twijfels en kritische opmerkingen, maar ook eigen onzekerheid en de beleving van de ander is er een daadwerkelijk dialoog op gang gekomen tussen onderzoeker en medewerkers van het wijkteam die het onderzoek positief heeft beïnvloed. Daarnaast speelt de inhoudsdeskundigheid op het gebied van gespreksvoering en systeemgericht werken een rol. De onderzoeker was als trainer en co-trainer betrokken bij de gevolgde scholing.

Voor de onderzoeker was er sprake van een persoonlijk (parallel) leerproces. Omdat het onderzoek in het kader van de opleiding Master Social Work is uitgevoerd was zij zelf ook lerend en in ontwikkeling gedurende het onderzoeksproces. Om balans te vinden tussen distantie en nabijheid is de onderzoeker op haar rol gedurende het proces blijven reflecteren. Dit is ingevuld door het bespreken van de ervaringen met

derden: met docent en medestudenten, met de teammanager van het wijkteam, met de onderzoeker(s) van de Werkplaats Sociaal Domein en in intervisie met de leercoaches van de overige vier Zwolse wijkteams. Deze afstemming heeft het onderzoek ook mede bewaakt op relevantie voor derden.

4.7 Kwaliteit, betrouwbaarheid en validiteit

AO kan niet beoordeeld worden aan de criteria van het kwantitatieve onderzoeksparadigma (Migchelbrink, 2007, p. 88). AO kent zijn eigen kwaliteitscriteria. Het belangrijkste criterium ligt bij het praktisch nut of voordeel dat de betrokkenen hebben bij het actieonderzoek.

Toch zijn criteria als validiteit en betrouwbaarheid van belang, het gaat om het vertrouwen dat gesteld kan worden in de onderzoeksresultaten. In dit onderzoek zijn de volgende aspecten relevant:

- De beoogde samenwerking tussen onderzoeker en betrokkenen is uit de verf gekomen. Tijdens de evaluatie is openhartig gesproken door onderzoeker en voorzitters over de onderlinge relatie en de verbinding met het doel van het onderzoek. Dit heeft geleid tot bijstelling van het casusleren én tot het expliciete verzoek tot voortzetting van verander-/onderzoeksproces.
- Er is er sprake geweest van een continue en interactieve reflectie gedurende het proces, zowel in de groepen tijdens de bijeenkomsten als in gesprek met voorzitters en teammanager.
- Triangulatie: er zijn meerdere bijeenkomsten gemonitord in twee groepen. Daarnaast is gebruik gemaakt van meerdere kennisbronnen: literatuur, gesprekken, observaties en groepsgesprek (terugkoppeling in voltallig team).
- De verzamelde informatie is van betekenis en bruikbaar voor de betrokkenen. Het heeft geleid tot structurele aanpassing van het casusleren.
- Doelen en methoden helder en navolgbaar en passen zij bij het praktijkvraagstuk.
- Memberfeedback en membervalidation (Boeije, 2014): gedurende het proces zijn alle verslagen voorgelegd aan de deelnemers. De analyses zijn evaluatief besproken met teammanagers en voorzitters.

- Er is kritisch en zorgvuldig omgegaan met aannames en is er voldoende gereflecteerd op tegenstrijdige gezichtspunten en verschillende interpretaties. De analyse is zelf ten behoeve van de betrouwbaarheid 'ter controle' besproken met de teammanager en lector Marja Jager-Vreugdenhil, hoofd van de Werkplaats Sociaal Domein.
- Het hele traject kan worden onderbouwd en de resultaten verantwoord.
- Het onderzoek als zodanig is niet te herhalen met soortgelijke uitkomsten. Het resultaat is onderdeel van een proces en dit is niet over te doen. Wel kan een collega onderzoeker op basis van de gebruikte bronnen de analyse herhalen. Hiervoor zijn alle gebruikte literatuurbronnen te raadplegen en zijn documenten op te vragen bij de onderzoeker (zie bijlage 'Op te vragen documenten').

4.8 Ethische aspecten

Het onderzoek is uitgevoerd volgens de gedragscode van praktijkgericht onderzoek voor het HBO (Vereniging Hogescholen, 2010).

Door de bijdrage aan het dubbelslag leren binnen het wijkteam draagt het (indirect) bij aan kwaliteitsverbetering van de hulpverlening en dient het onderzoek een maatschappelijk belang. Er wordt respectvol met de respondenten omgegaan. Zij zijn actief betrokken in het doen van het onderzoek, gegevens zijn geanonimiseerd in de rapportage verwerkt en er was tijdens het onderzoek voldoende aandacht voor een veilig leerklimaat. Zorgvuldigheid is geborgd door goede bronvermelding, aansluiting bij eerder onderzoek in de context van de praktijk. De onderzoeker verantwoordt gemaakte keuzes en is aanspreekbaar op haar gedrag.

5 Onderzoeksresultaten

De verslagen (op basis van geluidsopnames) leverden rijke data op met informatie over de inhoud van de besprekingen, het verloop van de processen, zienswijzen, en ervaringen. Aangevuld door observaties was er een uitgebreide weergave van de complexe werkelijkheid.

Om de data te ordenen is gebruik gemaakt van axiaal coderen (Boeije, 2014). Hierin wordt afwisselend open en selectief gecodeerd. Gedurende het analyseproces zijn codes toegevoegd (zie hoofdstuk 4.4. en bijlage Analyse kader). In een groot Excel schema zijn alle data geordend en geanalyseerd. De bevindingen en analyse zijn besproken met betrokkenen teammanager en voorzitters én met een collega-onderzoeker van de WSD. De bevindingen en waarnemingen zijn door creatieve denksprongen met elkaar verbonden om zo tot beantwoording van de vragen te komen. Dit wordt abductie genoemd. Er is steeds met meerdere ogen naar de data en de analyse gekeken. De data en de bevindingen zijn besproken met de deelnemers voordat zij zijn beschreven (member feedback). Voor de opbouw van de analyse verwijs ik naar paragraaf 4.4 en de bijlage 'Analyse kader'. Voor de transparantie is steeds beschreven op grond van welke redenering tot een antwoord is gekomen. In de bijlage themaverzameling van de eerste ronde zijn de bevindingen per thema uitvoeriger beschreven.

In dit hoofdstuk beschrijf ik de onderzoeksresultaten. Eerst beschrijf ik de resultaten van de ervaringen in de eerste ronde met de analyse (5.1). Op basis hiervan beantwoord ik deelvraag 1 t/m 3 en vraag 4a. Vervolgens beschrijf ik de bijstelling in werk- en onderzoekafspraken die op basis hiervan gemaakt zijn. Aansluitend doe ik verslag van de resultaten in de 2e ronde (5.2). Deze geven verdieping en verrijking van de reeds gevonden antwoorden op deelvragen 1 t/m 3. Deelvragen 4a en 4b worden dan geheel beantwoord. Het onderzoek heeft inzichten opgeleverd die aanvankelijk niet in de vraagstelling opgenomen zijn maar die door betrokkenen wel relevant worden gevonden. Deze worden beschreven in hoofdstuk 5.3. Het hoofdstuk wordt afgerond met een beschrijving

van het proces (5.4) en de bijdrage van de antwoorden aan het praktijkvraagstuk (5.5).

5.1 De 1e ronde: Ontwikkeling, reflectie, bewerking en conceptualisering

In dit deelhoofdstuk zoom ik in op de ervaringen tijdens de eerste drie zittingen in beide groepen en tot welke inzichten dit heeft geleid. De deelvragen zijn leidend bij de beschrijving.

5.1.1 Deelvraag 1

Hoe kan casusleren bijdragen aan de doorontwikkeling van integraal werken die past bij de visie van de sociale wijkteams in Zwolle?

Om het antwoord op deze vraag te vinden is gekeken naar wat medewerkers (expliciet) zeggen m.b.t. integraal werken en wat er is waargenomen over de bijdrage van samen leren. Door te inventariseren welke inbreng is gedaan, hoe over de werkwijze wordt gesproken, wat de afrondende actie is en wat medewerkers als lerend wordt ervaren blijkt:

- In nagenoeg elke inbreng gaat het over integraal werken in de zin dat meerdere levensgebieden in samenhang worden besproken en er wordt gezocht naar werken volgens één plan met andere instellingen. In 6 van de 8 inbrengen is samenwerking/afstemmen met een externe zorgaanbieder expliciet onderwerp van gesprek.
- Het betrekken van het systeem en (in)formeel netwerk is doorlopend aan de orde. Er is niemand die expliciet de bakens welzijn nieuwe stijl benoemt. Als er over uitgangspunten wordt gesproken gebruiken medewerkers hun eigen taal. In feite gaat het voor het overgrote deel over eigen regie, inzet van vrijwilligers, benutten van eigen netwerk, het leveren van maatwerk en eigen inzet die voorrang heeft op specialistische zorg. Ook nadenken over preventie valt hieronder (bijvoorbeeld bij zorg

voor kind van psychiatrische belaste ouders). Bijvoorbeeld: In een casus van aanvraag PGB worden uitgangspunten niet benoemd maar de hele aanpak en bespreking getuigt van integraal werken (betrekken echtgenoot, vrijwilliger, ook eigen verantwoordelijkheid in financiële bijdrage, belastbaarheid, vraag achter de vraag)

- Medewerkers waarderen unaniem de vele invalshoeken die aan bod komen tijdens de bespreking en de vele perspectieven. Hierbij wordt duidelijk ieders inbreng gewaardeerd. Iedereen gaat anders of breder kijken naar aanleiding van input door collega's.
- "Vanuit mijn functie heb ik soms oogkleppen op. Ik kijk echt breder door wat anderen zeggen. Heel fijn die andere blik" (medewerker Wmo)
- Uit observatie en combinatie van de bijdrage van medewerkers met een verschillende achtergrond zie ik dat elke achtergrond zijn eigen kracht en inbreng heeft. Bijvoorbeeld bij het spreken over een veiligheidsplan na crisis of bij een PGB-aanvraag voor de zorg van een kind met ontwikkelingsachterstand. Op grond hiervan wil ik het volgende schetsen:
 - o Wmo-medewerkers zijn erg sterk in concretiseren. Zij combineren dit met regelgeving en hebben oog voor (financiële en administratieve) verantwoordelijkheid die gepaard gaat met bieden van voorzieningen. Ook de (betaalde) participatie wordt regelmatig ter sprake gebracht.
 - o AMW'ers en schoolmaatschappelijk werkers kunnen snel een vraag verbreden en schakelen vanuit verschillende perspectieven. Er wordt makkelijk gesproken over de verantwoordelijkheden en perspectieven op cliëntniveau, organisatie- en beleidsniveau.
 - o MEE-medewerkers hebben goed oog voor belastbaarheid van inwoners (en bewaken overvraging) en denken als vanzelfsprekend vanuit het hele netwerk.
 - o Medewerkers jeugd neigen meer naar problematiseren. Hun kracht ligt in de (risico-) analyse en zij zien veel mogelijkheden tot het inzetten van specialistische zorg.
 - o Medewerkers welzijn zijn sterk in het normaliseren van alle gedrag en het bedenken van oplossingen en

ideeën dicht bij de dagelijkse leefwereld van de inwoner.

- Het hebben van tijd en ruimte om met elkaar te leren wordt als waardevol ervaren. Daarnaast worden uitspraken gedaan over de invulling van de bespreking die als lerend worden ervaren: tegengas geven, andere blik, een situatie breder trekken en scenario-denken.

Het antwoord op de vraag is dat het vooral van belang is dát het casusleren er is. Juist doordat medewerkers elkaar in deze diverse samenstelling ontmoeten en casuïstiek bespreken komen alle invalshoeken bij elkaar. Juist dat is wat helpt om integraal te kijken, denken en handelen. Opvallend hierbij is dat in vrijwel alle casuïstiek de afstemming/samenwerking met een externe zorgaanbieder onderdeel is van de leervraag.

5.1.2 Deelvraag 2

Hoe kunnen we persoonlijke leervragen effectief koppelen aan het ontwikkelen van integraal werken?

Bij de leervragen valt op dat deze voornamelijk in collectieve termen gesteld wordt: Hoe gaan wij om met....? Een enkele keer is persoonlijk ervaren last (van boze cliënt of zorgaanbieder) als eerste verwoord. In de bespreking komen de verschillende aspecten steeds bij elkaar. Een vraag over het maken van een veiligheidsplan heeft ook te maken met het persoonlijk voelen van (teveel) verantwoordelijkheid. De zorgaanbieder of inwoner die boos is en irreële eisen stelt aan een medewerker hangt direct samen met het niet helder hebben van samenwerkingsafspraken en wat de positie van het SWT hierin is. Tijdens het bespreken van de casus (bespreking werkwijze) wordt steeds gesproken over algemene mogelijkheden én over de persoonlijke invulling. Er is voortdurend verbinding tussen het persoonlijke en het collectieve.

Het antwoord op de vraag is dat het heel goed mogelijk blijkt om persoonlijke vragen te koppelen aan collectieve. Door een casus in te brengen met een vraag die voor de inbrenger van belang is, wordt 'als vanzelf' de verbinding gemaakt. Ruimte en voorwaarden die hierbij een rol spelen worden beantwoord bij deelvraag 4.

5.1.3 Deelvraag 3

In hoeverre kan casusleren ondersteunend zijn aan het integreren van de geleerde basismethodieken gespreksvoering en systeemgericht werken?

Als onderzoeker/leercoach was mij gevraagd om aspecten van de gevolgde trainingen in te brengen als dit relevant zou zijn. Dit is niet succesvol gebleken. Als het onderwerp door mij ter sprake werd gebracht werd hier niet of afhoudend op ingegaan. In het evaluatiegesprek bleek dat medewerkers het als niet-prettig ervoeren om deze stijlen van leren met elkaar te combineren. In de inbreng is men vooral ervaringsgericht aan het denken en meelevén. Door de koppeling aan theorie/methode ging men 'teveel in het hoofd' en voelde het niet passend om met elkaar te combineren. Doordat ik bepaalde uitgangspunten benoemde met de intentie om het bewust te markeren voelde men dat als 'dubbel'. Daarbij was het effect dat medewerkers zich door mijn 'docent-houding' niet prettig voelden en de relatie als te ongelijkwaardig ervoeren. In de groep waarin casusleren uitvoeriger is besproken op ervaren zinvolheid werd expliciet uitgesproken dat eigen leervraag en de casus centraal moet staan en niet de methodiek. Bevindingen met betrekking tot de twee basismethodieken beschrijf ik hieronder.

Basismethodiek gespreksvoering

In de besproken casuïstiek zijn zeker motiverende aspecten te bespeuren en aspecten die relevant zijn in het kader van gezamenlijke besluitvorming. Voorbeelden van casuïstiek waaraan op methodisch niveau nader geleerd zou kunnen worden zijn bijvoorbeeld:

- Een familielid vraagt ingrijpen van wijkteam t.a.v. kind van schoonzus op basis van anoniem signaal. Verdieping zou mogelijk zijn door de volgende vragen te stellen:
 - o wat is de vraag achter de vraag?
 - o Wat is de kwestie?
 - o En wat zijn de opties voor deze vrouw om met haar zorgen over het kind of de slechte relatie met schoonzus om te gaan?

- Bij een voortijdige beëindiging wordt wel over motivatie gesproken (op vraag van mij als onderzoeker/leercoach). Heeft deze man de capaciteit niet of wil hij niet? hoe heb je met hem over motivatie gesproken? Er wordt indirect over gesproken dat deze man wellicht overvraagd is (vertrouwen in eigen kunnen is direct van invloed op motivatie). Ook wordt over de zoon gesproken als belangrijke persoon voor de man in het kader van motivatie om verantwoordelijkheid te nemen. In het gesprek komen heel veel opties langs als handlingsmogelijkheid voor medewerker. Er wordt niet over gesproken in termen van besluitvorming. Ook wordt niet gesproken over mogelijkheden tot beïnvloeding van motivatie.

Systeemgericht werken

In beide groepen is tijdens de startbijeenkomst expliciet afgesproken om een inbreng te doen aan de hand van een systemogram. In de praktijk wordt dit niet gedaan. Concreet is er bij 1 van de 7 inbrengen een tekening op het bord gemaakt. In dat geval betrof het een genogram waarbij alleen naaste familieleden zijn ingetekend. Het wel of niet gebruiken van een systemogram komt meerdere keren ter sprake (o.a. door onderzoeker/leercoach). Argumenten die genoemd worden om het niet te doen zijn: ik kan het niet zo goed, ik zou de map nog eens na moeten kijken of het kost extra tijd. Er wordt geopperd om ter plekke een systemogram met elkaar te maken en elkaar te helpen en dit wordt in de praktijk niet uitgevoerd. Het denken vanuit systeemgericht werken is wel regelmatig aan de orde bij het bespreken van casuïstiek. Hoe je methodisch systemen kan beïnvloeden en medewerkers hier op bevragen geeft een vergelijkbare reactie met die van de gespreksvoering. Vanuit mijn rol als leercoach heb ik gedurende het proces besloten om het los te laten omdat ik merkte dat het weerstand opriep bij medewerkers en kennelijk niet aansloot wat men op dat moment wil ontwikkelen. Op het moment dat de 'drang' mijnerzijds werd losgelaten kwam er in één groep een eigen initiatief om het systemogram in te zetten. Er is inmiddels een aantal nieuwe medewerkers waarvoor deze manier van werken nieuw is. Zij voegen in en maken hierdoor kennis met het systemogram.

Casuïstiek waarin systeemgericht werken en denken aan de orde is of zou kunnen zijn:

- Inwoner vraagt ingrijpen SWT voor kind in de familie. Er wordt wel gesproken over het effect van het handelen van SWT op de relatie tussen schoonzussen maar deze wordt om reden van tijd niet nader uitgewerkt.
- Casus van een geïsoleerde man met Korsakov: Er worden wel systeemopmerkingen gemaakt zoals “de zorg voor zoon houdt moeder (van 85) levendig”, “de benzinepomp is onderdeel van het netwerk” en het professioneel netwerk wordt verkend.
- In een casus (contractering zorgaanbieder) wordt een genogram getekend. In gesprek worden ook andere betrokkenen genoemd in familie en netwerk. In deze bespreking wordt ook het begrip aannames gebruikt (door Wmo-medewerker).

Inmiddels is ook door literatuurstudie duidelijk geworden dat trainen van basismethodieken een ander type scholing vraagt. Scholing die wel praktijkgericht is maar dan voornamelijk gebaseerd op werkzame elementen van de methode (Boendermaker, 2011; Boendermaker, Boomkens & Boering, 2013). Ook is er m.i. nog onvoldoende basis voor de aangeleerde methodieken omdat de basistraining in een heel rumoerige periode in het eerste jaar heeft plaatsgevonden in groepen met grote niveauverschillen.

Het antwoord op de vraag is dat casusleren (nog) niet een geschikte plek is om de basismethodieken te integreren. De kennis en vaardigheden met betrekking tot de methodieken is te gering én het aanleren van basismethodieken vraagt een andere leer methode. Voor een uitgebreider onderbouwing van deze gedachte verwijs ik naar het artikel ‘Alledaagse professionaliseringspraktijk’ (Roller, 2016f). Het oefenen met losse elementen en het integreren van het gedachtengoed is wel mogelijk. Gebruik van het systemogram kan een goed hulpmiddel zijn om casuïstiek in te brengen. Het lijkt makkelijker te worden nu de ‘dwang’ er af is. Beide groepen willen er nog mee oefenen. Op basis van de evaluatie van de eerste drie zittingen is expliciet afgesproken om de integratie van de basismethodieken niet meer als doel in het casusleren te brengen.

5.1.4 Deelvraag 4

Onder welke condities kan het casusleren bijdragen aan dubbelslag en drieslagleren?

Deze vraag is opgedeeld in deelvragen en deels te beantwoorden na de eerste ronde. In eerste instantie is te zeggen onder welke condities men met elkaar tot leren komt en hiermee eigenaarschap verwerft, in tweede instantie hoe casusleren (mogelijk) kan bijdragen aan dubbelslag en drieslagleren.

4a. Onder welke condities verwerven medewerkers eigenaarschap?

Het feit dat medewerkers met elkaar casusleren doen is een belangrijke factor gebleken. Alle medewerkers die deelnemen, noemen dit expliciet als succesfactor van het casusleren.

Om dit te realiseren is tijd en ruimte voor deelname cruciaal. In beide groepen waren er in november veel afzeggingen. Dit was de periode dat er ook intern een (visie)bijeenkomst was en men werd overstelpt met herindicaties tegen het einde van 2016. In december werd in beide groepen de bijeenkomst geannuleerd (privé omstandigheden en onderbezetting door vakantie en ziekte). Werkdruk is dus een risicofactor. Ook spelen randvoorwaarden als (voldoende grote) spreekruimte, en de grootte van de groep (8 is prettig) een rol.

Daarnaast is er onderscheid te maken tussen de inhoudelijke werkstructuur en het proces er naar toe. Er is in beide groepen veelvuldig gesproken over de werkstructuur. Onderwerpen van gesprek waren: de rolafstemming tussen onderzoeker/leercoach en voorzitter, de invulling van de stappen, de hoeveelheid inbrengen en tijdsverdeling. Als startpunt is men gaan werken met de stappen van de aangeleerde casusleer methode (zie bijlage) zonder de dialoogkaarten en kanteleerbox. Elke bijeenkomst is kort geëvalueerd (hoe heb je de bijeenkomst ervaren, wat was lerend en wat zou een volgende keer beter kunnen). Vooral in de eerste twee zittingen kwamen in beide groepen tegengestelde wensen op tafel en is er veel over het proces gesproken. In één groep is, bij afwezigheid

van een casusinbreng, ruim een half uur gesproken over invulling- en nut van casusleren en de motivatie ervoor. In deze bijeenkomst kwam (opnieuw) expliciet de weerstand naar voren tegen het opgelegde model en het gevoel het casusleren 'voor de hogeschool' te doen. Het spreken over de structuur was helpend en vormend maar leverde ook weerstand op. Dit bleek uit non-verbale reacties als zuchten maar ook uit grapjes als "dan praten we er de volgende keer weer over". In de evaluatie met de voorzitters kwam expliciet naar voren dat men in beide groepen soms 'moe' werd van het praten over, maar dat het wel heeft geholpen om met elkaar consensus te vinden.

In beide groepen heeft men elkaar steeds weer gevonden door de dialoog aan te gaan, stil te staan bij de doelen en afbakening van het casusleren en het achterliggende principe. Hiermee kreeg het casusleren een definitieve eigen plek en doel naast intervisie en supervisie. Kerndoel van casusleren is met elkaar integraal werken ontwikkelen.

Voorzitter in de evaluatie na de eerste ronde:

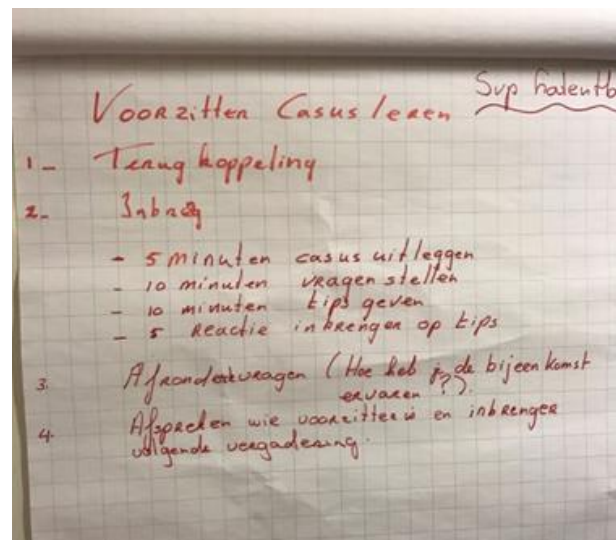
"Het is best een lange zoektocht geweest. Ik heb ook vaak gedacht: er is geen energie en het stroomt niet. Nu denk ik: eigenlijk is het goed geweest dat we dat hebben gedaan. Het haalt heel veel boven tafel door stil te staan bij hoe loopt het nu, wat willen we wel, wat willen we niet. De laatste bijeenkomst was weer heel prettig. Toen dacht ik: wellicht heeft dat gemaakt dat we nu koers hebben. Het heeft wel even geduurd en het was misschien lastig maar was het ook nodig."

Opmerkelijk in positieve zin is dat in elke bijeenkomst een goede sfeer is waargenomen. Als men eenmaal bij elkaar is doet iedereen actief mee. Ook daar waar men elkaar tegensprak, of in de bijeenkomst waar gevoelens van onveiligheid werden besproken bleef de sfeer goed en open. Humor of het meenemen van iets lekkers, dragen bij aan een ongedwongen sfeer. De onderlinge relaties lijken goed en waar dit minder is kan het open bespreken mogelijk bijdragen aan het verbeteren ervan.

Qua inhoud van de bijeenkomst is er gaandeweg een lichte structuur ontstaan die vooral gebaseerd is op verdeling van

tijd. Bij elke bijeenkomst wordt gestart met de terugkoppeling van de vorige inbreng. Voor het bespreken van een nieuwe inbreng wordt een half uur uitgetrokken. Men heeft als vaste agenda: inbreng vertellen met leervraag (5 minuten), verhelderende vragen (10 minuten), in gesprek en mogelijke tips (10 minuten), afronding door inbrenger met beantwoorden leervraag en voorgenomen actie. In één groep is de vaste voorzitter gebleven, in de andere groep is gekozen voor een roulerende voorzitter i.v.m. gevoel van overbelasting van de vaste voorzitter. Deze medewerker is wel vertegenwoordiger van de groep gebleven bij de evaluaties. De tijdsindeling is als richtlijn in een groep vastgesteld en door de voorzitters onderling uitgewisseld. Zij wordt nu door beide groepen naar tevredenheid gehanteerd. Op basis hiervan wil men de volgende ronde door. Hiermee heeft men de casusleermethode geadapteerd naar eigen behoefte. De globale opbouw van het oorspronkelijke actieleren is gehandhaafd met de cyclus inbreng, leervraag, voorgenomen actie en terugkoppeling. Het vragen stellen is toegevoegd.

Het antwoord op deze deelvraag is dat tijd en ruimte cruciaal zijn, dat het van belang is dat medewerkers zelf achter het doel van het casusleren staan en (niet opgelegd) hun eigen vorm van werken creëren. Tijd en aandacht voor het proces is hierbij onvermijdelijk. Als aan deze voorwaarden is voldaan is het werken met een lichte structuur het meest effectief.



Figuur 7. Flap-over die standaard aanwezig is in de ruimte waar casusleren is

4b. Hoe draagt casusleren bij aan dubbelslag en drieslagleren?

Voor deze vraag zijn alle uitspraken over werkwijze geanalyseerd op het niveau van spreken. Gaat het over concreet gedrag of regels (1), over achterliggende inzichten (2) of over principes en uitgangspunten (3).

In het bespreken en verkennen van de werkwijze valt op dat in alle inbrengen minimaal over achterliggende inzichten wordt gesproken. Nergens blijft het hangen op het niveau van concreet handelen. Steeds wordt het gekoppeld aan achterliggende inzichten en het waarom van het handelen. Dit kan verdiepend zijn op casusniveau maar ook in de afbakening met externe zorgverleners of samenwerkingspartners. In vier van de zeven situaties gaat het expliciet over het niveau van drieslagleren en worden de achterliggende principiële kwesties ter sprake gebracht. Aan de orde is of het wijkteam zich principieel met deze casus moet bezighouden en het gaat over principiële uitgangspunten van de professie.

De inbreng rondom het veiligheidsplan na een escalatie met geweld is een mooi voorbeeld van een inbreng waarin dezelfde veiligheidssituatie en bijbehorend plan op alle niveaus wordt besproken:

1. In deze situatie kun je gewoon het veiligheidsplan invullen (enkelslag).
2. Het veiligheidsplan is een hulpmiddel in het gesprek met ouders. Het helpt om hun ideeën te verkennen en ook vanuit de positie van het kind met hen te praten. Het ondersteunt ook de verantwoordelijkheid van de ouders (dubbelslag).
3. Het is de vraag tot hoever verantwoordelijkheid van SWT gaat. Als ouders echt niet willen of kunnen is het een casus voor Veilig Thuis of de Raad (voor de Kinderbescherming) (drieslag).

In drie van de zeven situaties gaat het over enkel- en dubbelslag. Twee van de drie zijn ingebracht door een stagiaire die op grond van korte contacten met een cliënt nog zoekende is wat hij zou kunnen doen, in het derde geval is er sprake van

voortijdige beëindiging en wordt er evaluatief gesproken over methodisch handelen.

Uit de observatie blijkt dat de verdieping naar dubbelslag of drieslag tot stand komt door vragen van Wmo-medewerkers en (hoofdzakelijk) door inbreng van de leercoach. De medewerker die niet agogisch geschoold is stelt onbevragen vragen vanuit niet-weten. Dit doet een appèl op de ander om onderliggende vanzelfsprekendheden te expliciteren. De vraag van de Wmo-medewerker 'waarom bel je die schoonzus niet gewoon?' leidde tot het bespreken van de meldcode en beroepscode. De vraag van de leercoach in de situatie met het veiligheidsplan luidde: 'Ik hoor ook heel veel wat goed gaat, wat is de eigen kracht van ouders?' Dit leidde tot verdieping van het veiligheidsplan als hulpmiddel en ook tot het preventieve kijken naar een kwetsbaar kind van ouders met psychiatrische problematiek. Dit type vragen m.b.t. achterliggende principes zijn vaak kantelpunt in het gesprek om tot verdieping of tegenspraak te komen. Is de vraag eenmaal gesteld dan komt het gesprek wel op gang. Uit de groep zelf komen deze nog weinig.

In de evaluatie met de voorzitters is besloten dat de leercoach zich de komende zittingen expliciet richt op het toevoegen van achterliggende inzichten en principes in het gesprek.

Het antwoord op vraag 4b is dat dubbel- en drieslagleren mogelijk is in casusleren. Na drie zittingen is het spreken over achterliggende inzichten en principes door medewerkers onderling nog niet vanzelfsprekend.

5.1.5 Conclusie ten dienste van de volgende fase (integratie en implementatie)

Op grond van de ervaringen van de 'eerste ronde' zittingen en de analyse en conceptualisering ervan zoals beschreven in dit hoofdstuk is deelvraag 1 tot en met 3 helemaal beantwoord en deelvraag 4 deels.

Conclusie is dat het casusleren bijdraagt aan de ontwikkeling van integraal werken. Vooral het feit dat het casusleren er is en casuïstiek wordt besproken in de divers samengestelde

groepen draagt dit bij aan integraal kijken en integraal werken.

Het integraal werken ontstaat voornamelijk op casusniveau: de hele persoon wordt in ogenschouw genomen waarbij naar wensen en behoeften op verschillende levensterreinen wordt gekeken en in samenhang tussen wensen, behoeften, mogelijkheden en belemmeringen. Ook wordt steeds gekeken naar het individu in de (informele en formele) context. De aanvullende blik door collega's met een andere achtergrond wordt unaniem als lerend en positief ervaren.

De bakens Welzijn Nieuwe Stijl (beleidstaal) worden niet bij naam genoemd. Als er over uitgangspunten wordt gesproken gebruiken medewerkers hun eigen taal. In feite gaat het voor het overgrote deel over eigen regie, inzet van vrijwilligers, benutten van eigen netwerk, het leveren van maatwerk, en eigen inzet die voorrang heeft op specialistische zorg. Ook nadenken over preventie valt hier onder. Het aanbrengen van verdieping in het gesprek om op basis van uitgangspunten en principes met elkaar in gesprek te gaan gebeurt tot op heden voornamelijk door vragen van de onderzoeker/leercoach.

Het expliciet oefenen met de basismethodieken zoals deze in een scholing zijn aangeboden blijkt niet te werken. De scholing appelleert teveel aan cognitief leren, en geeft wrijving in de relatie tussen leercoach en medewerkers, terwijl men meer ervaringsgericht aan de slag wil. Daarnaast heeft literatuurstudie opgeleverd dat effectieve training van basismethodieken een andere aanpak vraagt (Roller, 2016f). Bij de conclusies en aanbevelingen (hoofdstuk 6) ga ik hier nader op in.

De aandacht voor het proces is cruciaal geweest om een eigen vorm te vinden. Door structureel met elkaar over de inrichting en nut van het casusleren te praten is men gekomen tot adaptatie van de oorspronkelijke casusleermethode op basis van actieleren. Een heldere afbakening ten opzichte van intervisie en supervisie is hierbij behulpzaam geweest. Er is een gezamenlijk gedragen werkwijze met een lichte structuur op basis van tijd. Hierbij is de cyclus werkinbreng, leervraag, bespreking, voorgenomen actie en terugkoppeling de rode draad. Het verbinden van persoonlijke leervragen aan het

collectieve leren lukt goed doordat medewerkers vragen inbrengen van situaties waarin zij persoonlijk geraakt zijn.

Op grond van deze ervaringen en evaluatie met voorzitters en teammanagers is het volgende afgesproken. Het casusleren wordt voortgezet in de huidige structuur. Alle betrokkenen zijn overtuigd van de meerwaarde. Beide groepen hanteren dezelfde agenda/werkstructuur. Het inbrengen van de basismethodieken wordt losgelaten. Wel wil men nog experimenteren met het systemogram als ondersteuning voor de bespreking. De onderzoeker/leercoach heeft in de volgende fase vooral de rol om het dubbelslag(- en drieslag)leren te stimuleren. Op basis van deze afspraken is de onderzoeker/leercoach nog tweemaal in elke groep aanwezig geweest.

5.2 De 2e ronde: Implementatie en integratie

Op basis van de aangepaste afspraken zoals beschreven in hoofdstuk 5.1 is het actieonderzoek voortgezet met twee bijeenkomsten per groep. Verslaglegging, gemaakt op basis van een geluidsopname, is steeds voorgelegd aan alle aanwezigen. Van één bijeenkomst is geen geluidsopname door een vergissing in de bediening van de voicerecorder. Van deze bijeenkomst is wel een uitgebreid (geverifieerd) verslag.

De data zijn op eenzelfde manier gecodeerd en geanalyseerd als in de eerste ronde. Op basis van het gesprek met onderzoeker van de WSD, Marja Jager-Vreugdenhil is een kolom toegevoegd waarin onderzoeker haar eigen ervaringen beschrijft. Hoewel de nadruk lag op dubbelslag- en drieslagleren en het monitoren van het gebruik van het systemogram is de overige thematisering gehandhaafd. De coderingen zijn gefilterd in een thematisch gevuld Excel schema. Op basis hiervan heeft onderzoeker haar bevindingen verwoord. Met de voorzitters is geëvalueerd. Na het bespreken van hun eigen ervaringen zijn bevindingen van onderzoeker besproken (memberfeedback). Met de teammanager is het Excel-schema besproken en gecontroleerd op navolgbaarheid op de gestelde bevindingen. Daarnaast is over de bevindingen zelf van gedachten gewisseld. Van beide bijeenkomsten is een geverifieerd verslag beschikbaar.

In paragraaf 5.2.1 beschrijf ik de bevindingen uit de 2e ronde. Deze zijn voor een deel verdiepend en verrijkend aan de antwoorden uit de 1e ronde. In paragraaf 5.2.2 beantwoord ik deelvraag 4.

5.2.1 Bevindingen

- Op de voorgrond staat het enthousiasme over casusleren. Beide voorzitters benoemen het wij-gevoel dat is ontstaan in het casusleren. Er wordt benoemd dat men goed op koers ligt, al is er nog wel tijd nodig om het te bestendigen. Ook wil men genieten van waar men nu is. De voorzitters hebben zich pionier gevoeld en ervaren het als prettig dat meer medewerkers het casusleren als zinvol ervaren. Deze bevinding wordt onderbouwd vanuit de observatie.
- De werkstructuur wordt in beide groepen soepel gehanteerd en staat niet meer ter discussie. In één groep was wel discussie over het hanteren van de tijdsregels, het casusleren zelf staat niet meer ter discussie. Nieuwe medewerkers voegen soepel in en benoemen het casusleren als zinvol en prettig, zonder precies van het onderzoek op de hoogte te zijn. In de andere groep werd spontaan een inbreng gedaan toen er nog 15 minuten tijd was. Dit in schril contrast met de vorige ronde waarin geen inbreng was en men het liefst weer aan het werk wilde. In de groep met de vaste voorzitter worden de onderdelen van de structuur niet expliciet benoemd, mogelijk is deze groep daardoor minder bewust van de stappen.
- De terugkoppeling wordt wisselend benut als leermoment. Een keer wordt het als mededeling gezien, een andere keer is de inbrenger 'vergeten' wat haar inbreng was. Bij doorvragen (door onderzoeker/leercoach) komt de actie in herinnering en verwoordt ze haar leerervaring (parafrasering): 'Het was prettig om te bespreken; Het heeft me geholpen mijn eigen positie te bepalen;' en 'Dit heeft me ook in andere situaties al geholpen, ik zie echt meer mogelijkheden'. Het achterliggende principe (van inhoudsverantwoordelijk naar procesverantwoordelijk) wordt niet opnieuw genoemd.
- Het daadwerkelijk (op tijd) aanwezig zijn en afmelden met reden is nog een aandachtspunt. Voor het slagen blijft het belangrijk dat mensen blijven komen. In deze fase was er sprake van een constant aantal deelnemers. Gemiddeld waren er ruim 9 deelnemers en 2,5 afwezigen (tegen 8 en 4 in de eerste ronde en eenmaal annullering van een hele zitting in beide groepen). Het draagvlak wordt ook herkend door de teammanager. Zij ervaart geen weerstand meer bij medewerkers voor deelname.
- Op casusniveau ervaren de voorzitters dat men vrij ver is met de kanteling. De spanning ervaren zij nog vooral in het samenwerking met externen. Ook deze bevinding wordt ondersteund door de analyse.
- Bij 6 van de 7 inbrengen zijn externe partners betrokken. Bij 2 van deze inbrengen is samenwerking met externen een deel van de leervraag, bij 5 is het deel van de oplossing. Hierbij is tweemaal een collega-wijkteam betrokken. De teammanager herkent dat het wij-gevoel gericht is op het eigen team van zuid.
- Opmerkelijk is dat er in twee situaties geen voorgenomen actie is geformuleerd m.b.t. de samenwerkingspartner. In het gesprek over de bevindingen van de tweede ronde zeggen de voorzitters dit te herkennen. Eén van hen merkt op dat ze het wellicht te vanzelfsprekend vindt omdat ze zelf makkelijk 'in de telefoon klimt'.
- Het nadenken en met elkaar reflecteren over de positie van wijkteammedewerker is in elke situatie aan de orde. Bij elke inbreng is men zoekende naar de (grens van) de mogelijkheden van het SWT en lijkt herpositionering van de rol als sociaal werker een thema voor alle medewerkers, ongeacht hun achtergrond. Uitspraken bij de afronding van de inbreng of bij de terugkoppeling van de voorgenomen actie die hierop duiden:
 - o "Ik ben niet alleen verantwoordelijk en ik hoef het niet allemaal te weten. Ik ga van inhouds- naar procesverantwoordelijkheid;"
 - o "Ik hoef niet alles zelf te doen, ik kan ondersteunen via anderen die al in systeem aanwezig zijn;"
 - o "Ik kan het uitgangspunt van integraal werken ook inzetten als voorwaarde. Door dit uit te spreken kan ik positie innemen naar zowel de inwoner als naar een zorgaanbieder."
- Voor medewerkers blijft de diverse samenstelling lerend. Er blijft waardering voor 'de andere invalshoek'.

Een medewerker noemt 'elke bijeenkomst een hersenkraker'. Door wisseling van banen is de deelname van welzijn verdwenen en er is nog geen vervanging. Dit gaat ten koste van de integraliteit. Slechts in 1 van de besprekingen is collectief aanbod aan de orde geweest. In de evaluatie laat de teammanager weten dat welzijn expliciet vertegenwoordigd gaat worden in casusleren met twee medewerkers per groep. De gesprekken hierover zijn in een afrondende fase.

- De sfeer blijft prettig en er komt meer tegenspraak tussen medewerkers. Af en toe wordt spanning gevoeld door de onderzoeker en medewerkers. Door de tegenstelling expliciet te waarderen (onderzoeker/leercoach) of door gebruik van humor komt er ontlading en kan men open verder.
- Het loslaten van de inbreng van basismethodieken geeft ontspanning bij de onderzoeker/leercoach en draagt bij aan het focussen op achterliggende inzichten en principes.
- Onderzoeker/leercoach signaleert individuele ontwikkeling bij medewerkers. Teamleden gaan breder kijken en minder snel denken in regels en procedures. Deze wordt herkend door de teammanager en voorzitters.
- In elke inbreng is gesproken over achterliggende inzichten en principes. Als de onderzoeker/leercoach een vraag stelt (op systeemgericht denken, vraag achter de vraag, volgens welk uitgangspunt wil je hier werken, wat is je verantwoordelijkheid als wijkteam) wordt deze door medewerkers snel opgepikt. Soepel praten zij verder met hetzelfde woordgebruik en komen tot verdieping. Het overstijgend denken groeit. Een enkele keer wordt een vraag naar principe (drieslag) beantwoord op regelniveau (enkelslag). Bijvoorbeeld: op de vraag 'welke samenwerking zou je willen met de school?' komt het antwoord dat 'het niet gaat lukken als je maar één uur per week hebt'. De teammanager signaleert dat medewerkers aan het denken worden gezet, dat de 'ankers van het werk meer en meer voor het oprapen liggen', 'we meer bezig zijn met wie we willen zijn'. Zij ervaart het als een groei waaraan het casusleren bijdraagt.
- Op casusniveau wordt door medewerkers onderling meer doorgevraagd op achterliggende uitgangspunten

en er komt meer tegenspraak, bijvoorbeeld (geparafraseerd):

- Van wie is het doel om deze jongen van 17 meer onafhankelijk van te laten zijn moeder?
- Via schoolmaatschappelijk of huisarts voorrang krijgen op wachtlijst? Dat vind ik niet eerlijk.
- Er is een gesprek over al dan niet aanwezig zijn van een zorgaanbieder bij het keukentafelgesprek, als de indicatie nog gegeven moet worden. Hoe onafhankelijk kun je dan nog op zoek naar mogelijkheden met de inwoner?
- Er is visieverschil over een casus met een volwassen man met zijn moeder over het wel of niet gezamenlijk hulp verlenen.
- De principes zelf worden niet ter discussie gesteld. Als het gebeurt, is het vaak in de vorm van een eigen mening. Met de woorden 'ik zou.... of, ik vind....' wordt tegenspraak opgeroepen. Bij een situatie waarin een volwassen (50+) man (o.a. financiële) problemen heeft die belastend zijn voor zijn moeder (80+) is integraal werken een helpend uitgangspunt gebleken voor de medewerker om zijn aanpak te kiezen. Eén medewerker bleef (zachtjes) roepen 'gewoon uit elkaar halen'. Er is geen gesprek gevoerd over de afweging waarom dit wel of niet te doen. In deze situatie is de koppeling tussen financiële en immateriële hulp ook 'spannend'. Deze vrouw komt met een immateriële hulpvraag m.b.t. haar zoon en blijkt een PGB te ontvangen voor deze zoon, terwijl ze niet bijdraagt aan de doelen. Medewerkers stellen unaniem dat het PGB onterecht is, er worden mogelijkheden verkend om het wel of niet te melden. Er wordt geen gesprek gevoerd op principieel niveau of men deze zaken als wijkteam al dan niet aan elkaar wil koppelen.
- In beide groepen is in de 2e ronde ook voorzitterschap aangeboden en inbreng gedaan door een Wmo-medewerker. De Wmo-medewerker signaleert dat er veel meer aan de hand is in de situatie waarin een beschikking voor individuele begeleiding gevraagd wordt. Deze medewerker wordt ondersteunend bevraagd en geholpen bij het aangaan van het gesprek met de ouders, ook bieden collega's aan om mee te gaan of gesprek over te nemen.

- Eenmaal betrof de inbreng een thema-bespreking (samenwerking school-SWT). Deze bespreking werd door iedereen als lerend ervaren.
- Er is in beide groepen één keer met een uitvoeriger systemogram gewerkt. Eenmaal is deze door de inbrenger zelf getekend op het whiteboard gedurende haar inbreng. Eenmaal werd de tekening door een collega gemaakt. Bij het gebruik van het systemogram is de groep gefocust op het bord en worden er meer vragen gesteld die gericht zijn op de context. Als het wordt gebruikt wordt het zeker als positief ervaren.
- Vanuit het perspectief van gespreksvoering en systeemgericht werken is er zeer uiteenlopend gesproken. Eén situatie wordt bevestigd en benaderd vanuit gezamenlijke besluitvorming (zonder dit zo te benoemen), een ander vanuit systeemgericht denken. Ook zijn er situaties besproken waarin basisuitgangspunten rondom motiveren of systeemgericht denken onbekend lijken te zijn. Dit hangt sterk samen met het wel of niet agogisch geschoold zijn. Inhoudelijk is in elke casus een proces van (gezamenlijke) besluitvorming gaande en is er sprake van meerdere betrokkenen. Hiermee is in feite elke inbreng relevant voor een systeemgerichte kijk.
- Integraliteit komt tot stand als alle 'bloedgroepen' aanwezig zijn. Afwezigheid van een invalshoek geeft beperking in de uitwerking. In deze fase is de aanwezigheid van welzijn een aandachtspunt.
- Helderheid over doel en afbakening t.o.v. andere intervisiebijeenkomsten is helpend. Het loslaten van methodische inbreng heeft rust gebracht in de bijeenkomsten
- Onderling relaties zijn goed: Er worden meer tegenstellingen uitgesproken, men kan het openlijk oneens zijn of kritisch doorvragen. Door het opdoen van nieuwe inzichten en leerzame bijeenkomsten ontstaat een wij-gevoel.
- Het gesprek over het proces is van belang voor blijvend draagvlak en verdieping van de onderlinge afspraken.
- De werkstructuur is gehandhaafd. Door de gekozen werkwijze is men trouw gebleven aan de uitgangspunten van actieleren. Cruciaal is het verwoorden van een voorgenomen actie en de nabespreking hiervan (leren komt altijd terug in gedrag en handelen) Deze hangt samen met het tweede deel van de vraag.

4b. Hoe draagt casusleren bij aan dubbelslag en drieslagleren?

Voor deze vraag zijn alle uitspraken over werkwijze geanalyseerd op het niveau van spreken. Gaat het over concreet gedrag of regels (1), over achterliggende inzichten (2) of over principes en uitgangspunten (3). Ook is geïnventariseerd wie het achterliggende aspect inbrengt en welk effect dit in de bespreking heeft gehad.

Op basis van de verslaglegging zijn 10 onderwerpen geanalyseerd op de verschillende niveaus. Dit is een inbreng, een terugkoppeling van voorgenomen actie of het bespreken van een thema dat hieruit voortkwam. In alle 10 besprekingen is expliciet gesproken over achterliggende inzichten, in 5 ervan over principes. Door medewerkers worden principes ter sprake gebracht in de vorm van meningen of vragen die direct de casus betreffen, bijvoorbeeld "Ik vind allang dat het PGB eraf kan," "Onze hulp is niet vrijblijvend" of "In hoeverre kan ik mevrouw dwingen om het gesprek hierover aan te gaan?" Door onderzoeker/leercoach wordt het achterliggende principe vooral ingebracht in de vorm van vragen, bijvoorbeeld: wat is het achterliggende uitgangspunt?; als je

5.2.2 Beantwoording deelvraag 4

Onder welke condities kan het casusleren bijdragen aan dubbelslag en drieslagleren? Deze vraag wordt weer per deelvraag beantwoord.

4a. Onder welke condities verwerven medewerkers eigenaarschap?

De condities die zijn verwoord na de eerste ronde blijven van kracht en kunnen rijker worden beschreven:

- Tijd: casusleren is meer en consequenter bezocht in de tweede ronde. Mogelijk dragen zinvolle bijeenkomsten ook bij aan de keuze om er tijd voor vrij te maken.
- Ruimte: het lokaal wordt als klein ervaren, maar net voldoende. Het aanwezig zijn van een whiteboard (nieuw) is prettig en ondersteunend in het maken van een systemogram.

uitgaat van integraal werken, hoe kijk je dan naar deze situatie?; wie heeft hier de regie, mag de inwoner zelf kiezen wie hij meeneemt naar het gesprek?; wat verandert er als je de vraag van moeder bekijkt door een systeembril? Wat is de rol die je als SWT-er in een complexe situatie als deze moet hebben?

Zowel het uiten van meningen als de vragen van de onderzoeker/leercoach worden soepel overgenomen en leiden tot een verdiepend gesprek. De leercoach ervaart meer ruimte voor verdieping zowel bij medewerkers individueel als bij het team als geheel. Dit wordt beaamd door de voorzitters en de teammanager. Bij de terugkoppeling wordt in eerste instantie verteld wat men gedaan heeft (enkelslag) en wat men er aan gehad heeft (“Ik voelde me gesteund in mijn kijk,” of, “Ik heb het gevoel dat ik het niet alleen hoeft te doen.”) Als er wordt doorgevraagd wat de inbrenger geleerd heeft van de bespreking dan wordt geantwoord op inzichtniveau (dubbelslag). Vooral de inzichten die worden opgedaan m.b.t. de positie van de wijkteammedewerker worden als lerend benoemd. In feite gaat het hier om de vertaling/invulling van achterliggende principes. Het daadwerkelijk met elkaar principes ter discussie stellen gebeurt nog weinig, of wordt niet omgezet in actie.

Het feit dát casusleren bijdraagt aan dubbelslag leren lijkt hiermee duidelijk. De kans dat men dit blijft doen lijkt groter gezien de positieve ervaringen die medewerkers inmiddels hebben opgedaan, de structurele aanwezigheid van de medewerkers, de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers en actiever inbrengen van eigen meningen en achterliggende vragen. Het leren op dubbelslag niveau is versterkt in vergelijking tot een aantal maanden geleden. De terugkoppeling van de voorgenomen actie is een geschikt moment om achterliggende inzichten en principes expliciet te benoemen.

Op casusniveau wordt wel op het niveau van drieslagleren gesproken (zij het in de vorm van een eigen mening), op het niveau van integraal werken/uitgangspunten/bakens komt men niet tot drieslagleren, de principes zelf worden niet ter discussie gesteld.

Er is nog aandacht nodig voor borging en bewaking van het dubbelslag (en drieslag)leren. De inbreng van de leercoach

heeft nog een cruciale rol in het tot stand komen van dubbelslag leren en het expliciet benoemen van de leereffecten. Zoals de voorzitter zegt “We liggen op koers maar we zijn er nog niet” en de teammanager zegt “Het ligt voor het oprapen, we kunnen het zo pakken.”

5.3 Bijvangst

Het inventariseren van alle casusinbrengen met leervragen geeft een geweldige inkijk in de variatie en complexiteit van het alledaagse werk van het wijkteam. In deze casuïstiek zijn twee onderwerpen prominent aanwezig die vermeldenswaard zijn.

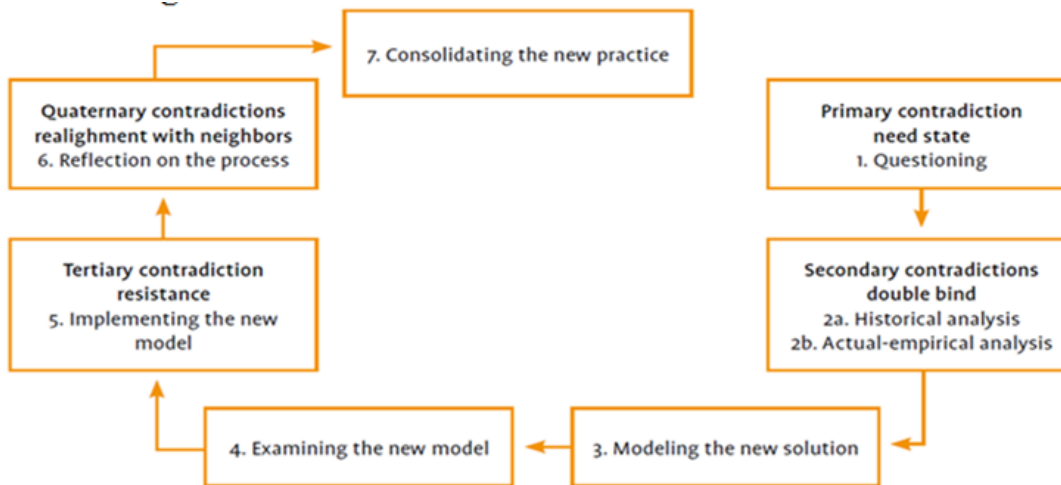
5.3.1 Samenwerking met externe partijen

In elke ingebrachte situatie zijn externe (formele) partijen betrokken. Een externe zorgaanbieder is bijvoorbeeld betrokken als verwijzer, is onaangekondigd (en nog zonder bezit van een beschikking tot hulp) aanwezig bij een keukentafelgesprek, is ingekocht op basis van een beschikking van het wijkteam of is vanuit een ander perspectief al aanwezig (via huisarts, WLZ, onderwijs e.d.). Opvallend is dat de afstemming met externen vaak (8 keer) expliciet onderdeel is van de leervraag. Bij de voorgenomen acties is in 10 van de 14 acties een externe aanbieder betrokken. De externe partij is dus vaak deel van het probleem, maar nog vaker deel van ‘de oplossing’.

Dit maakt duidelijk hoezeer het sociale wijkteam de ‘spin’ in het web is van ondersteuning en zorg. Het casusleren kan bijdragen aan het voorkomen dat het wijkteam de ‘vlieg’ in het spinnenweb wordt (vrij naar Steinfeld, 2016).

De voorzitters en teammanager beamen dat de kanteling vooral met externen nog aandacht vraagt. Het gegeven dat de tegenstellingen meer extern liggen is zegt mogelijk iets over de mate van gevorderd zijn in het integraal werken. Dit is te duiden aan de hand van het model van expansief leren van Engeström (Stam en Wilken, 2015). Uitgangspunt hierin is dat leren gebeurt aan de hand van tegenstellingen. Het oplossen van een tegenstelling is de overgang naar een nieuwe fase. Het oplossen van tegenstelling met externen en reflectie

teren op het proces (stap 6 in onderstaand figuur) is de laatste stap voordat een nieuwe praktijk geconsolideerd kan worden.



Figuur 8. Ideaaltypische expansieve cyclus van praktijkleren van Engeström

5.3.2 Relevantie nader te ontwikkelen scholing

De ervaringen in het casusleren hebben duidelijk gemaakt dat de gevolgde scholing van de basismethodieken niet is beklifd bij medewerkers. Daar waar gezamenlijke besluitvorming heel relevant zou zijn bij het komen tot een beslissing wordt het niet genoemd. Ook het eigenaarschap van de inwoner over zijn eigen traject en de motivering hiervoor kwam niet aan de orde waar dit wel relevant zou zijn.

Uit de training systeemgericht werken werd de term ‘dit is een aanname van mij’ enkele keren genoemd en er is met het systemogram gewerkt. Verder was er geen sprake van een gezamenlijke werkwijze in systeemdenken. Ook zijn er grote niveauverschillen. Waar de een soepel acteert in een complex systeem, is voor de ander de basisprincipes van systeemdenken (als circulaire causaliteit, onderlinge beïnvloeding zonder iemand als veroorzaker te kunnen zien) niet aanwezig. Tegelijkertijd lijken de gekozen basismethodieken zeer relevant voor de casuïstiek waar het wijkteam mee te maken heeft.

De ervaringen tijdens het onderzoek hebben geleid tot de conclusie dat het scholingsaanbod herijkt en bijgesteld gaat worden. In een werkgroep (gelieerd aan WSD) waaraan onderzoekster deelneemt wordt door de betrokken ontwikkelaars de training van de basismethodieken geïntegreerd. De inzichten uit de literatuurstudie (met aandacht voor praktijkgericht leren, aansluiten bij leerbehoefte van medewerkers en de aandacht voor inbedding in de organisatie én borging) worden hierin meegenomen. Ook de nieuwe verbinding tussen het effectief leren en het bevorderen van professionele zelfwerkzaamheid (zie 2.5) wordt geïntegreerd in de scholingsontwikkeling.

Mogelijk kan deze scholing bijdragen aan kwalitatieve verbetering m.b.t. ondersteuning van inwoners op het gebied van eigen regie en besluitvorming en bijdragen aan eenheid in werken. Daarbij kan het een hulpmiddel zijn tot het verwerken van een gezamenlijk taalgebruik, wat helpt in het expliciteren en communiceren van de werkwijze.

5.4 Leren van het proces

Gedurende het onderzoeksproces is een rode draad ontstaan die relevant is om tot beantwoording van de onderzoeksvraag te komen. In hoofdstuk 2 is beschreven dat verandering vooraf lastig in te schatten is en er voortdurend sprake is van onderlinge beïnvloeding. Voor actieonderzoek is een flexibele opzet nodig die adequaat reageren mogelijk maakt. Vanuit het gedachtengoed van de lerende organisatie is het nodig om voortdurend met elkaar in dialoog te blijven. Ook is er steeds sprake van een subjectieve invloed van betrokken personen. Er zijn een aantal cruciale momenten in het proces die ik wil beschrijven. Deze momenten en de hantering ervan dragen bij aan de (leer-)uitkomsten van het onderzoek.

- Na de eerste bijeenkomst werd me duidelijk dat er naast mijn eigen verslag een opname nodig was of een extra observator. De vraag heb ik per mail voorgelegd aan de voorzitters. Waar zij normaliter meteen reageren had ik na een week nog geen antwoord. Bespreking van de vraag in een groep riep weerstand op. Men had geen tijd en men had ook geen behoefte aan uitgebreid verslag. Op dit moment realiseerde ik me dat zij weliswaar het casusleren wilden verbeteren maar niet intrinsiek hebben ingestemd met een actieve bijdrage aan het verzamelen van data. Hierdoor heb ik eerdere weerstand tegen onderzoek weer aangewakkerd. De kwestie is opgelost door het maken van een geluidsopname die steeds door mijzelf is uitgewerkt.
- In de tweede bijeenkomst was er geen inbreng. Toen men liever aan het werk wilde heb ik de 'zin van casusleren' besproken en mijn droom van inspirerende bijeenkomsten gedeeld. In gesprek hebben we verkend in hoeverre de medewerkers deze droom met mij deelden. Dit bleek beperkt zo te zijn. De weerstand was voor een deel gericht op het ervaren verplichte karakter van het casusleren. Het expliciet benoemen van de vrijheid om een eigen vorm te kiezen heeft geholpen tot het ervaren van ruimte. De inhoudelijke ontwikkeling van deze zitting beschreef ik in hoofdstuk 5.1.
- In januari had ik een gesprek met de teammanager. In deze periode was zij bezig met schrijven van beleid m.b.t. deskundigheidsbevordering. Ik was bezig met een

artikel over professionalisering (Roller, 2016f). Ik ontdekte dat reflectie in casusleren niet voldoet aan eisen voor beroepsregistratie en dat het aanleren van basismethodieken echt iets anders vraagt dan wat wij aan het doen waren in casusleren. In die periode werd het casusleren slecht bezocht en was er veel gemopper door medewerkers (tegen de teammanager). Deze bevindingen bij elkaar leggend deed ons 'vertwijfeld' afvragen waar we in hemelsnaam mee bezig waren. Dit leidde tot een pas op de plaats, de intentie om meer in samenspraak met medewerkers over leren en ontwikkelen na te denken en de mogelijkheid open te houden om casusleren af te schaffen. Overleg met medewerkers heeft toen geleid tot het besluit om op een later tijdstip een bijeenkomst hierover te organiseren met elkaar en casusleren vooralsnog voort te zetten. Achteraf markeert de teammanager dit als het moment waarop zij zich (weer) meer betrokken is gaan voelen bij het casusleren.

- In de tussenevaluatie met de voorzitters is de irritatie uit de groep t.a.v. mijn docentrol openlijk besproken. Zelf heb ik ook mijn zoektocht en niet-weten uitgesproken. Het open uitspreken werd door voorzitters en mij als zeer waardevol ervaren. Medewerkers benoemden dat zij de persoonlijke omgang erg prettig vonden, de irritatie en weerstand betrof het handelen in de bijeenkomsten.

Dit proces is echt een zoektocht geweest en heb ik niet altijd als gemakkelijk ervaren. Ik heb steeds de plek-der-moeite opgezocht, mijn eigen onzekerheid/niet-weten aanvaard en ben van hieruit de dialoog aangegaan. Hierbij heb ik het achterliggende doel van het casusleren en het eigenaarschap van het team kunnen bewaken. In dit proces is er volwaardige deelname geweest van de teammanager en de voorzitters. De open bespreking in de periode van tussenevaluatie is cruciaal geweest voor de onderlinge verbinding en de geslaagde doorstart van het onderzoek.

Het geeft voldoening om bij de terugblik te zien dat dit verdieping heeft opgeleverd die daadwerkelijk bijdraagt. Gaandeweg heb ik mezelf ook gerealiseerd dat ik met te hoge verwachtingen het onderzoek was gestart. Ik was (onbewust?) op zoek naar een meer gedetailleerde werkstructuur en het willen doorleren van de basismethodieken. Hiermee was ik

te vooringenomen en heb ik zelf teveel op enkelslagniveau gedacht. Dit is niet passend als je een verandering op een ander niveau wil bereiken, een valkuil voor beginnende onderzoekers (Vermaak, 2015) Dit inzicht was helpend om het los te laten om vervolgens meer dienend aanwezig te zijn aan het wijkteam.

5.5 Bijdrage aan het praktijkvraagstuk

In deze paragraaf maak ik een pas op de plaats om stil te staan bij de vraag of de bevindingen in het onderzoek bijdragen aan het praktijkvraagstuk. In de complexe (organisatorische, maatschappelijke- en politieke) omgeving is het nodig dat medewerkers SWT met elkaar stil kunnen staan om hun werk in te richten en met en van elkaar te leren. Op zoek naar hoe zij kunnen voldoen aan de maatschappelijke opdracht zonder dat de politiek hun werk dicteert. Dit alles ten dienste van het vinden van de beste manier om inwoners te ondersteunen.

Vanuit verschillende perspectieven wil ik stellen dat dit onderzoek heeft bijgedragen aan de 'oplossing' van het praktijkvraagstuk:

- Het onderzoek zelf is te zien als interventie, waardoor casusleren consequent is ingevoerd en een positie heeft gekregen. In de terugkoppeling in het hele team is expliciet genoemd dat het consequent monitoren en aanwezig zijn als onderzoeker bijgedragen heeft aan het tot stand komen van de ontwikkeling.
- Het onderzoek heeft geleid tot een werkstructuur die gedragen wordt door medewerkers en die als leerzaam wordt ervaren.
- De ingebrachte casuïstiek heeft leeruitkomsten gebracht die de medewerkers als positief ervaren. Deze dragen direct bij aan betere ondersteuning van inwoners en afstemming met externen.
- De samenstelling van de groepen dragen bij aan integraal werken.
- Het groepsgewijs bespreken van casuïstiek draagt bij aan meer eenduidig werken als wijkteam.
- De besprekingen dragen bij aan het ontdekken, maar ook aan het expliciteren en verwoorden van de werkwijze.

- De inhoudelijke ontwikkeling en het kunnen verwoorden van werkwijze draagt aan transparantie in het gesprek met inwoners.
- Bijdrage aan ontwikkeling van samenwerking met externe partners is relevant. Als meerdere zorgaanbieders/betrokken partijen beter op elkaar zijn afgestemd komt dit ook de dienstverlening/ondersteuning van de inwoners ten goede.
- Medewerkers leerden ook over leren. De bewustwording van het belang van achterliggende inzichten en principes en expliciteren draagt dit aan het (door-)ontwikkelen van lerend vermogen.
- Het onderzoek heeft bijgedragen aan het vormen van een integraal werkend team die onderbouwd werkt en kritisch is op het uitgeven van geld en inzetten van dure zorg (maatschappelijke opdracht).

6 Conclusies, aanbevelingen en conceptualisering

6.1 Doelstelling en beantwoording hoofdvraag

Op grond van de bevindingen beschreven in hoofdstuk 5 is te stellen dat het doel van dit onderzoek gehaald is. Het onderzoek heeft bijgedragen aan het structureel samen leren met een werkwijze die gedragen wordt door medewerkers. Het casusleren draagt bij aan het (leren) integraal werken.

Met dit onderzoek willen we versterken dat:

Het bestaande casusleren in het wijkteam Zwolle-Zuid wordt dusdanig doorontwikkeld dat het **bijdraagt aan de ontwikkeling van integraal werken**. Hiervoor is nodig dat medewerkers **van en met elkaar leren** en medewerkers zich **eigenaar** voelen van de gekozen werkwijze.

De vraag **hoe** het doel gehaald is te beantwoorden op verschillende niveaus. Het gaat over:

1. de inrichting van het casusleren met en door de medewerkers;
2. hoe we dit met elkaar doen;
3. het leren over het casusleren als leermethode in zichzelf.

De **hoofdvraag** van dit onderzoek is:

Hoe kunnen we (team, teammanager en leercoach) met elkaar in het sociaal wijkteam in Zwolle-Zuid de kwaliteit van het casusleren verbeteren waardoor het integraal werken nader ontwikkeld wordt?

de inrichting van het casusleren met en door de medewerkers

De kwaliteit van het casusleren is verbeterd door aandacht te hebben voor tijd en ruimte, door aandacht te hebben voor inhoud én proces. Door te starten met een basismodel, deze doorlopend te evalueren en bij te stellen is gaandeweg een werkstructuur gevonden die past bij het doel van de bijeenkomsten. Alleen casuïstiek bespreken is onvoldoende voor

het ontwikkelen van een lerende werkstructuur. Alleen het proces bespreken roept ook irritatie op. Belangrijk is dus de juiste balans tussen inhoud en proces. Medewerkers moeten zich eigenaar voelen van het proces en vrijheid voelen om het model naar eigen inzicht door te ontwikkelen. Ervaren drang of dwang (door hogeschool of onderzoek) werkt averechts. Benadrukken van eigen (exploratie-)ruimte is cruciaal. Een lichte werkstructuur waarin tijd stimulerend werkt om gericht te spreken en een voorzitter die de stappen bewaakt zijn essentieel, evenals deelname van alle betrokkenen en een open en prettige werksfeer. Tegengestelde meningen en beleving worden openlijk besproken en worden gewaardeerd. Daar waar men nog onvoldoende veiligheid ervaart en men elkaar onvoldoende kent is het bespreken van de werkpraktijk een bindende factor en draagt bij aan het ontstaan van groepsbinding (naar Palmer, 2005). Het bewaken van het doel (ontwikkeling werkwijze SWT en integraal werken) van casusleren is nodig voor bewaking van de inhoudelijke bespreking. Het heeft haar eigen positie naast andere intervisie- of leerbijeenkomsten. Het gemotiveerd deelnemen draagt bij aan het ervaren resultaat.

hoe we dit met elkaar doen: team, teammanager en leercoach

De resultaten van dit onderzoek zijn er gekomen dankzij samenwerking en bijdrage van alle betrokkenen. De teammanager en voorzitters zijn aanvankelijk de dragende kracht in de instelling. Hoewel de teammanager niet aanwezig is bij casusleren heeft zij een stimulerende rol. Door casusleren te verplichten trekt zij grenzen die bijdraagt aan het ontwikkelen van emergentie (naar Seel, 2006). Tijdens de impasse waarin wrijving was tussen onderzoeker/leercoach en de medewerkers heeft zij een verbindende rol gespeeld door met alle partijen actief in gesprek te blijven en het nut van met elkaar leren te blijven benoemen.

De medewerkers hebben allen bijgedragen door hun inbreng en openheid in de evaluaties. De voorzitters hebben een pio-

niersrol vervuld, zowel in de groepen als t.a.v. onderzoeker/leercoach. Door openlijk hun ervaringen, moeite en wensen uit te spreken hebben zij bijgedragen aan de onderlinge relaties en dialoog. De onderlinge uitwisseling draagt bij aan de verbinding tussen de twee groepen casusleren waardoor eenduidigheid in het team is ontstaan. Onderzoeker/leercoach heeft vooral het doel bewaakt en het spreken over achterliggende inzichten en principes ingebracht. Door hier consequent op te blijven bevragen is het overstijgend nadenken over het werk meer ontwikkeld. Tegelijkertijd heeft zij gedaan wat belangrijk is (Wheatly, 2008) namelijk, aangesloten bij wat aanwezig was en (gaandeweg) een reëel beeld ontwikkeld van wat werkelijk mogelijk is in de praktijk. De openheid over haar eigen twijfels en onzekerheden hebben bijgedragen aan de onderlinge relatie en het bijstellen van ieders rol. De kracht van eenieder zit zowel op de inhoud die is aangedragen als op het proces en de onderlinge relaties. Doordat alle partijen zich als niet-wetend op hebben durven stellen is er een lerend klimaat ontstaan. Deze bevindingen sluiten aan bij de uitgangspunten van de lerende organisatie (Wierdsma en Swieringa, 2011) en het belang van onzeker weten (Stam, 2013).

leren over het casusleren als leermethode in zichzelf.

Over de casusleermethode an sich, gestoeld op het actieleren is op drie niveaus geleerd.

Enkelslag: er is een heldere werkstructuur met een verdeling in tijd. Er wordt een agenda opgemaakt waarbij ruimte is voor spontane inbreng, er is een terugkoppeling van de inbreng uit de vorige zitting, er wordt één inbreng besproken (situatieschets met leervraag, vragen stellen, tips en oplossingen met voorgenomen actie als afronding) en er wordt afgerond met een korte evaluatie en het maken van afspraken.

Dubbelslag: we hebben inzichten opgedaan waarom het werkt. Het integrale denken ontstaat ter plekke door de inbreng van deelnemers met een verschillende achtergrond. Het is prettig en werkbaar om persoonlijke leervragen te koppelen aan de collectieve werkwijze, en achterliggende principes bespreken is helpend om ieders eigen werk door te ontwikkelen. De inzichten die dit oplevert zijn lerend en ondersteunend voor meer werksituaties.

Drieslag: de bestaansgrondslag (principe) van casusleren is leidend. Het gaat om het (door)ontwikkelen van de werkwijze en het zoeken naar de invulling van de rol en positie van het wijkteam en dus de medewerker. Het is geen supervisie, het is geen intervisie en het is geen methodische scholing. Leren is altijd gekoppeld aan verandering van gedrag en handelen. De terugkoppeling van de voorgenomen actie en hierop reflecteren is hierbij cruciaal.

6.2 Conclusie en betekenis voor de praktijk

De conclusie van dit onderzoek is dat het casusleren staat! Het heeft een eigen plek gekregen in de organisatie. Het wordt als zinvol ervaren om er structureel tijd en ruimte voor vrij te maken. Het doel van casusleren is het ontwikkelen van de werkwijze en draagt bij aan het ontwikkelen van integraal werken. De scholing en ontwikkeling van basismethodieken vraagt aandacht maar past niet in casusleren. Het onderzoek heeft bijgedragen aan het ontwikkelen van een lerend klimaat. Hiermee is zijn de groepen medewerkers die met elkaar 'casus-leren' een leernetwerk geworden waarin kennis ontwikkeld kan worden (Kwakman, 2003). Het vinden van een eigen werkwijze met een lichte structuur en het koppelen van leerinzichten aan gedrag is cruciaal (voorgenomen actie en evalueren ervan). Het werken met een systemogram werkt ondersteunend.

Geconcludeerd kan worden dat het wijkteam nog volop zoekende is naar het vinden van haar plek in de context van vele maatschappelijke partijen (inwoners, organisaties, politiek). Nagenoeg alle vragen zijn gericht op het ontwikkelen van een rolopvatting van het sociale wijkteam. Het wijkteam kan geen alleskunner zijn (Wilken en Stam, 2015). Integraal werken op casusniveau is redelijk ontwikkeld, het integraal werken in samenwerking externe zorgaanbieders vraagt nog veel aandacht.

De theorie over leerniveaus (enkelslag-, dubbelslag- en drieslagleren) is helpend gebleken om de ontwikkeling van casusleren en integraal werken te duiden en bij te sturen. Het maakt duidelijk dat op casusniveau geleerd wordt op alle drie niveaus. Dit geldt ook voor het leren over het casusleren zelf (zie 6.1). Met betrekking tot integraal werken is geleerd op enkel- en dubbelslag niveau.

Een deel van de inzichten van dit onderzoek is niet nieuw. Het nodig hebben van tijd en ruimte, de aandacht voor het proces en de onderlinge relaties zijn bekend uit literatuur. Dit onderzoek maakt (opnieuw) duidelijk dat het weten van deze uitgangspunten niet voldoende is. Juist het aangaan van dit proces en het niet uit de weg gaan van moeilijkheden onderweg is de kracht van ontwikkeling. Hiermee kan de praktijk in Zwolle-Zuid dienen als voorbeeld van goede praktijken.

6.3 Aanbevelingen/aandachtspunten

Voor het wijkteam zelf is het belangrijk om de gevonden werkwijze te borgen. Door de werkwijze en de stappen te expliciteren wordt deze steviger geïmplementeerd. Er is vooral aandacht nodig voor het elkaar kritisch bevragen op achterliggende inzichten en principes. Het is zinvol om expliciet te reflecteren op de rol die men als wijkteam in wil nemen. Voor de borging is het nodig om concrete vervolgstappen af te spreken.

Het expliciteren van eigen handelen en opvattingen kan nader ontwikkeld worden. Medewerkers hebben al ervaren dat expliciteren van werkwijze en opvattingen helpt in het gesprek met inwoners en externen. De mate van explicitering kan groeien.

- Door hun eigen handelen te motiveren en toe te lichten wordt reeds aanwezige kennis geëxpliciteerd en daarmee inzichtelijk voor collega's.
- Door explicitering, ontwikkeling van visie en gezamenlijk taalgebruik draagt dit bij aan een eenduidige manier van werken. Dit komt ten goede aan de overdraagbaarheid op verschillende niveaus
 - o Intern: collega's onderling en nieuwe medewerkers
 - o Extern: naar inwoners, samenwerkingspartners en zorgaanbieders
 - o Bijdrage aan de professie: door ontwikkelde kennis te delen kan conceptualisering ontstaan die overdraagbaar wordt naar andere wijkteams of andere functiegroepen.

Het werken met het systemogram kan nog nader ontwikkeld worden, ter ondersteuning voor het werken vanuit de netwerk- en systeemgedachte.

Hoewel het uiting geven aan integraal werken of principes van eigen kracht niet aan een vaste methodiek gekoppeld hoeft te zijn (Klop, 2014) kan het wel ondersteunend zijn voor het ontwikkelen van een gezamenlijk taalgebruik. Mogelijk kan de scholing op het gebied van de basismethodieken hieraan bijdragen.

Met betrekking tot externe samenwerking is het opvallend dat er tweemaal een ander wijkteam is betrokken. Het feit dat een collega-wijkteam als 'de ander' wordt ervaren geeft te denken. Afstemming tussen de wijkteams en binnen de stad een meer eenduidige werkwijze ontwikkelen kan de identiteit van het sociaal wijkteam versterken. De verschillen worden ook landelijk waargenomen. Steijn en Voet (2017) stellen dat de verschillen tussen wijkteams binnen een gemeente groter is dan tussen gemeenten.

Methodisch-inhoudelijk is er nog een verbeteringslag te maken. De ingezette basismethodieken die eerder door scholing zijn aangeboden lijken zeer relevant voor de casuïstiek die dagelijks aan de orde is in de wijkteams. De hectiek bij de start van de wijkteams heeft het leren en beklijven van deze werkwijzen belemmerd. Mogelijk is ook het ontdekken en zoeken naar de eigen positie in het complexe veld voorliggend nodig, voordat men methodisch kan inzoomen op het methodisch werken. Het is aan te bevelen deze scholing opnieuw aan te bieden. Hierbij kunnen keuzes gemaakt in het aansluiten op de verschillende ontwikkelingsniveaus of het benutten van de reeds aanwezige kennis in de teams. In samenwerking tussen Hogeschool Viaa en Windesheim (in WSD) is men bij de afronding van dit onderzoek al bezig de bevindingen uit dit onderzoek concreet te implementeren in het ontwikkelen van een scholingsplan.

De ontwikkelde methode is ook bruikbaar voor thema-besprekingen. Door consequent met elkaar te leren door leerinzichten te koppelen aan ander gedrag wordt de lerende houding ondersteund. In de praktijk gebeurt dit al doordat de teammanager rondom thema-problematieken met externen leerbijeenkomsten organiseert (bijvoorbeeld m.b.t. mannen met autisme die bij ouders op zolder wonen). Ook het team kan rondom een thema (zoals samenwerking met scholen) een casusleerbijeenkomst organiseren. Mogelijk kunnen dan

meerdere medewerkers met een voorgenomen actie de bijeenkomst afronden.

Het doel van casusleren overstijgend verdient externe samenwerking en extra aandacht. Gezien het feit dat het overgrote deel van de leervragen gaat over (afstemming met) externe zorgaanbieders vraagt dit onderwerp extra aandacht.

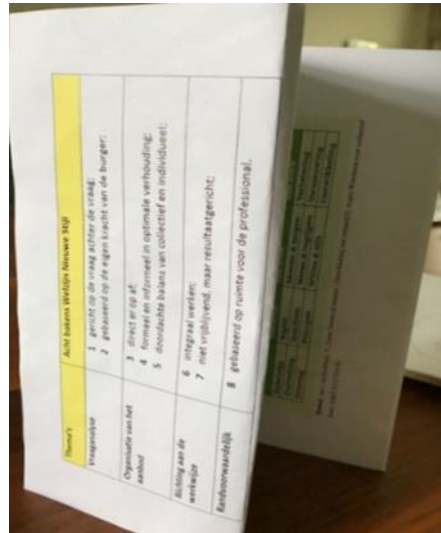
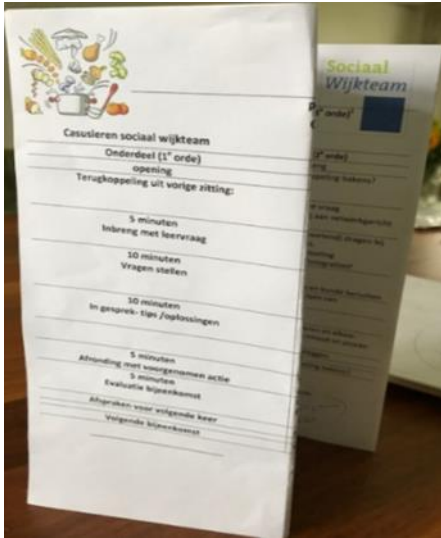
Tot slot wil ik het belang van welzijn in het team nog benadrukken. Zodra welzijn niet aanwezig is verslapt per direct de aandacht voor het collectieve en het beïnvloeden van de directe leefomgeving. Als de wijkteams aan de maatschappelijk opdracht wil voldoen en meer collectief en preventief wil werken is aanwezigheid van welzijn een voorwaarde.

Enkelslag- dubbelslag- en drieslagleren is een werkbaar concept gebleken. Het eigen maken van deze manier van denken kan het leren op andere terreinen ook vergroten. Deze kan benut worden in ontwikkelgroepen binnen het team waarin met zelfgekozen veranderdoelen gewerkt gaat worden.

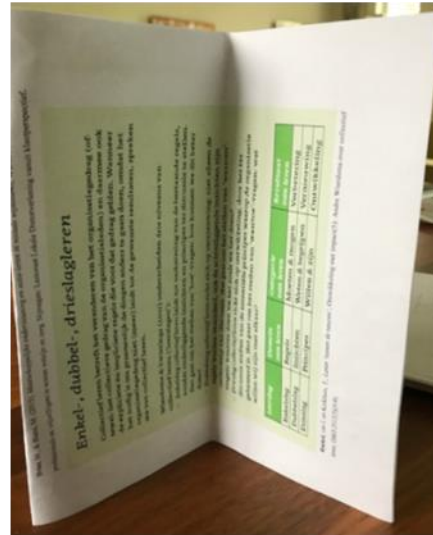
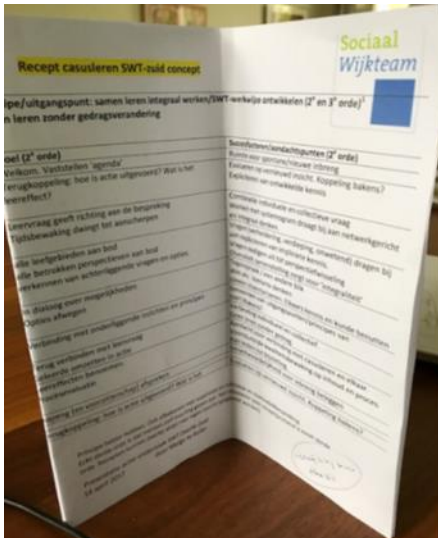
6.4 Conceptualiseren van de resultaten, een recept

Conceptualisering is een manier om ideeën en boodschappen beter overdraagbaar te maken. Hierbij is het nodig om een handzaam model te ontwikkelen dat voldoende recht doet aan de complexiteit. Vermaak (2009) spreekt over intelligente vereenvoudiging. Conceptualiseren is een proces dat

ontstaat door reflectie, interactie en constructie. Op grond van de bevindingen in dit onderzoek heb ik gekozen om een recept te ontwikkelen. Hiermee wil ik aansluiten bij de werkprijk van doeners die graag een praktische handreiking wil. Een recept is een basis om mee aan de slag te gaan. Iedereen is vrij om een recept strak te volgen, er ingrediënten aan toe te voegen of weg te laten. Het recept bestaat uit de structuurstappen van de bijeenkomst zoals deze is ontwikkeld met het wijkteam. Zij is verrijkt met achterliggende inzichten en principes. Hiermee is duidelijk dat het invoeren van een methode casusleren nooit alleen over de structuur (gedrag en regels, dus enkelslag) gaat maar altijd ook over achterliggende inzichten en principes (dubbelslag en drieslag). Door het recept in de vorm van een folder te vouwen wordt het ook handzaam voor gebruik en sluit het aan bij de praktijk waarvoor deze bedoeld is. Als de folder is ingevouwen is het stappenplan met tijdsindeling te zien. Als de folder wordt omgedraaid ziet men de bakens van Welzijn Nieuw Stijl. Bij uitvouwen van de folder is het stappenplan uitgebreid met een kolom waarin het doel van de verschillende stappen zijn beschreven én een kolom met de succesfactoren voor benutten van deze stap. Bij de invulling van de stappen is consequent aandacht voor inhoud én proces. Zij zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Aan de achterkant is bij het uitvouwen in het kort te lezen wat enkel-, dubbel- en drieslagleren is als ondersteuning voor het bewaken van het leren op het niveau van inzichten en principes.



Figuur 9. Folder recept casusleren bij ingevouwen gebruik



Figuur 10. Folder recept casusleren bij uitgevouwen gebruik

Bij de presentatie in het team is de folder met enthousiasme ontvangen. In samenwerking met twee medewerkers van het wijkteam is de formulering aangescherpt met als doel dat het aansluit bij de praktijk en voor medewerkers prettig wordt in gebruik.

6.5 Hoe nu verder

Met de terugkoppeling in het voltallige team is dit onderzoek afgesloten. Het ontwikkelingsproces gaat echter door. Onderzoeker/leercoach blijft vier uur per maand aan het team verbonden. In het team en de groepen casusleren wordt nagedacht over de manier om het geleerde te borgen en door te zetten. Ideeën die hiervoor geopperd zijn:

- Per groep 1 of 2 mensen vragen die expliciet letten op doorvragen op achterliggende inzichten en principes;
- Leercoach kan ingeschakeld worden voor coaching voor voorzitters of eenmaal per kwartaal aanwezig zijn bij casusleren;
- Leercoach kan ook door groepjes gevraagd worden om mee te denken op ontwikkeling en leren op andere gebieden. Zo kan het gedachtengoed van actieleren, transformeren en dubbelslagleren verbreed worden;
- In elke groep casusleren worden de wensen besproken en aangescherpt. Op basis daarvan wordt op maat een vervolg ingevuld;
- De opgedane kennis en inzichten uit dit onderzoek worden stedelijk verbreed naar de leercoaches van de andere wijkteams en de teammanagers.

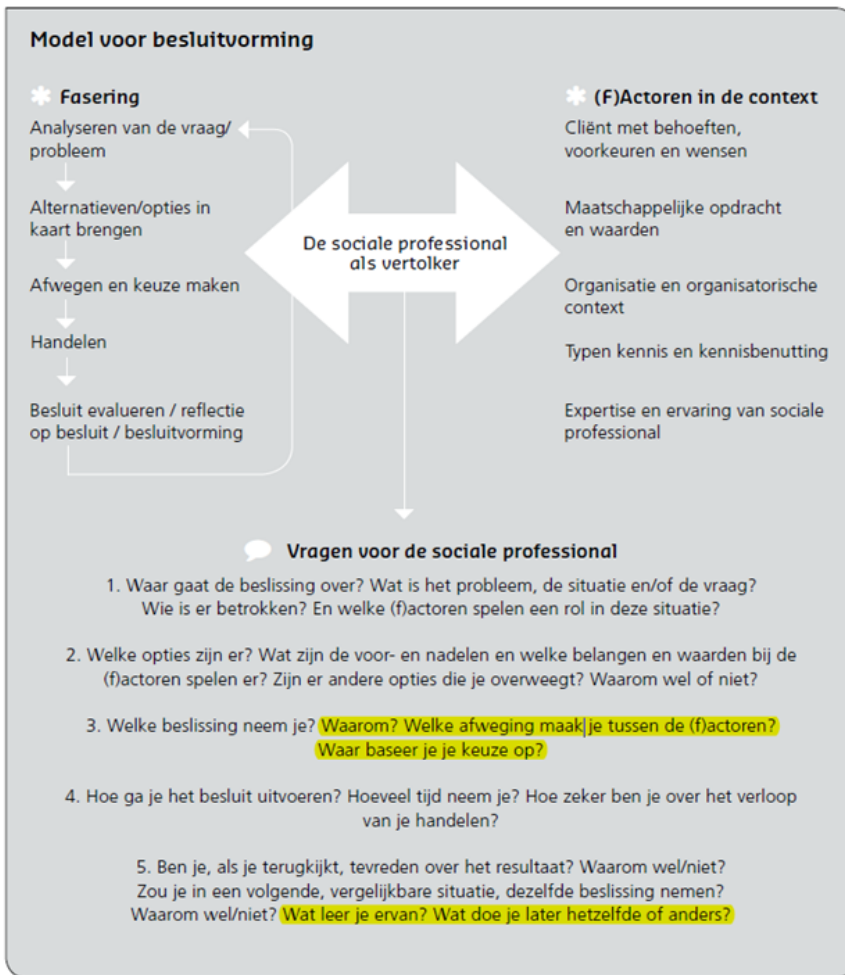
7 Praktijkontwikkeling van de sociale sector

Dit onderzoek kan bijdragen aan de ontwikkeling van de sociale sector. Het kan dienst doen als 'good-practice' en als 'practice-based-evidence' m.b.t. theorieën over leernetwerken en transformatief leren. Het levert inhoud voor effectief casusleren aan maar maakt vooral inzichtelijk welk proces er voorwaardelijk nodig is.

Het ontwikkelde (basis) recept kan een hulpmiddel zijn om inhoud en proces van een te ontwikkelen leernetwerk aan elkaar te verbinden.

Op het gebied van leertheorieën en koppeling aan de praktijk zijn door dit onderzoek een aantal nieuwe verbindingen gemaakt die door andere praktijken benut kunnen worden:

- Er kan een verbinding gemaakt worden tussen scholing die gericht is op de werkzame elementen van een methode (Boendermaker, Boomkens en Boering, 2013) en het bevorderen van professionele zelfwerkzaamheid (Ewijk, 2014). Uitgangspunt is dat eerst de werkzame elementen van een methode geweten, begrepen en toegepast kunnen worden om ze daarna op een eigen wijze te integreren met andere aanwezige kennis.
- Transformeren in het sociaal domein kan gekoppeld worden aan de theorie van enkelslag- dubbelslag en drieslagleren. Daarbij is de theorie over de leerniveaus een zinvol denkkader gebleken voor monitoren en ondersteunen van verandering.
- Dat Zwolle-Zuid een relevant praktijkvoorbeeld is wordt ondersteund door de meest recente publicaties.
- In de bundel 'Kwesties en keuzes in het wijkgericht werken' stellen Jansen en de Waal (2017) dat het transformatief leren, en het begeleiden ervan, een proces is waar men niet te licht over moet denken. Kennis en kunde over eigen- en andermans leerprocessen zou tot het basale competentierepertoire van de wijkgerichte professional moeten behoren stellen zij. En, zonder leerproces in de wijk geen transformatie van het sociale domein!
- Spierts, Pelt, Rest en Verweij (2017) hebben onderzoek gedaan in vier teams naar het proces van (verbetering van) gezamenlijke besluitvorming en deze gekoppeld aan de maatschappelijke opdracht van deze teams. In hun publicatie 'Visie en vakbekwaamheid maken het verschil' geven zij een beeld van de complexiteit van de praktijk van alledag en hoe deze een rol speelt bij het nemen van besluiten (zie figuur 11). Hun bevindingen onderstrepen het belang van expliciteren van aanwezige kennis en het inrichten van leergemeenschappen. Mogelijk kan het ontwikkelde model en kennis ook in Zwolle weer gebruikt worden bij de doorontwikkeling van gezamenlijke besluitvorming en input geven aan de leerbijeenkomsten en scholing.



Figuur 11. Model voor besluitvorming (Spierts et al., 2017)

In de volgende deelhoofdstukken beschrijf ik de winst van het onderzoek expliciet voor de diverse belanghebbenden.

Tot slot wil ik nog stilstaan bij de lange weg van leren en kennis ontwikkelen volgens Weggemans (zie hoofdstuk 2.1). Om daadwerkelijk nieuwe kennis te ontwikkelen is het nodig om reeds aanwezige (impliciete) kennis te expliciteren en er kennis aan toe te voegen, zodat deze in combinatie weer nieuwe impliciete kennis oplevert. Het integraal werken dat in heel

Nederland door wijkteams ontwikkeld wordt is mijns inziens de moeite waard om een dergelijk lange weg mee af te leggen. Onderzoek en onderwijs (scholing) kan mijns inziens een belangrijke bijdrage leveren aan dit proces door ondersteuning door (actie)onderzoek en het beschrijven van de bevindingen en nieuw ontwikkelde kennis.

7.1 Winst voor andere (wijk)teams

Ander wijkteams in Zwolle kunnen de opgedane kennis en ervaring benutten voor het inrichten van casusleren. Het dient ter ondersteuning voor het proces dat nodig is en het vrijmaken van tijd en ruimte hiervoor. Elk team kan haar eigen proces doorlopen om eigenaarschap te ontwikkelen en de eigen vorm voor leren te kiezen. De ontwikkelde werkstructuur die in Zwolle-Zuid effectief is gebleken kan hierbij inspirerend zijn. Vooral de achterliggende inzichten, doelen en succesfactoren kunnen versneld bijdragen tot het vinden van een eigen werkwijze. De evaluatieve stap die structureel in het recept is opgenomen waarborgt de aandacht voor het proces. Hierbij is het belangrijk het recept als hulpmiddel te zien en niet als doel of waarheid.

De aanbevelingen met betrekking tot explicitering en ontwikkeling van kennis t.b.v. interne en externe overdraagbaarheid (en onderzoek) geldt voor alle wijkteams. Zwolse teams kunnen samen optrekken in de doorontwikkeling van de methodiek en het benutten van scholing hiervoor.

7.2 Winst voor Werkplaats Sociaal Domein

De opgedane kennis komt rechtstreeks ten goede aan de knowhow van de WSD. Zij kan deze benutten en inzetten bij de verspreiding binnen de stad en in de regio. WSD krijgen meer een regionale functie, waarbij ook nieuwe leertrajecten worden gestart. Opgedane kennis en ervaring kunnen gedeeld worden met de nieuwe leercoaches. In de praktijk wordt dit al gedaan. De intervisiebijeenkomsten van leercoaches onderling zijn hierin weer lerend voor alle betrokken leercoaches.

Evaluerend ten aanzien van het invoeren van de casusleermethode is ook geleerd. De aanvankelijke invoer is te veel top-down gedaan zonder de medewerkers er expliciet bij te betrekken, hoewel het aanvankelijk (over-)gestructureerde model bij de start wel als prettig is ervaren. In het bijzonder het gekoppelde onderzoek waarin van medewerkers gevraagd werd verslag te doen van de leeropbrengsten is als belastend ervaren. De ervaringen in dit onderzoek hebben duidelijk gemaakt hoe belangrijk het is dat onderzoek wordt

gedragen en als ondersteunend aan de praktijk wordt ervaren in plaats van als last. Dit is een precair evenwicht gebleken.

Het samen leren, het 'schuren' en het betreden van de plek der moeite brengt echt leren met zich mee. Als onderzoeker/leercoach past hierbij een bescheiden, gelijkwaardige, dienstverlenende opstelling. Aansluiten bij taal van medewerkers en de alledaagse praktijk en het samen zoeken is hierbij het uitgangspunt. Voor de leercoach als vertegenwoordiger van de WSD is het ankerpunt (principe) steeds het verbinden van de maatschappelijke opdracht en het bijdragen aan het leren van de teams. Hiermee wordt invulling gegeven aan het principe/bestaansrecht van de WSD, namelijk het ondersteunen van de transformatie.

Actieonderzoek heeft als doel om de praktijk te veranderen. Dit onderzoek heeft bewezen hoe onderzoek op zichzelf een bijdrage levert aan de verandering. Mogelijk zou de WSD meer actieonderzoek kunnen inzetten om verandering te ondersteunen. Te denken valt aan de onderwerpen verbeteren externe samenwerking of het invoeren van basismethodieken.

De inzichten m.b.t. het invoeren van basismethodieken hebben al geleid tot een werkgroep die bezig is om de scholing van basismethodieken opnieuw te ontwikkelen. Deze is bedoeld voor nieuwe medewerkers en kan een vervolg- of opfrisscholing betekenen voor medewerkers die de scholing al gevolgd hebben. In de nieuwe opzet wordt de maatschappelijke opdracht gekoppeld aan een visie op leren en ontwikkelen (combinatie van effectieve invoer en ontwikkelen van zelfwerkzaamheid), is er aandacht voor dubbelslag en dri slagleren en wordt een definitief traject steeds op maat met een team ontwikkeld. Hierbij wordt de aanwezige kennis die in een team aanwezig is al benut.

De WSD kan een verbindende rol vervullen in het koppelen van onderzoek en scholing en de verspreiding hiervan. Door kennis over invoer van scholing, kennis over het begeleiden van het leertraject en scholing zelf te ontwikkelen wordt gewerkt aan een 'Zwols model' die ook voor externen relevant is.

7.3 Winst voor het onderwijs

De winst voor het onderwijs is meerledig. De beperkte effecten van de aangeboden scholing en literatuurstudie geven een vernieuwde kijk op scholing en ondersteuning van de werkpraktijk.

In het onderzoek is er een rijkdom aan casuïstiek en creatieve oplossingen voorbijgekomen en is er intensief ervaring opgedaan in de praktijk. Deze voorbeelden zijn voedend en inspirerend om in te brengen in het onderwijs.

De kennis over leren en het belang van leergemeenschappen kan meegenomen worden naar onderwijswerkgroepen waarin studenten samenwerken. De casusleermethode die nu al gebruikt wordt kan ook bij studenten aangepast worden in gebruik. Ook voor studenten is het van belang om op enkelvoudig, dubbelvoudig en drievoudig niveau te leren en te leren over het leren zelf. Gezien de waarde van het expliciteren van

inzichten zie ik een belangrijke taak weggelegd voor onderwijs om het belang van het verwoorden en verantwoorden van de gekozen werkwijze (onverminderd!) te benadrukken in de opleiding van sociaal werkers.

Op termijn kan de ontwikkelde basismethodiek en de invoer hiervan ook geïmplementeerd worden in het onderwijs. Hiermee heeft de praktijk bijgedragen aan het ontwikkelen van onderwijs en zijn aankomende sociaal werkers in de toekomst klaar om integraal te werken en hier kritisch op te reflecteren. Het gegeven dat de hogescholen momenteel bezig zijn brede sociaal-werk-opleidingen te ontwikkelen kan hieraan bijdragen. Parallel aan de bevindingen in het wijkteam is deelname en ontwikkeling van de welzijns-/opbouwwerkdrukant cruciaal.

Elke hogeschool kan in het kader van ondernemen en onderzoeken een bijdrage leveren in het proces van de kennisontwikkeling van de praktijk.

8 Reflectie op het onderzoek en eigen proces

8.1 Persoonlijk leerproces

Het onderzoek opzetten en uitvoeren heb ik als intensief proces ervaren. Ik heb regelmatig 'onwetende' momenten gehad. Door voortdurende reflectie en interactie met derden ben ik continue zoekende en bijstellende geweest naar de invulling van mijn rol. Tijdens de eerste ronde is de wrijving in de relatie en de invulling van het onderzoek best lastig geweest.

Ik heb me afgevraagd of ik toch niet meer tijd had moeten nemen om alle medewerkers mee te nemen in het proces en meer commitment voor het onderzoek te bereiken. Uiteindelijk heeft het aangaan van de confrontatie en de plek der moeite juist ook nieuwe inzichten opgeleverd.

De tweede ronde heb ik als 'comfortabeler' ervaren. De onderlinge verwachtingen waren helder op elkaar waren afgestemd en mijn rol meer gefocust was op achterliggende inzichten en principes. Dit gaf afbakening en rust in mijn handelen. Ik vermoed dat deze rust ook heeft bijgedragen aan het draagvlak voor inbrengen van verdiepende vragen. Dienstbaarheid aan de groep had voorrang op het inbrengen/aanbrengen van methodieken of bakens.

Een enkele keer vond ik het lastig. Enkele keren werd in mijn ogen met enig oordeel over inwoners gesproken. Zonder kennis van systeemuitgangspunten werd niet gekeken naar ontstaan en functie van het gedrag in de relatie. Ik heb een frictie ervaren tussen het willen aansluiten bij de medewerker en het ondersteunen van een open bespreking en mijn systeemdenkend-methodiekkdocenten-hart die neigt naar het willen doceren van de zienswijze. Reflectie en inbreng in coaching heeft geholpen om beide aspecten naast elkaar te kunnen zetten. De pet van begeleider is een andere pet dan die van de docent. Eenmaal helder hielp het me om op beide aspecten feedback te geven aan de voorzitters en hierover in gesprek te gaan. De inhoudelijke methodiekkennis hoort bij de scholing thuis en niet bij de begeleiding van casusleren.

Parallel aan het onderzoek ben ik betrokken bij de (door)ontwikkeling van de scholing betreffende de basismethodieken. De ervaringen die ik tijdens het onderzoek heb opgedaan er-vaar ik als inspirerend en verrijkend. Zij zijn behulpzaam bij het besef van relevante (en complexe) casuïstiek maar ook bij het nadenken over de verschillende opleiding- en ervarings-niveaus die er zijn binnen een team.

Al met al heb ik enorm veel geleerd van dit onderzoek als masterstudent. Tijdens coaching ben ik ook op individueel vlak bezig geweest met leren op drie niveaus: doe ik het goed, (enkelslag)? doe ik het goede (dubbelslag)? en doe ik het om de goede reden (drieslag)? Door mijn onderzoek te zien als middel om zelf van te leren kwam er ruimte om bij te stellen en was ik minder krampachtig gefocust op het 'goed willen doen'. Dit gaf rust en leerruimte. Ik realiseer me dat ik daarmee een parallelproces heb doorgemaakt aan dat van wijkteamleden.

8.2 Het onderzoek

Al met al is het een complex onderzoek geworden. De vraagstelling betrof de methodiek, de methode casusleren, het onderzoeken van de kanteling en het samen leren. Een veelheid aan vragen zonder verdieping in één specifiek aspect.

Actieonderzoek is gericht op exploreren en verbindt professionaliseren, veranderen en onderzoeken aan elkaar. Dat is gelukt al is ook hier niet één aspect uitputtend belicht.

Het doel is gehaald. Het casusleren staat en het wijkteam is enthousiast met elkaar aan het leren. Daarmee zit mijns inziens de kracht van dit onderzoek juist in de samenhang van alle aspecten. Dit is een mooie parallel met de complexe praktijk waarin ook voortdurend op verschillende fronten gewerkt moet worden. Een integraal onderzoek naar integraal werken

Bronnen

Berg-le Clerq, T., Bosscher, N., Keltjens, M. en Vink, C., (2013), *Generalistisch werken rondom jeugd en gezin in de Scandinavische landen*. Publicatie NJI. Gedownload van www.nji.nl

Boeije, H. (2005) 'Soorten van onderzoek: de grote parade', in: Hart, M., Hox, j., Boeije, H. (red.) *Onderzoeksmethoden*, Amsterdam: Boom onderwijs, hoofdstuk 2, (p. 84-91).

Boeije, H. (2014), *Analyseren in kwalitatief onderzoek, Denken en doen (2^e druk 2016)*. Boom Lemma. Den Haag.

Boendermaker, L. (2011), *Implementeren is reflecteren, Evidence based werken en de implementatie van interventies in de jeugdzorg*. Openbare rede, Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Boendermaker, L., Boomkens, C., Boering T. (2013), *basismethodieken en interventies in de Amsterdamse jeugdzorg, Invoering en borging in de praktijk*. Kenniscentrum maatschappij en recht, lectoraat implementatie in de jeugdzorg. Hogeschool van Amsterdam. Amsterdam.

Boer, N. & Lans, J. van der, (2011). Burgerkracht. De toekomst van het sociaal werk. Den Haag: RMO. Geraadpleegd op 9 juni 2016 op <https://www.raadrvs.nl>

Bolhuis, S. (2016), *Leren en veranderen. Emotie, gedrag en denken*. (4^e herziene druk). Coutinho. Bussum.

Boonstra, J. & Caluwé L. de, e.a. (2006), *Interveniëren en veranderen; Zoeken naar betekenis in interacties*. Gevonden op 09-07-2013 <http://www.decaluwe.nl/articles/IntervenierenEnVeranderenMetBoonstra.pdf>.

Bushe, G., Marshak, R.J. (2013), *Revisioning Organization Development. Diagnostic and Dialogic Premises and Patterns of Practice*. Gevonden op 7/102013 <http://www.gervasebushe.ca/revisioning.pdf> .

Brink, H. van den (1999), De positie van de werker en de instelling in een veranderende sociaal-politieke context. In Berselaar, V. van den, *Zorgvuldig Hulpverleners - Maatschappelijk werk en sociale participatie* (pp. 126-143). Assen: Van Gorcum.

Bunthof, A. (2016), *Evaluatieverslag van de training 'Gespreksvoering SWT's in Zwolle*. Zwolle. Windesheim.

Dries, M., & Biene, M. (2015), *Maatschappelijke ondersteuning en actie-leren in sociale wijkteams*, Werkboek voor professionals en vrijwilligers in wonen welzijn en zorg. Nijmegen: Lectoraat Lokale Dienstverlening vanuit klantperspectief.

Ewijk, van., H. (2014), *Omgaan met sociale complexiteit. Professionals in het sociale domein*. Amsterdam: SWP.

Fryer, P. (2010), A brief description of complex adaptive systems and complexity theory. *Retrieved September, 2, 2010*.

Geenen, M. (2010), *Reflecteren, leren van je ervaringen als sociale professional*. Bussum 2010.

Gemeente Zwolle (2014), *Ontwerp sociale wijkteams gemeente Zwolle*, Document vastgesteld door bestuurlijke tafel, Uitwerking van de uitvoeringsnota sociale wijkteams d.d. 28 mei 2014.

Grin, J. (2013), Burgerkracht als idee tussen landelijke politiek en lokale werkvloer, in Kampen, T., Verhoeven, I. & Verplanke, L.(red.), *De affectieve burger*.

Hilhorst, P., Lans, van der J. (2015), *Nabij is beter. Essays over de beloften van de 3 decentralisaties*. Den Haag KING/VNG.

Hojtink, M. en L. van Doorn (2012), Bestuurlijke turbulentie in lokaal sociaal werk: de uitdaging van meervoudige coalitievorming, in: *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, issue 3: 27-38.

Jansen, E. en Waal, de V. (2017), Leren transformeren met wijkteams, in Jansen, E., Sprinkhuizen, A., Veldboer, L., Waal, de V., *Kwesties en keuzes in wijkgericht werken*. Movisie: Publicatie Werkplaatsen Sociaal Domein.

Jonge, de, Ed (2014), Profession or craft? A reflection on the moral identity of social work, in: *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*. 23(1), pp.91–106. DOI: <http://doi.org/10.18352/jsi.397>

Klop A.M. (2014). Eigen kracht versterken binnen generalistisch werken in wijkteams. <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/311770/Masterthesis%20Klop%2c%20AM-4194624.pdf?sequence=2>.

Kwakman, K. (2003) *Anders leren, beter werken*. Nijmegen: Hogeschool van Nijmegen.

Kwekkeboom, R. (2016), *hoorcollege vermaatschappelijking in de zorg, lessenreeks Wetgeving en Lokaal Sociaal Beleid, Masterclass II*, Amsterdam.

Migchelbrink, F. (2007). *Actieonderzoek voor professionals in zorg en welzijn*. Amsterdam: SWP.

Nieuwenhof, R. van den (2016), *Werkateliers VVCC*, onderdeel van Masterclass III, MSW Hogeschool van Amsterdam.

Oude Vrielink, M., van der Kolk, H. en Klok, P.J. (2014), *De vormgeving van sociale (wijk) teams: inrichting, organisatie en vraagstukken.*, Platform31, BMC Advies, Universiteit Twente.

Palmer, P. (2005), *Leraar met een hart en ziel*, Hoofdstuk IV Kennen in een leergemeenschap (pp. 79-98). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Pruim, E. (2015). *Wij moeten op een andere manier gaan zorgen. Een praktijkonderzoek naar generalistisch werken door sociale professionals*. Uitgegeven door Wmo-werkplaats Zwolle.

Pruim, E. (2016). *Evaluatie training sociale wijkteam*. Hogeschool Viaa. Zwolle.

- Roekel, van I. en Kolkhuis, T., Leren 'tussen de neuzen', *Ontwikkeling met impact*(5): Andre Wierdsma over collectief leren, *O&O* 2012(5)(5-9).
- Roller, te M (2016a). *Gezamenlijke besluitvorming in complexe situaties; is het te doen voor de medewerker sociaal wijkteam?* Integrale eindopdracht masterclass I Master Social Work. Zwolle.
- Roller, te M. (2016b). *Spreken over leren, Een oriëntatie op leerwensen in de praktijk van alledag. Mini onderzoek in het kader van programma onderzoeksmethoden.* Zwolle.
- Roller, te M (2016c), *Actie... leren transformeren, creëren van kennis in de alledaagse praktijk?*, Integrale eindopdracht masterclass II. Master Social Work. Zwolle.
- Roller, te M (2016d), *Wetgeving en Lokaal Sociaal Beleid*, opdracht Master masterclass II. Master Social Work. Zwolle.
- Roller, te M (2016e), *Verslag Individueel gesprek Karin Otten (teammanager SWT zuid) en Margo te Roller.* Zwolle.
- Roller, te M (2016f), *Alledaagse professionaliseringspraktijk*, paper Masterclass III inzake Professionalisering en Beroepsontwikkeling. Master Social Work. Zwolle.
- Seel, R. (2006), *Emergence in Organizations*, gevonden op 26-6-2010: <http://www.endeavor.org.br/wp-content/themes/endeavor/downloads/artigos/Emergence%20in%20Organisations.pdf>
- Spierts, M. (2014), *Verbindende professionalisering*, in *De stille krachten van de verzorgingsstaat*. Amsterdam: Van Genneep.
- Spierts, M., Pelt, van M., Rest, van E., Verweij, S. (2017), *Visie en Vakbekwaamheid maken het verschil*. Utrecht. Movisie.
- Stam, M. (2013), *Het belang van onzeker weten, Over de revisie van de verzorgingsstaat*. Lectorale rede. Amsterdam. Hogeschool van Amsterdam.
- Stam, M., Wilken J.P. (2015), *Zeven principes van transformatieleren. Leren transformeren. Hoe faciliteer je praktijkinnovatie in tijden van transitie?* Movisie: Publicatie Wmo werkplaatsen.
- Stam, M., Wilken, J.P., Kooiman, A., Jansen, E. Biene, van M. (2015). *Inleiding: Transformeren kun je leren. Leren transformeren. Hoe faciliteer je praktijkinnovatie in tijden van transitie?* Movisie: Publicatie Wmo werkplaatsen.
- Stam, M. (2016), *Collegereeks Management van Innoveren, Masterclass II*. Amsterdam.
- Steijn, J., Voet, van der B. (2017), *Wijkteams geven zichzelf een 7.7*. Gevonden op 24 april 2017 op <http://www.socialevraagstukken.nl/wijkteams-geven-zichzelf-77/>.
- Steinfeld, C. (2016). *Lerende professionals in wijkteams, Wat doe je als het misgaat?*, in Kruijer, A., Bredewold, F. & Ham, M. (red.). *Hoe de verzorgingsstaat verbouwd wordt, Kroniek van een verandering*. Amsterdam: Van Genneep.

- Teekman, C. (2015), materiaal voor de training leercoach, Wmo Werkplaats. Hogeschool VIAA. Zwolle.
- Teekman, C., Slendebroek-Meints, J., Pruijm, E., Jager-Vreugdenhil, M. (2016). In de running. Een ronde langs de sociale (wijk)teams in Zwolle en Elburg. Werkplaats Sociaal Domein, Vía, centrum voor samenlevingsvraagstukken.
- Transitiecommissie Sociaal Domein (2015), Derde rapportage, 'Mogelijk maken wat nodig is'. Den Haag 2015.
- Transitiecommissie Sociaal Domein (2016), Vijfde rapportage, 'De praktijk aan de macht'. Den Haag.
- Transitiebureau WMO (z.d.), www.invoeringWmo.nl , geraadpleegd op 7 januari 2016 op <http://www.invoeringWmo.nl/onderwerpen/bakens-welzijn-nieuwe-stijl>
- Trappenburg, M. (2009), *Actieve solidariteit*. Openbare rede. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Vereniging Hogescholen (2010), *Gedragscodex praktijkgericht onderzoek voor het hbo*.
- Verhoeven, I., Tonkens, E. (2013), Wat de overheid van burgers wil. De framing van de veranderende verzorgingsstaat in Nederland en Engeland, in Kampen, T., Verhoeven, I. & Verplanke, L. (red.). *De affectieve burger, Hoe de overheid verleidt en verplicht tot zorgzaamheid*. Amsterdam: Van Genneep.
- Verhoeven I., Verplanke, L. en Kampen, T.(2013), Affectief burgerschap in de verzorgingsstaat. Over de nieuwe publieke moraal. In Kampen, T., Verhoeven, I., Verplanke, L. (red.). *De affectieve burger. Hoe de overheid verleidt en verplicht tot zorgzaamheid*. Amsterdam: Van Genneep.
- Van Montfoort (2015), Methodische leerbijeenkomsten. Leren door reflecteren in de jeugdhulp en de jeugdbescherming. Woerden.
- Vermaak, H. (2009), Conceptualiseren kun je leren. In Smid, G., Rouwette, E. *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit*. Van Gorcum. Assen.
- Vermaak, H. (2016), *Kwaliteit van Transitie ontwerp & transformatie realisatie*, lezing in de lezingenreeks Capita Selecta van Kring Andragologie, 12 april 2016, Universiteit van Amsterdam.
- Van Regenmortel (2009), *Empowerment als uitdagend kader voor sociale inclusie en moderne zorg*, Journal of Social Intervention: Theory and Practice –Volume 18, Issue 4, pp. 22–42
- Vries, de S. (2016), *gastcollege Professionalisering en Beroepsontwikkeling, Masterclass III MSW*. Amsterdam.
- Wheatley, M. (2008) Fearlessness, the last organizational change strategy, *Business Executive - August 2008*. (pp 14-15).
- Wierdsma, A., Swieringa, S. (2011 3e druk). *Lerend organiseren en veranderen, als meer van hetzelfde niet werkt*. Groningen/Houten, Noordhoff.

IJzerman, G. & Bos, E. (2016), *Werkatelier Systeemtheoretisch ontwikkelingsperspectief, training aan sociale wijkteams in samenwerking met de begeleiders van de wijkteams*, Werkplaats Sociaal Domein, Zwolle.

Bijlagen

Bijlage 1. Begrippenlijst

Actieleren

Actieleren is een methode om in teamverband inzicht te krijgen door het stellen van dialogische vragen over praktijksituaties en de verkregen inzichten vervolgens toe te passen in de eigen werkpraktijk (volgens Revans, 1969 in Dries & van Biene, 2015). Het heeft als doel om professionals (in opleiding) en vrijwilligers met verschillende niveaus in vaardigheden en ervaring samen te laten werken en te leren van maatschappelijke ondersteuningspraktijken. Deze methode is geïntegreerd in de opzet van het genoemde 'casusleren'. Visie van grondlegger Revans is: "Wie niet in staat is zichzelf te veranderen kan ook geen verandering brengen in wat om hem heen gebeurt."

Basistraining gespreksvoering SWT

In de scholing aan de Zwolse wijkteams is gekozen voor twee basistrainingen. Deze vormen de basis voor de methodiek van het integraal werken. De training gespreksvoering is gebaseerd op gezamenlijke besluitvorming in complexe situaties. Op basis van uitgewerkte stappen wordt samen met de inwoner tot een keuze gekomen in het omgaan met een bepaalde kwestie op probleem. Uitgangspunt is dat er altijd sprake is van maatwerk omdat richtlijnen en protocollen niet voldoen in complexe situaties. Deze methode is verrijkt/samengevoegd met elementen uit de motiverende gespreksvoering. Deze is gericht op het vergroten van autonome motivatie van mensen en te komen tot gedragsverandering. Deze is vooral relevant in het omgaan met weerstand of het willen beïnvloeden van keuzes daar waar mensen naar ongewenst of destructief gedrag neigen, zoals verslaving of pedagogische verwaarlozing. Deze werkwijze en de betekenis ervan is nader beschreven in het essay van masterclass I (Roller, te M., 2016).

Basistraining systeemgericht werken

Deze training is opgebouwd uit een dagdeel sociale netwerkversterking (verzorgd door MEE) en drie dagdelen systeemgericht werken. Uitgangspunten in deze manier van werken zijn dat er steeds een werkelijkheid is met meerdere lagen en perspectieven, dat essentiële informatie altijd voorhanden is binnen het cliëntsysteem en de overtuiging dat de mens in staat is om krachten te mobiliseren in samenhang met andere mensen. Als medewerker maak je (al dan niet tijdelijk) onderdeel uit van het systeem. Het is de kunde van de (systeemdenkend) wijkteammedewerker om deze informatie met toestemming in dit krachtenveld woorden te geven, zodat er verandering en beweging kan ontstaan. Hiermee draagt de wijkteammedewerker bij aan het versterken van eigen kracht en betekenisvolle relaties (IJerman & Bos, 2016). In deze training (werkateliers) is geoefend met het werken met een systemogram als hulpmiddel. Het (gezamenlijk) maken van een schematisch overzicht van het (in)formele netwerk van de cliënt en de onderlinge relaties is een hulpmiddel om in dialoog aan gewenste verandering te werken.

Casusleren

Deze term wordt gebruikt voor de methode van casuïstiekbespreking die in de Zwolse wijkteams is ingevoerd. De werkwijze was oorspronkelijk gebaseerd op actieleren en onderdeel van een breder programma van teamleren. Volgens een vast stappenplan (zie bijlage casusleermethode voor teamleren) wordt casuïstiek besproken met als doel om in korte tijd van en met elkaar te leren en het geleerde om te zetten in actie. Deze vaste werkwijze wordt aangepast naar behoefte van elk team en wordt zo doorontwikkeld. In het wijkteam Zwolle-Zuid blijft met de bijeenkomsten casusleren noemen. Daarom blijf ik ook van casusleren spreken, ongeacht de ontwikkeling die de uitvoering gaat krijgen.

Integraal werken

Stam en Wilken (2015) beschrijven integraal werken met verschillende betekenissen: (a) de hele persoon wordt in ogenschouw genomen waarbij naar wensen en behoeften op verschillende levensterreinen, zowel naar gezondheid, zelfredzaamheid als participatie wordt gekeken en vooral naar de samenhang tussen wensen, behoeften, mogelijkheden en ervaren belemmeringen; (b) werken met individuen in de context van hun leefomgeving en netwerken: systemisch werken.

Integraal werken betekent dan onder andere:

- Verbinding aanbrengen tussen verschillende activiteiten en diverse levensterreinen;
- Samenwerken in team- en netwerkverband, en diensten op een goede wijze afstemmen;
- Eén gezin, één plan.

In Zwolle wordt met integraal werken generalistisch werken bedoeld, wat in Zwolle wordt beschreven als het in één hand houden van signaleren, handelen en coördineren, waarbij de generalist zoveel mogelijk zelf doet. Er wordt maatwerk geleverd en de bakens van welzijn nieuwe stijl zijn uitgangspunt in het werken. Hoe het integrale werken in de praktijk precies vorm moet krijgen moet door de teams zelf ingevuld worden (vrij naar Pruijm, 2015).

Acht bakens
Gericht op de vraag achter de vraag
Gebaseerd op de eigen kracht van de burger
Direct erop af
Formeel en informeel in optimale verhouding
Meer collectief dan individueel
Integraal werken
Niet vrijblijvend, maar resultaatgericht
Gebaseerd op ruimte voor de professional

Bakens welzijn nieuwe stijl (uit Gemeente Zwolle, 2014)

Leerniveaus: enkelslag, dubbelslag, drieslag leren

Een organisatie kan leren op drie niveaus. Bij enkelslag leren wordt er geleerd op het niveau van regels en praktische uitvoering. Bij dubbelslag leren worden achterliggende inzichten aan de orde gesteld en vernieuwd. Dit vraagt een hoger niveau van inzicht en betreft vaak meer mensen. Het brengt dan ook vaker conflicten met zich mee. Bij drieslag leren staan de missie en identiteit van de organisatie zelf ter discussie. Drieslag leren is lastig omdat het gaat om het tornen aan vanzelfsprekendheden en het ontwikkelen van nieuwe principes (Wierdsma en Swieringa, 2011). Het wijkteam heeft te leren op alle drie niveaus. Het gevaar is dat in de hectiek van alledag alleen enkelslag geleerd wordt. Het actieonderzoek naar doorontwikkeling van het casusleren is gericht op het versterken van dubbelslag en drieslag leren. Schematisch kan dit als volgt worden weergegeven.

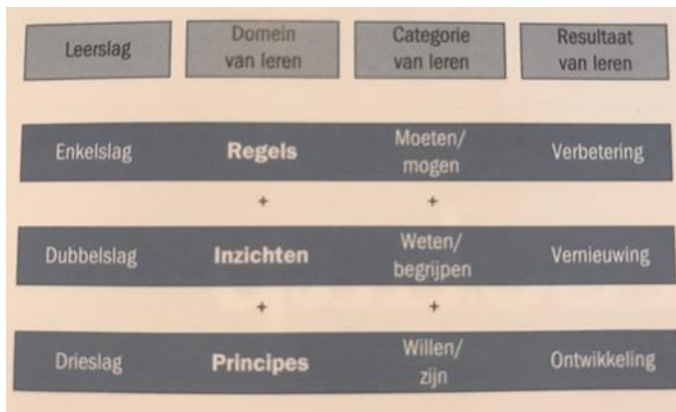


Fig. Collectief leren (Wierdsma & Swieringa, 2015, p.79)

Deze niveaus zijn ook bekend met andere woorden zoals:

- eerste-, tweede- en derde-orde-leren (in onderling overleg tussen de docenten in mijn praktijk).
- single-loop, double-loop en triple-loop leren. Dit zijn de Engelse termen, o.a. gebruikt door Geenen (2010).
- Monologisch- dialogische en trialogisch leren (Stam & Wilken, 2015).

Lerende organisatie

Lerende organisaties zijn in essentie niet alleen in staat om te leren maar ook om te leren leren. Het gaat niet alleen om bekwaam worden maar ook om bekwaam blijven (Wierdsma & Swieringa, 2011). Lerende organisaties blijven zich voortdurend ontwikkelen, men is in staat om zich aan te passen en zichzelf te blijven, zowel te reageren als te pro-ageren, zich te laten beïnvloeden door de omgeving én de omgeving te beïnvloeden. Dit vereist het vermogen om op het moeilijkste niveau te kunnen leren, drieslag leren.

Een lerende organisatie verandert 'probleemgestuurd'. Steeds als er een verschil is tussen wens en werkelijkheid geeft dit inspiratie tot leren. Verschillen worden gezien als interessante signalen voor mogelijke veranderingen. In lerende organisaties wordt collectief geleerd en zijn de teams, als eigenaren van een 'probleem', de dragers van de ambitie. Bij dit eigenaarschap hoort dat het team dat iets bedenkt ook verantwoordelijk wordt voor de uitvoering. De hele leercyclus wordt doorlopen: doen, bezinnen, denken, beslissen en weer doen.

Transformatief leren

Bij transformatief leren wordt een deel van het eerder geleerde afgeleerd om plaats te maken voor iets nieuws. Het eerder geleerde wordt ontoereikend, onbevredigend of als onjuist ervaren. Kenmerkend voor transformatief leren is dat de inhoud ingaat tegen de eigen vertrouwde en deels onbewuste betekenisgeving, terwijl dit ook de betekenisgeving is waar in de omgeving consensus over is. Het leren en afleren wisselen elkaar af en terugvallen in een bekend patroon is gebruikelijk. Transformatief leren is altijd ingrijpend voor lerenden (Bolhuis, 2016).

Bijlage 2 Casusleermethode voor teamleren

“In 10 stappen naar vernieuwend handelen”

Rollen: er is een *inbrenger* van de casus met reflectieve vraag. Er is een *leercoach* die die de dialoog en het leren faciliteert. Er zijn *teamleden* die meedenken en alternatieven voor aanpak aandragen.

Tijdsinvestering per casus: 15 minuten. (Bij een goed geoefend team is 8 minuten per casus ook haalbaar).

1. **CASUS INBRENGEN:** De inbrenger geeft een **korte samenvatting** van zijn casus.
2. **REFLECTIEVRAAG STELLEN:** De inbrenger formuleert een **reflectievraag** (wat wil hij weten van zijn teamleden).
3. **IDEEËN GENEREREN:** De teamleden **schrijven hun bevindingen/antwoorden/ideeën op de dialoogkaart** (of schrijfblok) in 1 minuut ieder voor zich op.
4. **IDEEËN DELEN:** De *leercoach* of de inbrenger nodigt twee personen uit om **hun idee te vertellen**. Géén volledig rondje maken!
5. **PRIORITEREN:** De inbrenger bepaalt **welk idee het eerst** besproken wordt.
6. **DIALOOG VOEREN:** Ga als team **in dialoog** (let op dialoogregels!)
7. **AANVULLEN:** Gaandeweg brengen teamleden hun idee naar voren *indien van toepassing*.
8. **SAMENVATTEN:** De leercoach nodigt de groepsleden uit **tussentijds de dialogen** samen te vatten.
9. **ACTIEGERICHT MAKEN:** De inbrenger maakt de ingebrachte informatie **actiegericht** en vertelt hoe hij er mee verder gaat.
10. **AFSLUITEN:** De teamleden maken afspraken **OF en HOE** er de volgende keer **wordt teruggekomen op de casus**.



Bijlage 3. Analyse kader

3a Inleiding op de analyse

Per bijeenkomst is genoteerd:

- naam van de groep (genoemd naar de voorzitter);
- datum van de bijeenkomst en volgordenummer van de zitting;
- aantal aanwezigen (en afwezigen).

De verslagen van de bijeenkomsten zijn geanalyseerd aan de hand van vooraf vastgestelde thema's (inductief). Op basis van de inhoud van de thema's (en de sensitieve theoretische concepten) zijn analyserende begrippen toegevoegd om de bevindingen te duiden en te conceptualiseren (deductief). Op basis van de bevindingen, zijn gedurende het proces codes toegevoegd. Dit heet axiaal coderen. Door deze wijze van coderen komen de bevindingen losser te staan van de directe data en kunnen er door creatieve denksprongen nieuwe verbindingen ontstaan. Dit wordt abductie genoemd (Boeije, 2014).

De thema's en verfijning zijn beschreven in 3b, de uitbreiding met toegevoegde codes in 3c.

3b Gekozen thema's en verfijning

In dit deel worden de gekozen thema's beschreven met de aangebrachte verfijning. De ordening kent een hiërarchie

1. **De thema's met toelichting** (vetgedrukt en in cijfers)
 - a. De verfijning op deelanalyse-thema's (onderstreept en in letters)
 - i. De toegevoegde codering tijdens de analyse (in Romeinse cijfers)

THEMA'S EN VERFIJNING:

1. **onderwerp inbreng:** in steekwoorden is de situatie beschreven waarop de leervraag gebaseerd is. Dit onderwerp kan gaan over een eerste inbreng of over de terugkoppeling.
2. **Leervraag:** wat is concreet de (verwoording van) leervraag van de medewerker?
 - i. duiding leervraag: hoe is de leervraag verwoord? Is deze gericht op persoonlijke vraag of op de werkwijze: individueel of collectief.
3. **Uitspraak werkwijze:** uitspraken van medewerkers tijdens de bespreking van een casusinbreng. Het gaat hier zowel om verhelderende vragen als vragen en opmerkingen bij het zoeken naar 'tips en mogelijke oplossingen'. Het is een weerspiegeling van ideeën en opvattingen over mogelijke werkwijzen.
 - a. Integraal werken: hoe komt integraal werken aan bod. In observatie en verslagen is gezocht naar uitspraken die verband houden met bakens welzijn nieuwe stijl of integraal werken zoals beschreven door Wilken en Stam (2015).
 - i. Wie brengt het ter sprake.
 - b. Duiding 1e, 2e, 3e orde (ofwel enkelslag, dubbelslag of drieslag): Op basis van de uitspraken over werkwijze analyseer ik op welk niveau gesproken wordt. Spreekt men over concrete uitvoering (1e), over achterliggende inzichten (2^e) of over principes van waaruit gewerkt wordt (3^e).
 - i. wie brengt het ter sprake.
 - ii. hoe wordt gereageerd op de inbreng van de verdiepende laag.
 - c. Gespreksvoering: of en hoe komt de basistraining gespreksvoering aan de orde? Hier wordt genoteerd wat er over gezegd wordt door medewerkers.
 - i. In hoeverre is de inhoud van de training gespreksvoering relevant voor de besproken casus.

3c Schematische weergave en toegevoegde codes

In onderstaand schema is de codering schematisch weergegeven. In de derde kolom zijn de codes benoemd die gedurende het onderzoek zijn toegevoegd.

Schematische weergave codering onderzoeksgegevens		
Ordering op onderdelen van casusleren	Verdieping op integraal werken, basismethodieken en leervraag (gebaseerd op deelvragen)	In de loop van het onderzoek toegevoegde verfijning
Onderwerp van inbreng		
de leervraag	Individueel of collectief	
De bespreking van de casus (werkwijze)	Integraal werken	Wie brengt het ter sprake
	1 ^e , 2 ^e , 3 ^e orde	Wie brengt het ter sprake
		Reactie op inbreng verdiepende laag
	Gebruik Training gespreksvoering	Relevantie voor training gespreksvoering
	Gebruik Systeemgericht werken	Relevantie voor systemisch werken.
		Gebruik van systemogram
Afronding met de voorgenomen actie		
Gericht op voorwaarden en werkstructuur		
De evaluatieve vragen	Wat is lerend? Wat kan beter?	
De organisatie		
Werkstructuur (uitspraken over structuur en indeling van casusleren)		
Sfeer		
Eigen observaties		
Overig		

Bijlage 4. Op te vragen documenten t.b.v. validering onderzoek

Verzamelde data (in chronologische volgorde)⁹

1. Startgesprek teammanager en voorzitters d.d. 20 september 2016.
2. Verslag van Startbijeenkomst in de groepen casusleren (voorgelegd aan groep ter verifiëring)
 1. Delta d.d. 27 september 2016
 2. Gamma d.d. 11 oktober 2016
3. Verslagen van casusleren in de eerste ronde (voorgelegd aan groep ter verifiëring)
 1. Delta 1 d.d. 25 oktober 2016
 2. Delta 2 d.d. 15 november 2016 (met geluidsopname)
 3. Delta op 20 december geen bijeenkomst i.v.m. familieomstandigheden
 4. Delta 3 d.d. 17 januari 2017 (met geluidsopname)
 5. Gamma 1 d.d. 8 november 2016
 6. Gamma 2 d.d. 6 december 2016 (met geluidsopname)
 7. Gamma op 3 januari Geannuleerd: vakantie / ziekte
 8. Gamma 3 d.d. 31 januari 2017 (met geluidsopname)
4. Evaluatiegesprekken na de eerste ronde
 1. Verslag van Individueel gesprek teammanager – onderzoeker tijdens eerste fase 10 januari 2017 (weergave akkoord door teammanager).
 2. Verslag van evaluatie met beide voorzitters d.d. 14 februari 2017 (met opname en goedkeuring door voorzitters).
 3. Verslag evaluatie met teammanager d.d. 16 februari 2017 (met opname en goedkeuring door teammanager).
5. Excelschema met overzicht van themaverzameling en analyse op basis van analysekader (besproken met teammanager en Marja Jager, lector WSD)
6. Verslagen van casusleren in de tweede ronde (voorgelegd aan groep ter verifiëring)
 1. Delta 1 d.d. 14 februari 2017 (met geluidsopname)
 2. Delta 2 d.d. 14 maart 2017 (met geluidsopname)
 3. Gamma 1 d.d. 28 februari 2017

⁹ De groepjes hebben gefingeerde namen

4. Gamma 2 d.d. 28 maart 2017 (met geluidsopname)
7. Excelschema met overzicht van themaverzameling en analyse op basis van analysekader na aanpassing in 2^e ronde (besproken met teammanager).
8. Evaluatiegesprekken na de tweede ronde
 1. verslag evaluatie casusleren ronde 2 met voorzitters d.d. 04-04-2017.
 2. verslag evaluatie casusleren en bespreken analyse met teammanager d.d. 04-04-2017.
9. Notulen presentatie Margo. WSD en team d.d. 18 april 2017.

Bijlage 5. Thema verzameling en analyse: eerste ronde

Aantal aanwezigen en samenstelling groep

Beide groepen bestaan uit gemiddeld 11 deelnemers. Lopende het proces is de samenstelling van de groep een enkele keer veranderd. Gemiddeld zijn er in beide groepen 8 mensen aanwezig. Dit betekent dat er gemiddeld drie mensen afwezig zijn. De collega's die de hele periode ziek zijn geweest en nooit hebben deelgenomen heb ik niet meegerekend bij de afwezigen. In de toelichting blijkt dat naast ziekte, werkdruk een reden is om casusleren niet te bezoeken. Zeker als er andere vergaderingen/bijeenkomsten zijn gepland die veel tijd vragen kiezen mensen ervoor om casusleren te laten vervallen (b.v. een middag over missie en visie in november). (MtR: *Ik ben benieuwd of dit anders is in de tweede ronde als het beter loopt*).

- Een deelnemer is gewisseld van groep omdat dit beter uitkwam met haar bereikbaarheidsdienst.
- Een stagiaire is later ingevoegd.
- Door langdurige ziekte of terugkeer ervan en door zwangerschapsverlof zijn mensen beperkt aanwezig geweest.
- Door het uit dienst gaan is de medewerker welzijn (Travers) uit één groepje verdwenen. Hiermee is het collectieve aspect uit de groep verdwenen. Op organisatorisch en politiek niveau is nog geen consensus over het opvullen van deze plek in het wijkteam.

Onderwerp van inbreng

Hieronder schets ik kort de onderwerpen/werksituaties waarop de leervraag van inbreng is gebaseerd. Opvallend is dat bij 6 van de 8 inbrengen externe partijen betrokken zijn en positiebepaling van de medewerker SWT (onderdeel van het) onderwerp van gesprek is. wijkteam. Bij 2 situaties ligt de wens van de inwoner niet op 1 lijn met de verwijzer. In 1 groep is eenmaal de hele inbrengtijd besteed aan invulling van en motivatie voor casusleren. Daarnaast is het vaker onderwerp van gesprek, dit komt terug bij werkstructuur.

- Samenwerking met scholen (vraag om onderzoek) en in vervolg hierop.
- Visie op samenwerking scholen en persoonlijke visie en zoektocht hierin.
- Vraag van familie (derden) over cliënt: geheimhouding? In vervolgzitting hierop:

- Beroepscode/meldcode.
- Hulp aan iemand die dat niet wil? Op verwijzing van thuiszorg.
- Maken van een veiligheidsplan: casus waar Veilig Thuis regie bij wijkteam laat.
- Verzoek van individuele zorgverlener die bij externe partner in dienst is t.b.v. cliënt, en in vervolgzitting hierop:
- Niet nakomen van afspraken door gecontracteerde zorgaanbieder.
- Voortijdige beëindiging hulpverlening: contact met cliënt is niet gelukt. En hieruit voortkomend het volgende punt:
- Afstemming met een ander wijkteam.
- Aanvraag PGB (persoonsgebonden budget) van moeder met zorgkind op verwijzing van fysiotherapeut.
- Invulling casusleren en de doelen die we met elkaar nastreven.

Leervraag

Bij de leervragen valt op dat deze vaak in collectieve termen gesteld wordt: hoe gaan wij om met? Een enkele keer is persoonlijk ervaren last (van een boze cliënt of zorgaanbieder) als eerste verwoord. In de bespreking komen de verschillende aspecten steeds bij elkaar. Het maken van een veiligheidsplan heeft zeker ook te maken met het persoonlijk voelen van (teveel) verantwoordelijkheid. De boze zorgaanbieder en cliënt die druk legt heeft ook te maken met het helder krijgen van samenwerkingsafspraken de positie van het SWT. In de uitwerking is er voortdurend verbinding tussen het persoonlijke en het collectieve.

Leervraag	Formulering	uitwerking
Hoe gaan we om met school die gedragsvragenlijst af wil laten nemen	Collectief	
Hoe om te gaan met zorgsignalen over een kind van familielid dat	Collectief	Persoonlijk en collectief

anoniem wil blijven onder druk van 'bijna weekend'?		
Moet je iemand helpen die zelf niet geholpen wil worden (vijftiger met Korsakov)	Collectief	Persoonlijk en collectief
Visiebespreking samenwerking scholen, mede op basis van eigen zoektocht.	Persoonlijk en collectief	Persoonlijk en collectief
Wat moet er in een veiligheidsplan?	Persoonlijk en collectief	
Ik ben boos en voel me voor het blok gezet. Hoe om te gaan met de zorgverlener die een m.i. onrecht appèl op mij doet?	Persoonlijk	Persoonlijk en collectief
Van onderzoeker/leercoach: zitten we op 1 lijn qua gestelde doelen voor dit casusleren?	Hier komen persoonlijke en collectieve aspecten ter sprake die terugkomen bij de werkwijze	
Hadden we huisuitzetting kunnen voorkomen door vooraf anders te handelen? Hoe om te gaan met	Collectief	collectief

collega-wijkteam dat zonder overleg contactpersoon in systeem wijzigt?		
Wat kan ik doen/aanbieden in dit gezin waar moeder om PGB vraagt? (inbreng stagiaire)	Persoonlijk	Persoonlijk en collectief

Voorgenomen acties

In 5 van de 7 voorgenomen acties zijn collega's of andere organisaties (zorgaanbieder of collega wijkteam) betrokken. In 4 van de 7 is nadere verkenning of gesprek nodig om situatie meer helder te krijgen. Dit maakt helder hoe het wijkteam open onderzoekend is naar de invulling van haar eigen rol en de afbakening met andere zorgverleners. Dit zijn m.i. zeer passende acties als men integraal wil werken.

- Nader in gesprek met intern begeleiders van scholen en bevragen op wensen en verwachtingen en in gesprek met intern gedragsdeskundige van wijkteam.
- Opnieuw afstemmen met een collega die een casus coördineerde, en samen met een collega (stagiaire) verdiepen in de beroepscode m.b.t. geheimhouding.
- Meer informatie verzamelen om zorg om de inwoner in kaart te brengen bij alle betrokkenen (moeder, thuiszorg, mogelijk specialistische zorg) én opnieuw in gesprek met inwoner: vervolg is (volgende streepje).
- hulp/contact op een laag pitje, vinger aan de pols houden: afstemmen met thuiszorg in kader van samenwerking.
- geen actie: inbrenger wil eerst laten bezinken en bezinnen.
- in gesprek met gecontracteerde zorgverlener om aan te spreken op aangegane verplichtingen, in gesprek met zorgverlener die persoonlijk appèl doet: eigen onvrede neerleggen en de consequenties voor de cliënt bespreken, verantwoordelijkheid terugleggen en voor geval

van nood alternatief scenario bespreken (effect is dat conflict daar komt te liggen waar het hoort).

- situatie nader verkennen met cliënt (op belastbaarheid en mogelijk geschapen verwachtingen door verwijzer).

Integraal werken

In nagenoeg elke inbreng gaat het over integraal werken in de zin dat meerdere levensgebieden in samenhang worden besproken. Afstemming met andere zorgaanbieders wordt in elke bespreking betrokken. Het betrekken van het systeem en netwerk is doorlopend aan de orde. Er is echter niemand die expliciet de bakens welzijn nieuwe stijl benoemd. Als er over uitgangspunten wordt gesproken gebruiken medewerkers hun eigen taal. In feite gaat het voor het overgrote deel over eigen regie, inzet van vrijwilligers, benutten van eigen netwerk, eigen inzet heeft voorrang op specialistische zorg. Ook nadenken over preventie valt hier onder (bij zorg voor kind van psychiatrische ouders). In een casus van aanvraag PGB worden uitgangspunten niet benoemd maar de hele aanpak en bespreking getuigt van integraal werken (betrekken echtgenoot, vrijwilliger, ook eigen verantwoordelijkheid in financiële bijdrage, belastbaarheid, vraag achter de vraag).

Uitspraken m.b.t. integraal werken zijn:

- Hoe zit het met de participatie van deze man.
- Voor inzet van vrijwilligers is wederkerigheid nodig.
- Is er gedacht inzet van een maatje, een steunouder, een vrijwilliger plus?
- Deze man mag zelf kiezen of hij hulp wil of niet, het is belangrijk om bij hem aan te sluiten. Als anderen zich ook geen zorgen maken en ons weten te vinden indien nodig dan is het goed.
- Kind kan bij zus van moeder logeren.
- We gaan toch uit van maatwerk, dan zou dit wel moeten kunnen toch?
- Belang van maatwerk is uitgangspunt voor gesprek met gecontracteerde zorgaanbieder geweest.
- Ik ben dit al sterk gewend vanuit MEE (werken met netwerk).

- Ik kijk nu veel meer naar voorliggende mogelijkheden.
- We gebruiken sterk elkaars expertise.
- We doen meer groepsgewijs en collectief.
- Hadden we dit kunnen voorkomen en hadden we nog meer moeten doen (over balans tussen eigen kracht en zelfregie en eropaf en resultaatgericht werken).
- Als iemand 50 uur per week werkt is er mogelijk ook geld om zelf ondersteuning in te kopen?
- Alle ouders met twee heel jonge kinderen zijn volop belast. Wat is er dat deze vrouw hier extra steun bij nodig heeft (vraag achter de vraag).

Uitspraken over werkwijze

In het bespreken en verkennen van de werkwijze valt op dat in alle inbrengen minimaal over achterliggende inzichten wordt gesproken. Nergens blijft het hangen op het niveau van concreet handelen. Steeds wordt gekoppeld met achterliggende inzichten en het waarom van het handelen. Dit kan verdiepend zijn op casusniveau maar ook in de afbakening met externe zorgverleners of samenwerkingspartners. In vier van de zeven situaties gaat het expliciet over drieslag leren en worden principiële kwesties ter sprake gesteld. Hier is dan aan de orde of het wijkteam zich principieel met deze casus moet bezighouden of gaat het over principiële uitgangspunten van de professie. De inbreng rondom het veiligheidsplan is een mooi voorbeeld van een inbreng waarin dezelfde veiligheidssituatie en bijbehorend plan op alle niveaus wordt besproken. In drie van de zeven situaties gaat het over enkel- en dubbelslag. Twee van de drie zijn ingebracht door een stagiaire die op grond van korte contacten met een cliënt nog zoekende is wat hij zou kunnen doen, in het derde geval is er sprake van voortijdige beëindiging en gaat het vooral over leren op inzicht- en evaluatief niveau op het methodisch handelen.

Uitspraak en evt. door wie	Duiding¹⁰	Kantelmoment in gesprek
Dit past beter in werkoverleg vanmiddag (med. Jeugd)	1	

¹⁰ Duiding niveau: enkel- dubbel of drieslag: 1,2,3

Dit doen we niet alleen omdat het goedkoper is (med Wmo)	1	
Welke samenwerking wil je met school? Wil je deze vraag als aanleiding gebruiken om samenwerking SWT-school te bespreken (MtR)	2,3	Leercoach stelt vraag naar achterliggend wensen/principes
Smw is onderdeel van SWT als er een schoolgerelateerde vraag is	2	
(over verantwoordelijkheid bij veiligheid kind van familielid dat anoniem wil blijven) Je mag je er wettelijk niet mee bemoeien Je moet je er juist wel mee bemoeien. Het is je plicht als hulpverlener	1	
Wat als het kind iets overkomt? Wie heeft welke verantwoordelijkheid. Gesprek over procedure, regels en plichten van wijkteam en veilig thuis en wettelijke mogelijkheid van familie om anoniem te melden.	1	Medewerkers jeugd verwoorden uitgangspunten m.b.t. risico en verantwoordelijkheid

<p>MtR: wie is je cliënt? Kind? Familie? De beller? Welke rol wil je vervullen voor mensen met zorgen over familie?</p>	<p>2,3</p>	<p>Leercoach stelt vraag over wie cliënt is en wat de kwestie eigenlijk is.</p>
<p>Je moet gewoon duidelijk zijn, je moet eerst doorvragen, dit kan toch niet bij ons over de schutting. Waarom doe je niet gewoon wat beller vraagt?(Wmo) Wat zou je gedaan hebben als je wel toestemming had? (Wmo)</p>	<p>1</p>	<p>Door de ‘frisse’ (niet-wetende) vraag van Wmo’er gaan anderen zich expliciteren en komt een gesprek over achterliggende principes op gang en wordt dit punt vooral uitgewerkt</p>
<p>MtR: in hoeverre is er een vraag achter de vraag Er worden problemen in de familie gesignaleerd. Kan/wil SWT hier wat mee? Gezien de tijd niet uitgewerkt</p>	<p>2</p>	<p>Door de ‘frisse’ (niet-wetende) vraag van Wmo’er gaan anderen zich expliciteren en komt een gesprek over achterliggende principes op gang en wordt dit punt vooral uitgewerkt</p>
<p>Ik heb de huisarts ingeschakeld zonder toestemming cliënt. Door inbreng vorige keer heb ik meer helder gekregen wat wel en niet kan. Cliënt wilde niet maar is wel geïnformeerd. Het helpt om te weten waarom ik een bepaald besluit neem. Het artikel over transparantie wordt als cruciaal ervaren in deze bespreking.</p>	<p>2</p>	

Beroepscode gaat niet alleen over persoonlijke waarden maar ook over professionele waarden. Voor de WMO is de beroepscode en meldcode nieuw	3	Medewerker travers brengt principes van professie in
Deze casus gaat over ggz-problematiek. Wat is onze verantwoordelijkheid en wat van de GGZ (AMW)	3	Amw verbreedt het ingebrachte punt naar verantwoordelijkheid t.o.v. ggz
Wat zou je anders gedaan hebben als je dit eerder geweten had?	2	WMO-er stelt mooie vraag die leidt tot reflectie achteraf
Er is meer info nodig over deze persoon: interesses, medische geschiedenis en betrokkenheid van specialisten (amw)	1,2	Amw verbreedt en zoekt naar aspecten die relevant zijn en nog niet ingebracht
Hoe kijk je aan tegen participatie van deze inwoner (MtR)	2	Door vraag leercoach komt discussie op gang over participatie waarin met het met elkaar oneens is
Kan een vrijwilliger ingezet worden. Ook een maatje moet gewenst zijn. Voor inzet vrijwilliger is wederkerigheid nodig. Glijdende schaal van bemoeien tot loslaten	2	

Is er sociaal netwerk? Beperking van man wordt benoemd als moeilijkheid (MEE), opnieuw wordt systeem en mogelijke vrijwilligers besproken	2	
N.a.v. veiligheidsplan fam X. er wordt veel informatie gevraagd om beeld te krijgen		
Format veiligheidsplan kun je gebruiken (jeugd)	1	
Veiligheidsplan is hulpmiddel om dat aan te kaarten dat je met ouders wil bespreken (amw)	2	
Waarom is niet eerder een veiligheidsplan gemaakt? Wat is de aanleiding nu? Hoe is de relatie tussen ouders? Hoe kom je in gesprek met de ouders over het belang van veiligheid voor kinderen en hoe kun je aan ouders overbrengen dat zien van geweld even erg is als ervaren van geweld? (jeugd en smw). Beide ouders hebben psychiatrische problematiek.	1	

<p>Hoe kun je hierbij afstemmen op ouders die weinig inzicht en zelfreflectie hebben. Je kunt niet alle ouders met psychiatrische problemen hun kind ontzeggen. Mogelijkheid wordt besproken om een overleg te plannen met alle hulpverleners en ouders. Hier wordt vanaf gezien omdat dit waarschijnlijk averechts effect heeft op de ouders; er is zorg over dit kind</p>	<p>1,2,3</p>	<p>Medewerker jeugd kiest voor risicoanalyse en inschakeling van alle betrokken hulpverleners</p> <p>Leercoach vraagt zich af wat goed gaat en wil hiermee eigen kracht en zelf regie inbrengen</p>
<p>Waarom is er niet eerder een plan gemaakt? Wat is de aanleiding nu?</p>	<p>2</p>	<p>Doorvragen van collega's (jeugd en amw) helpen om vraag achter de vraag van de inbrenger te verhelderen)</p>
<p>Ouders hebben zelf in verleden al een ouderschapsplan gemaakt en vader heeft veel eigen verantwoordelijkheid gedragen naar kind en naar moeder. Tussen ouders gaat het (meestal) goed. Het gaat goed op school met het kind</p>		<p>Amw/jeugd stelt dat je niet alle psychiatrische ouders zeggenschap kan ontnemen</p>
<p>Vanuit preventief oogpunt is het goed om naar dit kind te kijken als KOPP kind (en getuige van huiselijk geweld)</p>	<p>2</p>	<p>Smw/amw kiest voor preventieve kant en zorg voor kind</p>

Hoe kun je met ouders in gesprek komen over hun opvattingen over ouderschap en hoe zij dit kind zo goed mogelijk kunnen opvoeden	1	In deze casus is jeugd bezig met risicoanalyse, smw en amw met verbreden en in gesprek komen met ouders. Door inbreng leercoach en teamleider (eenmalig aanwezig) wordt niet-problematiserende kant ingebracht en meer ingezet op eigen kracht en regie van ouders.
Kun je met ouders spreken over wie in de eigen omgeving een vertrouweling van dit kind kan zijn om te bespreken hoe het thuis gaat? Voor jou als werker: als je al deze punten langsloopt kun je dan vertrouwen op je eigen waarneming en inschatting of ouders de verantwoordelijkheid kunnen dragen? Kun je vanuit Signs Of Safety (SOS) principes ook met het kind praten. Op basis hiervan kun je zorgelijke signalen opvangen en aan ouders voorleggen. Op basis van ervaringen zelf doen of toch naar veilig thuis	1,2	Parallel loopt de verantwoordelijkheid die op schouders van inbrenger ligt. Uiteindelijk is veiligheidsplan een 'oplossing die op alle drie niveaus kan helpen'
Er worden veel verhelderende vragen gesteld over de verschillende problematieken van ouders en beide kinderen en betrokken hulpverleners en familie. Er wordt in het team aanvanke-lijk vanuit de beleving van inbrenger meegevoeld en wat bozig gesproken over X en haar info aan het gezin	1	Jeugd oppert dat betr. hulpverle-ner vast goede bedoelingen heeft

<p>Het gesprek kantelt als een medewerker 'tegenspraak' geeft en ervan uitgaat dat X goede bedoelingen heeft met het gezin. Een ander oppert dat er toch maatwerk geleverd moet worden en zegt dat veel uitspraken op aannames berusten.</p>	<p>2</p>	<p>Tegenspraak op andere inschatting en beleving (jeugd en Wmo)</p>
<p>Hierop kantelt het gesprek en gaat het gesprek over wie welke verantwoordelijkheid heeft. Het contract van SWT is afgesloten met de organisatie die X inhuurt en specifiek op basis van inzet van X. In principe komt organisatie afspraak niet na. Hier moet in eerste instantie de verantwoordelijkheid gelegd worden</p>	<p>3</p>	
<p>Op basis hiervan worden een aantal scenario's besproken hoe te handelen bij verschillende reacties. Op basis hiervan neemt inbrenger een besluit en komen er verschillende organisatorische alternatieven op tafel die achter de hand gehouden kunnen worden</p>	<p>1</p>	<p>Concrete mogelijkheden en alternatieven geven ruimte om belang van cliënt te dienen als principieel juiste oplossing niet lukt.</p> <p>Organisatorische mogelijkheden worden uit verschillende invalshoeken aangedragen</p>
<p>Principes van verantwoordelijkheden en taakafbakening worden helder (3) en gekoppelde aan</p>	<p>3, 1</p>	

concreet gedrag en regelgeving (1). Inbrenger beaamt dat de druk bij haar nu weg is en de bespreking helderheid heeft gegeven		
Er wordt gesproken over afstemming met verschillende instanties, aansluiten bij wens en mogelijkheden van mijnheer. Er is veelvuldig initiatief genomen door medewerkers om zelf contact te zoeken. Er worden verschillende mogelijkheden besproken in alternatieve handelwijzen (zowel op uitvoering als op intentie)	1,2	
Alle vragen en uitspraken zijn gericht op verkenning van de situatie waarin alle mogelijkheden worden opgehouden. De vraag van de cliënt staat centraal en van daaruit wordt heel breed verkend wat er zou kunnen zijn en wat van invloed kan zijn. Op basis hiervan kan inbrenger concreet verder en draagt hij principes en inzichten van de werkwijze uit. Er wordt gevraagd	1,2	

naar concrete opvoedsituatie, functie en betrokkenheid echtgenoot, financiële middelen, participatie van mevrouw, belastbaarheid fysiek en mentaal, steunsysteem in familie en daarbuiten		
---	--	--

Opmerkingen gespreksvoering

Als onderzoeker/leercoach was mij aanvankelijk gevraagd om aspecten van de gevolgde training in te brengen als dit relevant zou zijn (Motiverende gespreksvoering, MGV en Gezamenlijke besluitvorming, GB). Dit is niet succesvol gebleken. Als het onderwerp door mij ter sprake werd gebracht werd hier niet op afhoudend op ingegaan. In het evaluatiegesprek bleek dat medewerkers het niet als prettig ervaren om deze stijlen van leren met elkaar te combineren. In de inbreng is men vooral ervaringsgericht aan het denken en meeleven. Door de koppeling aan theorie ging men 'teveel in het hoofd' en kostte dit teveel moeite om met elkaar te combineren. Daarbij was het effect dat medewerkers zich door deze 'docent-houding' niet prettig voelden en de relatie als te ongelijkwaardig. In een groep waarin casusleren uitvoerig is besproken op ervaren zinvolheid werd expliciet uitgesproken dat eigen leervraag en de casus centraal moet staan en niet de methodiek.

Inmiddels is mij ook door literatuurstudie duidelijk geworden dat trainen van gespreksvaardigheden een ander type scholing vraagt. Scholing die wel praktijkgericht is maar dan voornamelijk gebaseerd op werkzame elementen van de methode. Ook is er m.i. nog onvoldoende basis voor de aangeleerde methodieken omdat de basistraining in een heel rumoerige periode in het eerste jaar heeft plaatsgevonden in groepen met grote niveauverschillen.

In de casuïstiek an sich zijn zeker motiverende aspecten te bespeuren en aspecten die relevant zijn in het kader van gezamenlijke besluitvorming. Cases waar dit m.i. aan de orde zou kunnen zijn:

- Vraag van school om CBCL lijst is mogelijk een oplossing voor een achterliggende vraag of kwestie: wat is de kwestie en wat zijn andere opties?

- Een familielid vraagt ingrijpen van wijkteam t.a.v. kind van schoonzus op basis van anoniem signaal: wat is de vraag achter de vraag? Wat is de kwestie? En wat zijn de opties voor deze vrouw om met haar zorgen over het kind of de slechte relatie met schoonzus om te gaan?
- Bij geïsoleerde man met Korsakov wordt wel over motivatie gesproken en niet over mogelijkheden om deze te beïnvloeden.
- Vragen die passen bij MGv: hoe ziet u uw leven over vijf jaar?
- Vraag die past bij gezamenlijke besluitvorming: welke opties ziet moeder? En Hoe kijkt thuiszorg aan tegen de gekozen oplossing?
- Bij voortijdige beëindiging: Heeft deze man de capaciteit niet of wil hij niet? hoe heb je met hem over motivatie gesproken? Er wordt indirect over gesproken dat deze man wellicht overvraagd is. Ook wordt over zoon gesproken als belangrijke persoon voor de man in het kader van motivatie om verantwoordelijkheid te nemen. In het gesprek komen heel veel opties langs als handelingsmogelijkheid voor medewerker. Er wordt niet over gesproken in termen van besluitvorming.
- In de casus van mevrouw die PGB vraagt zou ruimte zijn om vanuit MGv en GB met haar in gesprek te gaan.

Er wordt gesproken over afstemming met verschillende instanties, aansluiten bij wens en mogelijkheden van mijnheer. Er is veelvuldig initiatief genomen door medewerkers om zelf contact te zoeken. Er worden verschillende mogelijkheden besproken in alternatieve handelwijzen (zowel op uitvoering als op intentie) (1 en 2).

Systemgericht werken

In beide groepen is bij de startbijeenkomst expliciet afgesproken om een inbreng te doen aan de hand van een systemogram. In de praktijk wordt dit niet gedaan. Concreet is er bij 1 van de zeven inbrengen een tekening op het bord gemaakt. In dat geval betrof het een genogram waarbij alleen naaste familieleden zijn ingetekend. Het wel of niet gebruiken van een systemogram komt meerdere keren ter sprake (o.a. door leercoach). Argumenten om het niet te doen worden genoemd: ik kan het niet zo goed, ik zou de map nog eens na moeten kijken of het kost extra tijd. Er wordt geopperd om ter plekke een systemogram met elkaar te maken en elkaar te helpen. Aan het eind van de eerste

ronde bijeenkomsten wordt het idee opnieuw geopperd door de voorzitters. Het denken vanuit systeemgericht werken is wel regelmatig aan de orde bij het bespreken van casuïstiek. Hoe je methodisch systemen kan beïnvloeden en medewerkers hier op bevragen geeft een vergelijkbare reactie met die van de gespreksvoering. Vanuit mijn rol als leercoach besluit ik het los te laten omdat ik merk dat het weerstand oproept bij medewerkers en kennelijk niet aansluit wat men op dat moment wil ontwikkelen. Inmiddels zijn er ook een aantal leden die de training niet hebben gevolgd.

Casuïstiek waarin systeemgericht werken en denken aan de orde is of zou kunnen zijn:

- Familielid vraagt ingrijpen SWT voor kind in de familie. Er wordt wel gesproken over het effect van het handelen van SWT op de relatie tussen schoonzussen maar deze wordt om reden van tijd niet nader uitgewerkt.
- Casus man met Korsakov: er worden wel systeemopmerkingen gemaakt: zorg voor zoon houdt moeder (van 85) levendig, de benzinepomp is onderdeel van het netwerk en professioneel netwerk wordt verkend.
- In casus veiligheidsplan bij gescheiden ouders waarbij SWT, ggz, school, reclassering benoemd worden als partijen die een gezamenlijk belang hebben, wordt door leercoach gebruik systemogram geopperd en volgt opnieuw het voornemen het een volgende keer in te zetten.
- In een casus (contractering zorgaanbieder) wordt een genogram getekend. In gesprek worden ook andere betrokkenen genoemd in familie en netwerk. In deze bespreking wordt ook het begrip aannames gebruikt (door Wmo-medewerker).
- In casus voortijdige beëindiging wordt betrokkenheid van ouders en zoon benoemd evenals drie betrokken instanties. Hier wordt niet in systeemtermen over gesproken.

Wat is lerend

Deze vraag is steeds ter afronding van de bijeenkomst gesteld. Een enkele keer is deze qua tijd overgeslagen of was de sfeer dusdanig dat ik ter plekke de vraag niet heb gesteld. Steeds kwam het initiatief van leercoach. Het is geen vraag die vanuit de groep werd gesteld. Op basis van de antwoorden is overduidelijk dat de grote winst zit in het feit dát men bij elkaar zit. Er is unaniem waardering voor de vele invalshoeken die aan bod komen tijdens de bespreking en de vele perspectieven. Hierbij is duidelijk dat ieders inbreng wordt gewaardeerd. Ook het hebben van tijd en ruimte om

met elkaar te leren wordt als waardevol ervaren. Uitspraken die dit onderbouwen. Daarnaast worden uitspraken gedaan over de invulling van de bespreking die als lerend worden ervaren (tegengas, andere blik, een situatie breder trekken, scenario-denken).

- fijn om in deze situaties te horen van collega's met andere werkachtergrond; heel interessant al de verschillende zienswijzen; elke vraag roept nieuwe vragen op; interessante casus waar veel kanten aanzitten;
- alles is lerend; terugkoppeling; tips gekregen hoe ik casus breder kan benaderen; als Wmo-consulent heb ik soms oogkleppen op. Ik kijk echt breder door wat anderen zeggen. Heel fijn die andere blik.
- ik leer steeds weer van casuïstiek van anderen; het is leuk hoeveel verschillende aspecten aan bod komen.
- prettig en fijn om te brainstormen; fijn om mijn verhaal kwijt te kunnen; fijn om in klein clubje te spreken waardoor iedereen actief mee kan doen; andere kant benoemen; tegengas geven; fijn om echt tijd te hebben voor een casus; breder trekken en over de toekomst denken, wat als.... scenario-denken helpt.
- vraag is niet gesteld. De hele sfeer was actief.

Wat kan beter

Op de vraag wat beter kan komen (vrijwel) unaniem opmerkingen over de werkstructuur. Aanvankelijk worden in de evaluatieve opmerkingen teruggesproken op de werkvormen die men vanuit actieleren gewend was. Inhoudelijk gaat het erom dat men waarde hecht aan het bewaken van de leervraag, de tijd te bewaken, enige structuur handhaven en er vooral voor te zorgen dat er voldoende verschillende invalshoeken aan bod komen.

Opmerkingen die gemaakt zijn:

- betere tijdsbewaking; meer structuur; vraag van inbrenger beter bewaken; verschillen komen minder scherp boven water (als je dit doet ben je meer ff stil met jezelf en komt er meer verscheidenheid op tafel); verzoek om volgende keer op tijd te starten;
- het onderwerp moet beter bewaakt worden;

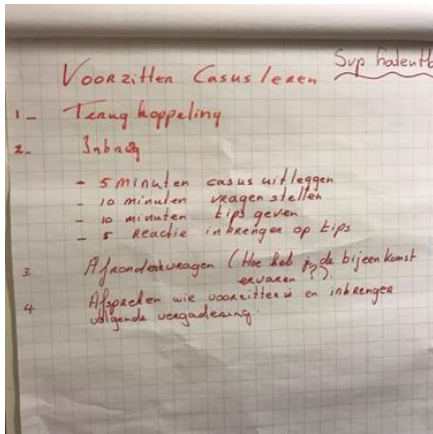
- ik mis de concrete tips van iedereen. Kunnen we dit nog na afloop doen?; beter bewaken op welk onderdeel we zitten; verschillende wensen op structuur op tijd of inhoud; er wordt een grap gemaakt over het nogmaals bespreken van de structuur;
- niets veranderen, zo doorgaan;
- belangrijk om de vraag van inbrenger helder te hebben; we zijn tevreden; het gaat goed zo; misschien meer structuur als de groep groter is.

Organisatie

Alle opmerkingen over organisatie zijn al verwerkt bij aantal aanwezigen en samenstelling groep. De opmerkingen over het whiteboard is opgenomen in werkstructuur.

Werkstructuur

Er is veelvuldig gesproken over de werkstructuur. Hierbij ging het zowel over rolafstemming tussen leercoach en voorzitter, over de invulling van de stappen waarlangs de bespreking werd gedaan en het al dan niet maken van het verslag. Vooral in de eerste twee zittingen in beide groepen kwamen er tegengestelde wensen op tafel. Al onderhandelend kwam men overeen om per keer te evalueren en al werkendeweg tot een indeling te komen. In één groep is de hele inbrengtijd benut om het casusleren en de zinvolheid ervan te bespreken. in deze zitting kwam (opnieuw) expliciet weerstand tegen het opgelegde model naar voren en het gevoel om het casusleren 'voor de hogeschool' te doen. Hoewel er oplossingen werden geopperd om de werkvorm aan te passen, lijkt het gesprek erover vooral zijn werk gedaan te hebben. Doordat mensen zich uitspraken en alle wensen (en ook gevoel van veiligheid) opnieuw openlijk besproken werden lijkt er ruimte zijn gemaakt voor gezamenlijk commitment. Dit heeft geleid tot een globale indeling van de zitting.



Terugkoppeling van de vorige inbreng en een inbreng per keer is de afspraak. Er wordt een half uur besteed aan het bespreken van de inbreng op basis van een globale indeling van tijd (5 min inbreng, 10 min verhelderende vragen, 10 minuten gesprek/tips/ideeën, 5 minuten afronden met voorgenomen actie. Hiermee is in proces met elkaar het stappenplan actieleren 'geadapteerd' en geaccepteerd in een eigen vorm. De uitgangspunten van actieleren waarop het oorspronkelijke stappenplan was geënt zijn overeind blijven staan: geen verandering zonder gedrag: er wordt gewerkt met voorgenomen actie en deze

wordt ook teruggekoppeld en nabesproken. Hiermee blijft uitgangspunt van actieleren (mini-actieonderzoek) overeind staan.

Eenzijds was het (vele) spreken over de indeling en structuur helpend en vormend, anderzijds leverde het ook weerzin op. Dit bleek met name uit non-verbale reacties als zuchten, maar ook uit grapjes als 'dan praten we er de volgende keer weer over'. Ook wilde men liever ander werk doen toen er geen inbreng was, in plaats van nut en noodzaak bespreken. Uiteindelijk heeft men elkaar steeds weer gevonden door de dialoog aan te gaan, stil te staan bij de doelen en afbakening van het casusleren en het achterliggende principe. In de bijeenkomst waarin expliciet het nut van casusleren werd besproken afgezet tegen supervisie en intervisie viel het kwartje en zei ze: 'we kunnen er dan hier mee beginnen'. Hierin zie ik een duidelijke parallel met dubbelslag en drieslag leren. Het gaat niet om de precies werkvorm maar over het inzicht en achterliggend principe.

Gaandeweg is er een lichte structuur ontstaan die vooral gebaseerd is op verdeling van tijd. Bij elke bijeenkomst wordt gestart met de terugkoppeling van de vorige inbreng. Voor het bespreken van een nieuwe inbreng wordt een half uur uitgetrokken. Men heeft als vaste agenda: inbreng vertellen (5 minuten), verhelderende vragen (10 minuten), in gesprek en mogelijke tips (10 minuten), afronding door inbrenger met beantwoorden leervraag en voorgenomen actie. In één groep is de vaste voorzitter gebleven, in de andere groep is gekozen voor een roulerende voorzitter i.v.m. gevoel van overbelasting van de vaste voorzitter. De tijdsindeling is door de voorzitters onderling uitgewisseld

en wordt nu door beide groepen naar tevredenheid gehanteerd. Op basis hiervan wil men de volgende ronde door.

Er is als volgt gesproken/waargenomen m.b.t. de werkstructuur

- Het is elke keer zoeken hoe we het willen doen maar als we eenmaal bezig zijn is het prettig. Structuur en tijdsbewaking zijn prettig.
- Losse werkstructuur. Voorzitter is inhoudelijk betrokken en bewaakt ook lijn en structuur.
- Verslag gemaakt door MtR wordt ter goedkeuring voorgelegd; Voorzitter heeft behoefte aan bespreken van structuur met afbakening in tijd: start met 5 minuten situatiebespreking a.d.h.v. systemogram en leervraag, afspraak om leervraag van de inbrenger te bewaken. terugkoppeling wil men ook gebruiken om van te leren; er wordt ruim 10 minuten gesproken over de werkwijze.
- Er is verschil van inzicht over gebruik van papiertjes (dialoogkaarten) en stappen; deze hadden als doel om de stappen te bewaken en te zorgen dat alles aan bod komt. Voorzitter wil stappen bewaken zonder de papiertjes. Men komt overeen om dit ervarenderwijs evt. bij te stellen. zo vindt men compromis tussen behoefte aan structuur en behoefte aan ruimte;
- Werkstructuur bespreken neemt relatief veel tijd in beslag. De verschillende wensen komen op tafel en er lijkt consensus op de inhoud dat men alle stappen aan bod wil. Er wordt ook enige weerzin verwoord (d.m.v. grap) over het (teveel) praten over proces;
- Vaste voorzitter brengt haar voorzitterschap ter bespreking. Ze is ontevreden over eigen kwaliteit van voorzitterschap. Andere taken vragen te veel aandacht waardoor ze hier geen ruimte voor ervaart. Er wordt gesproken over taken van de voorzitter (geen verslag). Niemand wil vaste voorzitter zijn en men stemt in met roulerend voorzitterschap. Op basis hiervan wordt de structuur van de zitting nog een keer besproken en ter plekke op een flap geschreven. Dit kan dan als vaste agenda dienst doen. er wordt gekozen voor een structuur op basis van tijdsindeling (5 min inbreng, 10 min verhelderende vragen, 10 min gesprek met ideeën/tips/visie vormen/ rondje waarin ieder aan bod komt en er dieper op ingaan, 5 min afronding met de inbrenger en verwoorden van voorgenomen actie;
- In de terugkoppeling komen veel aspecten aan bod, zonder dat ze expliciet als stappen of principes worden besproken.

- Er wordt aan het eind van de zitting afgesproken welke twee mensen inbreng doen de volgende keer. Er gaat dan ter plekke systemogram getekend worden.
- Verslag wordt akkoord bevonden door degene die gelezen heeft. Voor het vervolg is geen behoefte aan verslag op inhoud. Er moet al zoveel gerapporteerd worden. Groep wil evt. per keer zelf beslissen wat wel of niet vast te leggen. Eén inbreng is voldoende om te bespreken.
- Vaste voorzitter is verhinderd. Vervangend voorzitter en inbreng zijn vooraf geregeld door voorzitter.
- De aanvankelijk opgelegde werkstructuur komt ter sprake. Het model dat ingevoerd is door Wmo werkplaats (wordt Viaa genoemd) wordt teveel ervaren als opgelegd kunstje, nu als iets meer van henzelf. Uitleg over de opzet wordt beantwoord met zwijgend knikken. 1 medewerker benoemt expliciet dat het goed is om te doen. Fijn hoe er vorige keer gewoon een gesprek ontstond. invullen van formuliertjes (en kantelbox) is niet fijn. voorzitter is wel belangrijk. er worden ideeën geopperd om creativiteit te stimuleren: tegenspraak afspreken? verdelen van rollen? eventueel helpende vragen verzamelen? (zou MtR kunnen doen).
- Voorzitter benoemt onduidelijkheid rolafstemming tussen zichzelf en MtR. We bespreken dit buiten de zitting te evalueren.
- De structuur van tijd op inbreng, verhelderende vragen, gesprek en tips en afronding lijkt goed te werken. De tijdsbewaking geeft structuur en biedt voldoende ruimte waardoor verschillende opties aan bod komen en inbrenger ermee verder kan. Na afronding van rustige bespreking constateert voorzitter dat tijd klopt (op 3 minuten na).
- Bij deze inbreng is de verdeling van tijd losgelaten. Er is vooral meegedacht met de stagiair wat hij zou kunnen doen. Er was aandacht voor zijn beleving met de vraag of hij verder kon. Er is niet expliciet een afrondende actie gevraagd. (MtR: gevaar van loslaten....);

Sfeer

Hoewel de bijeenkomsten zowel door onderzoeker als door de teamleden wisselend wordt ervaren is er vrijwel continue een goede sfeer in de bijeenkomsten. Er wordt regelmatig gelachen. Humor helpt ook om het ijs te breken. Er wordt een grapje gemaakt over het (te veel) bespreken van het werkproces ('dan praten we er toch de volgende keer wéér over..') of er wordt gelachen bij het idee dat men uit zou kunnen zien naar de bijeenkomsten (zie categorie 'overig'). Om daarna in alle openheid de echte moeite met elkaar te bespreken. Intussen wordt er in elke zitting actief en betrokken meegedaan door iedereen als casuïstiek besproken wordt. Op basis hiervan kun je stellen dat de kwantiteit en kwaliteit van de onderlinge relaties zeker voldoende is. Waar dit mogelijk (nog) niet zo is dan kan casusleren eraan bijdragen de relaties te versterken.

Opmerkingen uit de verslagen:

- In nagesprek met voorzitter: tevreden en geanimeerd geheel.
- Ondanks hoge werkdruk is betrokkenheid op casuïstiek groot. Na afloop gaat iedereen onmiddellijk weer aan het werk.
- Bijeenkomst start ontspannener dan vorige keer. Er is rust en ruimte om voorzitterschap te bespreken. Zelfgemaakte gehaktballen van collega geven plezierige informele sfeer.
- Constructief met elkaar meedenkend. Voorzitter heeft vooraf aanwezigen gesproken en brengt hun wensen in in de bespreking.
- Actieve en betrokken sfeer. Iedereen doet mee. Er is ruimte voor de beleving van de inbrenger en zij wordt gesteund. Als iemand inbrengt dat zij het anders zou beleven verdiept het gesprek zich en de sfeer blijft open.
- Er komen veel aspecten op tafel. Veiligheid is een issue. Om tegenspraak te kunnen geven is het wel nodig om gevoel van veiligheid te hebben.
- Prettige sfeer waarin veel opties verkend worden. Er wordt soepel geschakeld tussen persoonlijk niveau en instellingsafspraken en uitgangspunten
- Prettig. Iedereen doet actief mee.

Overig

Onder deze categorie zijn aspecten benoemd die niet in een van de andere thema's vallen. De opmerkingen gaan over randvoorwaarden voor het casusleren (groep niet te groot, voldoende consistente aanwezigheid, tijd om voor te bereiden) en randvoorwaarden voor het onderzoek (bijdrage aan verslag of observatie en uitleg over onderzoek aan nieuwe leden). Daarnaast is werkdruk met enige regelmaat een gespreksonderwerp. Een enkele keer komt een onderwerp aan bod dat beter in een ander overleg besproken worden (registratie SKJ).

- Het onderwerp registratie SKJ komt terzijde ter sprake. Het feit dat je persoonlijke aansprakelijk gehouden kunt worden roept reactie op. De groep besluit dit elders in de organisatie te bespreken.
- Er zijn mensen voor het eerst aanwezig. Zij zeggen toe verslag van startbijeenkomst met afspraken te lezen; groep bepaalt zelf per keer wat zij wil vastleggen. Margo maakt uitgebreid verslag en legt ter goedkeuring voor.
- Door grote werkdruk heeft voorzitter zich niet kunnen voorbereiden. Iedereen ervaart druk. Er is een wachtlijst van 50 mensen (veel jeugd, veel tbr, veel herzieningen van beschikking en herindicaties); vraag van MtR voor mogelijk extra observator i.v.m. onderzoek stuit op weerstand. voorlopig wordt gekozen voor geluidsopname.
- Er zijn veel afwezigen. Dit wordt uitgelegd als gevolg van grote werkdruk. Aantal mensen zijn deels ziek. Er is dezelfde middag een visiemiddag voor alle wijkteams. In de prioritering krijgt de visiemiddag voorrang.
- De opmerking dat je naar een bijeenkomst uit kan zien levert gelach op. De werkdruk is zo groot dat dit nooit het geval is. Als het écht inspirerend zou zijn zou het wel kunnen komen. Continuïteit wordt als probleem ervaren (ten koste van veiligheid).
- Nagesprek met voorzitter. Aan bod komt dat vorige zitting 8 weken geleden was en men nu meer gewend is wellicht. Deze manier van werken krijgt iedereen energie van. Als groep niet te groot is werkt wel prettig.

Eigen observaties

In de eigen observatie staat mijn eigen zoektocht centraal. Hierin is duidelijk het subjectieve karakter waar te nemen die in (dit) actieonderzoek een rol speelt. Het is een zoekproces naar de rol die ik zelf heb in de bijdrage aan het leren. Ik start met de intentie om meer achterliggende principes over leren en dit onderzoek toe te lichten en ik ervaar meer en meer dat dit niet aansluit bij de groep. Ook ten aanzien van het inbrengen van scholing ervaar ik dat het niet past. Ik ervaar de schuring tussen wat mij gevraagd is om in te brengen en wat welkom is. Tegelijkertijd is het een zoektocht in het draagvlak naar het onderzoek, dat mij ook persoonlijk raakt. Of er draagvlak is voor casusleren en draagvlak voor dit onderzoek raakt elkaar. Gaandeweg realiseer ik me dat mijn rol meer dienend moet zijn om het team echt eigenaar van het casusleren te laten zijn. Aanvankelijk wordt veel tijd besteed aan het bespreken van de werkstructuur. Na verloop van tijd ga ik zien welke waarde dit heeft en dat men in dit proces tot een effectieve manier van werken komt die bij hen past. In mijn observaties komt ook mijn zoektocht naar voren hoe bepaald gedrag te duiden. Ik zie dat er een deel van de mensen is die snel zoekt naar formaliseren en instellen van regels (jeugd), terwijl anderen frisse of niet-wetende vragen stellen (Wmo) en dat er vooral actieve betrokkenheid is als het om concrete casuïstiek gaat, er door de hele groep heel veel aspecten op tafel komen en dat er (nog) weinig (expliciet) over achterliggende principes wordt gesproken. Ook signaleer ik dat in een enkele zitting een paar mensen niet meepraten.

Op basis van deze observaties concludeer ik dat ik zelf ook heb moeten transformeren en mijn (vooringenomen) opvattingen over casusleren (bakens benoemen en werkstructuur meer met werkvorm uitwerken) gaandeweg bij heb moeten stellen. Hiermee is duidelijk sprake van een parallelproces.

Opmerkingen uit de verslagen:

- Klein groepje met betrokken mensen die wat van het casusleren wil maken.
- Eerste neiging is om over regels te spreken en vraag 'weg te zetten' met oplossing. Doorvragen levert geanimeerd gesprek op waar iedereen aan deelneemt; er wordt ontspannen met de tijd omgegaan (5 min later beginnen, 10 minuten later stoppen). Wmo'ers stellen verfrissende vragen: zonder kennis van beroepscode. dit leidt tot scherper bespreken van uitgangspunten. ik ervaar de tijd als krap om een situatie goed uit te diepen.

- Gesprek over verslaglegging en structuur neemt meer dan 20 minuten in beslag. Door de weerstand op mijn vraag en de sfeer voel ik geen ruimte om nog wat te vertellen over 2e en 3e orde leren of Kolb zoals ik me voorgenomen had. Ik ervaar ook niet zoveel ruimte om aandacht aan overstijgende zaken te bespreken.
- Ik ervaar minder ruimte om overstijgende vragen te bespreken of principiële kwesties. Vraag over mate van outreachend werken en de wenselijkheid van man van 58 die elke dag alleen thuiszit en niet geactiveerd wordt, wordt niet opgepakt. Ik ervaar enige weerstand. Blijk van geen urgentie? of is de grote werkdruk debet aan het niet willen investeren in extra aandacht in cliënt die niet wil als er 50 op de wachtlijst staan?
- Ik ervaar meer ruimte en ontspanning dan vorige keer. Ik vraag me af of voorzitter wil wisselen omdat casusleren an sich minder interessant is. Ze verzekert dat dat niet het geval is. Ik realiseer me dat er bij de groep behoefte is aan het bespreken en formaliseren van afspraken rondom tijd en inbreng. de neiging is om een schema te maken met wie wanneer iets in gaat brengen (en mijn ervaring is dat dit type mails niet gelezen worden en de inbreng regelmatig wisselt). Op enig moment opper ik om niet teveel vast te leggen omdat casusleren breder in team wordt besproken/ geëvalueerd en evt. aangepast.. Hierop wordt gesteld dat pas nog geëvalueerd is en dat men zo door wil. op dit moment besluit ik niet door te vragen op draagvlak voor casusleren op deze manier zoals ik me dat had voorgenomen (vier vragen en de bus: vragen uit het vak Verbindend Veranderen in Complexe Context).
- Mij valt op dat de mensen die uit de jeugdzorg afkomstig zijn meer neigen naar opschalen, betrekken meer hulpverleners en problematiseren, mensen uit SMW en AMW hoek zijn vooral de medewerkers met de brede blik die vanuit verschillende perspectieven kijken. In totaliteit komen veel diverse uitgangspunten aan bod. Er is niemand die expliciet vragen stelt vanuit de rol en positie die je hebt als wijkteam.; Ook zie ik dat houvast vooral in (instrumentele) structuur wordt gezocht. Toch blijkt dit goed te werken. in ontspannen sfeer (er wordt regelmatig gelachen) wordt heel veel besproken. Ik realiseer me dat ik meer en meer een volgende functie heb en aan moet/wil sluiten waar de groep is en dat ik niet te veel moet willen sturen. De rol van het wijkteam komt niet expliciet aan bod. Met de casus als kapstok en dan komt er veel aan bod.

- De bespreking van afwezigheid welzijn ervaar ik als gelaten en geladen. Bij mijn vragen naar wat de aanwezigen ervan vinden heb ik het gevoel dat ik een taboe aanraak. De opmerking van voorzitter dat hier een dieper verhaal achter zit en dat tl toestemming heeft gegeven sluit de discussie.
- Er ontstaat mooi gesprek in open sfeer. Als het er op aankomt, wil iedereen tijd en aandacht hebben voor elkaar en voor het werk. Ik wil wel nadenken over goede vragen die je kunt stellen (omdat ik wil aansluiten). Tegelijkertijd vrees ik een eerste-orde-oplossing die niet wezenlijk iets bijdraagt. Op de vraag wat eenieder mee wil nemen uit deze bespreking is er toch vooral behoefte aan het maken van concrete werkafspraken en met elkaar aan de slag gaan. Ik realiseer me meer en meer de weerstand die is ontstaan door het opgelegde aanbod.
- Ik ben benieuwd hoe vorige bijeenkomst 'bekomen is'. Er lijkt geen behoefte te zijn om dit te bespreken. Ik realiseer me meer en meer dat zij men met elkaar aan het werk wil. Ik ga me meer voegen en aansluiten. Ik zie wel een aantal mensen die niet meepraten. Ik weet niet in hoeverre ze actief meedoen. Voorzitter vraagt niet expliciet naar reactie van mensen die niet spreken.


Eerste conclusies en bevindingen

In deze categorie heb ik eerste duidingen gedaan op basis van de opmerkingen en observaties. Op basis hiervan realiseer ik me de twijfel over het draagvlak van het casusleren (en het onderzoek) én hoe deze ontstaat op basis van het bespreken van het proces maar ook door vooral met elkaar te kijken naar het gemeenschappelijk doel van waar men met elkaar naar toe wil. De conclusies m.b.t. scholing en methodiekwontwikkeling komt terug in de thema's gespreksvoering en systeemgericht werken.

- Op basis van deze zittingen denk ik dat er in de startfase toch te weinig aandacht is geweest om echt iedereen mee te krijgen voor het doel van casusleren. Combinatie van afmelding medewerker vooraf, afmelding welzijn, afwezigheid voorzitter en ontbreken van inbreng stemt me aanvankelijk somber. In bespreking van de vier vragen blijkt dat er nog onvoldoende veiligheid en commitment is. Juist door het bespreken hiervan lijkt er opnieuw synergie te ontstaan en eindigt men met elkaar in positieve sfeer en concrete werkafspraken.

- Gezamenlijk onderwerp geeft binding; voorkeur voor werken met casuïstiek en met elkaar iets dóen; iedereen wil wel integraal werken nader ontwikkelen; belang van continuïteit en veiligheid.
- Is afzegging signaal van onvoldoende draagvlak?
- Er ontstaat energie door samen bespreken. niet iedereen doet (in woord) actief mee.
- Casuïstiek leent zich uitstekend voor 'oefening' in motiverende gespreksvoering/gezamenlijke besluitvorming (hoe ben je tot de keuze gekomen en hoe heb je opties verkend). Ook zou een systemogram mooi passen in deze casus als hulpmiddel bij analyse. inhoudelijk spreken medewerkers wel al deze aspecten maar werken het niet verder uit. Vraag is of dat zinvol zou zijn of helpend? De uitgangspunten van integraal werken vanuit wijkteam lijkt als vanzelf geïntegreerd in deze bespreking. Af en toe worden uitgangspunten expliciet benoemd (in eigen woorden).
- Analyse van casus en mogelijke bijdrage van swt staat centraal. Er wordt niet verdiept op methodisch niveau. Ik vraag me af of hier de wens ligt of dat het juist nog mogelijkheden voor verdieping kan geven? Met namen systemogram en systeemgericht werken lijkt te leven. Expliciete afspraak kan mogelijk helpen hier meer mee te werken.

Bijlage 6. Afrondende presentatie in het team



SAMEN (BLIJVEN) LEREN

Actie-onderzoek t.b.v. kwaliteitsverbetering casusleren

Presentatie teamvergadering SWT-Zuid
18 april 2017
door Margo te Roller

PROGRAMMA

- ✗ Korte terugblik
- ✗ Opzet onderzoek
- ✗ Een fractie theorie
- ✗ Bevindingen onderzoek
- ✗ In gesprek: herkenning? En hoe verder?

Reactie/feedbackpapier



Een ei kan wel een vogel worden,
maar zal niet leren vliegen!

KORTE TERUGBLIK

"In 10 stappen naar vernieuwend handelen"

Rollen: Er is een *inbrenger* van de casus met reflectie de dialoog en het leren faciliteert. Er zijn *teamleden* aanpak aandragen.

Tijdsinvestering per casus: 15 min. (Bij een goed g. haalbaar)

1. **CASUS INBRENGEN** De inbrenger geeft een...
2. **REFLECTIEVRAAGSTELLEN** De inbrenger wil hij weten van zijn teamleden).
3. **IDEEËN GENEREREN** De bevindingen/antwoorden/ideeën op de dialoog ieder voor zich op.
4. **IDEEËN DELEN** De *leercoach* of de inbrenger *idee te vertellen*. Geen volledig rondje maken
5. **PRIORITEREN** De inbrenger bepaalt welke...

EEN NIEUWE START

- ✗ Kwaliteitsverbetering
- ✗ Actie-onderzoek
 - + Onderzoeken
 - + Veranderen
 - + Professionaliseren



VOORBEELD VEILIGHEIDSPLAN 1,2,3...

1. invullen volgens de regels.
2. hulpmiddel om met ouders in gesprek te komen
3. veiligheidsplan wel geëigend in deze situatie?
Wie heeft welke verantwoordelijkheid?



SAMENWERKING MET SCHOOL? SPANNINGSVELD 3....1

Vraag (3)

Welke samenwerking wil je met scholen? Wat is je positie als SWT-medewerker

Antwoord (1)

Als je maar 1 uur hebt kun je niks opbouwen



ZONDER ACTIE: 3, 2.....

Samenwerking extern

3. Zorgaanbieders moeten ook kantelen. Als zij niet kantelen vindt er geen transformatie plaats
2. Zorgaanbieders scheppen verkeerde verwachtingen bij inwoners. Begrip voor nog onbekende
1.



Theorie(3) ONZEKERHEIDSTOLERANTIE

**HEB HET
LEF
ONZEKER
TE ZIJN.**

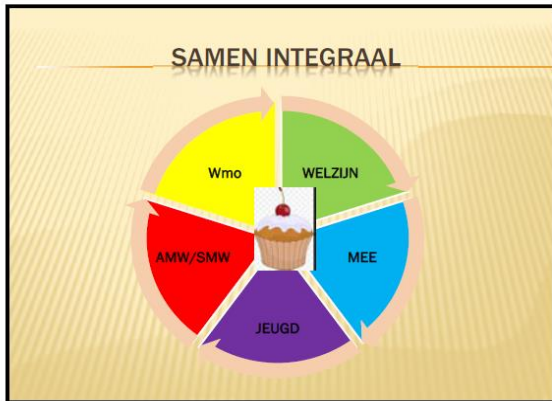
BEVINDINGEN ONDERZOEK

- ✘ Per deelvraag langslopen
- ✘ Herkenning bevindingen?

1. Hoe kan casuseren bijdragen aan de doorontwikkeling van integraal werken? (1)

- ✘ Elke inbreng integraal werken
- ✘ Systeem en netwerk doorlopend aan de orde
- ✘ Bakens WNS worden niet genoemd maar....
eigen taal: eigen regie, inzet vrijwilligers, benutten netwerk, maatwerk, eigen inzet heeft voorrang, nadenken over preventie
- ✘ Unaniem waardering voor inbreng andere invalshoeken. Iedereen gaat breder kijken

Vraag
Antwoord



Vraag
Antwoord

1. Hoe kan casuseren bijdragen aan de doorontwikkeling van integraal werken (3)

ANTWOORD
Het feit dat casuseren er is draagt bij aan ontwikkeling van integraal werken!
Juist door diverse samenstelling ontstaat de integratie (deelname alle invalshoeken is dan cruciaal. Ook welzijn)

BIJVANGST....

- ✦ samenwerking met externen
- ✦ Herpositionering rol van sociaal werker

Vraag
Antwoord


2. Persoonlijke leervragen koppelen aan ontwikkelen integraal werken? (1)


- ✦ Afbakening met supervisie en intervisie
- ✦ Vraagstelling: *Hoe gaan we om met...*
- ✦ Uitwerking steeds combi

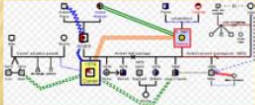


ANTWOORD: Koppelen is goed mogelijk: inbreng die je raakt

3. integratie geleerde basismethodieken gespreksvoering en systeemgericht werken in casuseren? (1)







Basismethodieken	Integratie	Result
Interactie	↓	Verandering
Professionaliteit	↓	Adaptie
Organisatie	↓	Versterking
Context	↓	Stimulering

Vraag
Antwoord

3. integratie geleerde basismethodieken gespreksvoering en systeemgericht werken in casuseren? (2)

ANTWOORD:

- Methodiek leren is niet succesvol in casuseren
- Basismethodieken inhoudelijk zinvol > elders ontwikkelen en scholen
- Systemogram is relevant hulpmiddel

4. Onder welke condities kan casuseren bijdragen aan blijvend leren en dubbelslag leren? (1)

- + Voorwaarden
- + Proces
- + Werkstructuur
- + Inhoud bespreking



Figuur 4. De Actieonderzoekscyclus (naar Middelburg, 2007)

Vraag
Antwoord

4. Onder welke condities kan casuseren bijdragen aan blijvend leren en dubbelslag leren? (2)

VOORWAARDEN

- ✗ Tijd en ruimte (werkdruk, werkruimte, whiteboard)
- ✗ Aanwezigheid van alle 'bloedgroepen'

PROCES

- ✗ Het doel is helder
- ✗ Doorlopend evalueren /bijstellen
- ✗ Sfeer / dialoog en onderlinge relaties

Vraag
Antwoord

4. Onder welke condities kan casuseren bijdragen aan blijvend leren en dubbelslag leren? (3)

WERKSTRUCTUUR

Handwritten notes on lined paper:
 5 minuten casus uit leggen
 10 minuten vragen stellen
 10 minuten tips geven
 5 reactie in bespreken op tip
 faculteitvragen (hoe heb je de
 ervaren?
 hoe doen we anders? en ...

Vraag
Antwoord

4. Onder welke condities kan casuseren bijdragen aan blijvend leren en dubbelslag leren? (4)

INHOUD



- + Kernelementen van actieleren zijn behouden (echt leren is altijd gekoppeld aan gedragsverandering)
 - ✗ Leervraag, dialoog, voorgenomen actie, terugkoppeling.

Vraag
Antwoord

4. Onder welke condities kan casuseren bijdragen aan blijvend leren en dubbelslag leren? (5)

In gesprek over inzichten en principes?

- ✗ Op casusniveau
- ✗ SWT-niveau
- ✗ Leereffect benoemd als inzicht.
- ✗ De inzichten en principes zelf worden NIET ter discussie gesteld

Vraag
Antwoord

CONCLUSIE



- ✗ Casuseren staat!
- ✗ Het wordt gedragen en heeft eigen plek.
- ✗ Het draagt bij aan integraal werken.
- ✗ Scholing basismethodiek vraagt aandacht maar past niet in casuseren (werken met systemogram past in casuseren en kan nog meer benut worden)

Bijlage 7. Recept casuseren

Het recept dat is ontwikkeld is het resultaat van het actieonderzoek in het Sociaal Wijkteam in Zwolle Zuid.

Na definitieve verschijning van deze publicatie (medio juni 2017) is de folder te downloaden via de site van de Werkplaats Sociaal Domein: www.viaa.nl/werkplaats sociaaldomein.

Het recept is (met bronvermelding) vrij te gebruiken, te vermenigvuldigen en aan te passen naar eigen behoefte.

Gebruiksaanwijzing:

Dubbelzijdig printen op A4.

In drieën vouwen:

Ingevouwen is aan de voorkant de indeling met werkstructuur te zien, Uitgevouwen worden aan de voorkant de achterliggende doelen en succesfactoren zichtbaar en aan de achterkant een korte uitleg over enkel-, dubbel- en drieslagleren.

Zie voor de geprinte versie de aan dit rapport toegevoegde losse bijlage

Bijlage 8. Abstract

Onderstaande teksten geven in het kort weer wat de lezer kan verwachten van dit onderzoeksverslag. Het dient als blikvanger, om op basis daarvan te kunnen bepalen of iemand het hele verslag wil lezen.

Abstract Nederlands

Een korte beschrijving van wat de lezer kan verwachten:

Deze thesis is het verslag van een actieonderzoek in het sociaal wijkteam in Zwolle zuid. Het wijkteam had, twee jaar na oprichting, behoefte aan een kwaliteitsverbetering van hun bijeenkomsten ‘casusleren’. Men wilde meer diepgang in de aangeleerde werkstructuur en persoonlijke leervragen koppelen aan de ontwikkeling van de collectieve werkwijze. Samen leren én de ontwikkeling van integraal werken wilden zij verbinden. Aanvankelijk wilde men de getrainde basismethodieken m.b.t. gespreksvoering en systeemgericht werken integreren. Onderzoeker/leercoach is in twee groepen aanwezig geweest (in totaal 12 bijeenkomsten). Samen met de medewerkers is een werkstructuur ontwikkeld waarvan het team zich eigenaar voelt en zijn succesfactoren gevonden en beschreven voor het leren op verschillende niveaus. Er is in het bijzonder geleerd om gedrag te koppelen aan achterliggende inzichten en principes. De explicitering van het waarom van het handelen helpt om het integraal werken te ontwikkelen en te benoemen naar derden (inwoners en externe zorgaanbieders). Het gebruiken van een systemogram is helpend gebleken in de besprekingen, het aanleren en doorleren met betrekking tot basismethodieken is niet gelukt. Hiervoor is eerst meer kennis en scholing nodig. Het actieonderzoek als interventie in zichzelf heeft ertoe bijgedragen dat het team het casusleren is gaan waarderen en benutten voor het gezamenlijk leren. De samenstelling van de groep van medewerkers van verschillende werkachtergronden is voorwaarde om tot

integraal denken te komen. De bevindingen en succesfactoren zijn geconceptualiseerd in een recept dat als basis voor borging (en invoer elders) kan dienen.

Abstract English

A brief description of what the reader can expect:

This thesis reports the results of an action research conducted in the social district team of Zwolle Zuid. Two years after it was founded, the social district team was in need of a quality improvement of their 'case-based-learning' meetings. Better quality was wanted in the acquired work structure and personal goal connection in relation to the development of the collective working method. They wanted to link learning and the development of an integral working method. Initially they wanted to integrate the trained basic methodologies concerning conversation and systematic work. The coach/researcher was present in two groups (12 meetings in total). Together with the employees a work structure was developed of which the social district team feels ownership and success factors were found and described to learn at different levels. Linking behaviour to underlying insights and principles tributes to the learning process. The explication of 'the why' of acting, helps to develop an integral working-method in explaining their way of work to third parties (inhabitants and external caregivers). The making of a systemogram (a scheme with everybody involved) has shown to be helpful in the learning process. However, the ongoing development concerning the basic methodologies did not succeed. For this to succeed, more knowledge and education is necessary. The action research as a stand-alone intervention helped the team to appreciate and use case-based-learning for collective learning. The different employee backgrounds in the group is a requirement for integral thinking. These findings and success factors are conceptualised in a recipe that can help other teams to develop case-based-learning.

Nr.	Titel onderzoek	Onderzoeker	Focus
1	Onorthodox maatwerk	3D Lab – Jos vd Lans en Pieter Hilhorst	Hoe het gaat met de decentralisaties?
2	Menselijke maat	Arcon	In welke mate het het SWT lukt om de doelen van de transformatie, zelfredzaamheid en participatie, ook wel het versterken van het welbevinden van kwetsbare inwoners, centraal te stellen?
3	Sociaal Wijkteam Zwolle: een learning history	Gemeente Zwolle	Welke concrete acties zijn te benoemen waarmee het SWT kan door-ontwikkelen om haar doelen nog meer te bereiken?
4	In de running; Een ronde langs de sociale (wijk)teams in Zwolle en Elburg	Hogeschool Viaa	Hoe kunnen we het functioneren van het SWT en de medewerkers verder optimaliseren?
5	Professioneel samenwerken in de wijk	Hogeschool Windesheim i.s.m. praktijkpartners in de regio	Wat zijn voorwaarden voor goede samenwerking in multidisciplinaire eerstelijnszorg in de wijk? Doel: ontwikkelen van praktisch instrument (resultaat: samenwerkings-thermometer)

Nr.	Titel onderzoek	Onderzoeker	Focus
6	Ontwikkeling gespreksvoering in complexe situaties	Hogeschool Windesheim	De doelstelling van dit onderzoek was de evaluatie van een op maat basistraining, waarin strategieën uit gezamenlijke besluitvorming (GB) en motiverende gespreksvoering (MGV) worden geïntegreerd.