

# Samen de puzzel leggen

# 4

leren en veranderen  
door middel van actieleren

Renate Werkman en Charlotte Vissenberg (redactie)

**Samen  
de puzzel leggen**

# Samen de puzzel leggen

leren en veranderen door middel van  
actieleren

Renate Werkman en Charlotte Vissenberg (redactie)  
m.m.v. Quinta Ansem, Nicole de Boer,  
Mireille Donkervoort, Iris Goes, Anita Govaers,  
Kitty Jurrius en Jeanet van de Korput

Uitgeverij Anderszins, 2023

deel 4 in de Anderszins-reeks Werkplaats Sociaal Domein Flevoland

## COLOFON

Bij de productie van dit boek is gebruikgemaakt van Munken Pure



©2023, Uitgeverij Anderszins, De Waal/Ermelo

Samen de puzzel leggen

*Leren en veranderen door middel van actieleren*

Renate Werkman en Charlotte Vissenberg (redactie)  
m.m.v. Quinta Ansem, Nicole de Boer, Mireille Donkervoort,  
Iris Goes, Anita Govaers, Kitty Jurrius en Jeanet van de Korput

Illustraties: Corien Bögels

deel 4 in de Anderszins-reeks Werkplaats Sociaal Domein Flevoland.

Redactie: Fiet van Beek

Vormgeving & lay-out:

STAM grafisch ontwerp en illustraties

ISBN 978-94-92994-36-3

NUR 740

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt, door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever of de auteurs.



[www.uitgeverijanderszins.nl](http://www.uitgeverijanderszins.nl)

## INHOUD

<b>Voorwoord</b> door dr. Kitty Jurrius	<b>11</b>
<b>1. Samen leren als methode om lastige praktijkvraagstukken te begrijpen en te veranderen</b>	<b>12</b>
Renate Werkman en Charlotte Vissenberg	
<b>2. Actieleren in een post-coronatijdperk</b> - Kitty Jurrius	<b>22</b>
<b>3. Actieve wijkbewoners en wijkteam professionals slaan de handen ineen voor hun wijk</b>	<b>31</b>
Quinta Ansem, Iris Goes en Charlotte Vissenberg	
<b>4. Meedoen in de samenleving: dialoogtafels die aanzetten tot actie</b>	<b>46</b>
Mireille Donkervoort en Anita Govaers	
<b>5. Onbewust actieleren</b> - Nicole de Boer	<b>63</b>
<b>6. Samen werken aan samenwerking: een Flevolandse lokale toegang jeugdhulp en Veilig Thuis</b>	<b>74</b>
Renate Werkman	
<b>7. Experimentele wijze van actieleren binnen de gemeenteraad Almere</b>	<b>90</b>
Jeanet van de Korput	
<b>8. Een 'patchwork'-benadering van actieleren: toekenning van persoonsgebonden budget in de jeugdhulp</b>	<b>98</b>
Renate Werkman	
<b>9. Actieleren over de instroom en doorstroom in de residentiële jeugdzorg in Flevoland</b> - Charlotte Vissenberg	<b>113</b>
<b>10. Tot besluit: conclusies en reflecties</b>	<b>134</b>
Charlotte Vissenberg, Kitty Jurrius en Renate Werkman	
Bronnenlijst	147
Over de auteurs	153
Over de illustratrice	157
Bijlage 1: Het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg	159



'There can be no learning  
without action, and no action  
without learning'

*Reg Revans (2011)*

## Voorwoord

De Werkplaats Sociaal Domein Flevoland is een netwerk van organisaties in het sociale domein, die met elkaar leren. Dat klinkt eenvoudig, maar dat is het niet. Leren doe je samen, rekening houdend met verschillende contexten waar mensen zich in begeven. Als er zich vraagstukken voordoen, heeft iedereen verschillende ervaringen. Leerervaringen bij elkaar brengen en gezamenlijke lessen trekken, vraagt een actieve leerhouding van heel veel betrokkenen.

Het actieleren is van oudsher een werkwijze waar leren aan gezamenlijke verandering wordt verbonden. De methodiek past goed bij de opgaves die we hebben binnen de Werkplaats Sociaal Domein, op het gebied van jeugd, jeugdzorg, vormgeving van de informele zorg, mantelzorg, armoedevraagstukken, samenwerking, intergenerationele overdracht, samenredzaamheid en benutten van ervaringsdeskundigheid. De wens om actie aan leren te verbinden vormt het hart van de wens om samen te werken in de werkplaats. Vanuit het vertrekpunt dat we daar ook juist samen willen werken met burgers in de samenleving, mensen die de zorg en ondersteuning mee vorm geven, beleidsmakers en professionals. Dat kan soms puzzelen zijn en heel leerzaam.

Renate Werkman en Charlotte Vissenberg hebben de lessen uit het actieleren die we de afgelopen jaren trokken in projecten van het Lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg bij elkaar gebracht en erop kunnen reflecteren. Met dank aan alle mensen die deelnamen, ruimte en openheid gaven en vraagstukken exploreerden in de actieleertrajecten. Voor iedereen die zoekt naar voorbeelden van actieleren in de dagelijkse praktijk van het sociale domein, bieden we dit boek graag aan als een van de opbrengsten van de Werkplaats Sociaal Domein Flevoland.

Realistisch en trots kijken we terug op de actieleertrajecten in de Werkplaats Sociaal Domein Flevoland van de afgelopen jaren. We zijn nog lang niet uitgeleerd.

Kitty Jurrius,  
*Lector Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg*



## **Samen leren als methode om lastige praktijkvraagstukken te begrijpen en te veranderen**

De overtuiging begint steeds meer door te dringen dat je complexe praktijkvraagstukken alleen verder kunt ontwikkelen door gezamenlijk met alle deelnemers al lerend aan een vraagstuk te werken. Interactieve, participatieve methoden van onderzoeken en veranderen zoals actieleren, actieonderzoek en participatief actieonderzoek worden steeds meer de *mainstream*. Toch zijn er nog veel vragen over zulke methoden: *hoe doe je dat eigenlijk? Wat betekent het voor de betrokkenen? Gaat het me veel tijd kosten? Wat leer je dan eigenlijk? Hoe weet ik dat het ook echt wat oplevert en niet verzandt in een hoop gepraat?*

Hoe wij binnen het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg van Hogeschool Windesheim samen met klanten, professionals en opdrachtgevers op heel verschillende manieren aan de slag zijn gegaan met samen leren, is het onderwerp van dit boek. Het is niet bedoeld om uit te leggen wat dat samen leren precies is en wat de beste manier is om het te doen. We willen de verschillende verschijningsvormen van *samen leren* binnen ons lectoraat etaleren. Wat opvalt is de creativiteit in het bedenken van manieren om samen met betrokkenen rondom lastige praktijkvraagstukken te gaan leren en veranderen.

Het is een praktisch boek geworden vol voorbeelden over hoe je methoden als actieleren en actieonderzoek kunt toepassen in de praktijk, met alle uitdagingen die daarbij horen. Welke dingen je ermee kunt bereiken, en welke oplossingen voor problemen je meteen samen met betrokkenen in de praktijk kunt brengen. Maar we laten ook zien dat het niet altijd gemakkelijk is en dat je, naast successen, ook allerlei belemmeringen en valkuilen kunt tegenkomen. Ook dat is onderdeel van het samen leren. Het maakt de ervaring rijker en de oplossingen vaak robuuster. Met onze verhalen willen we docenten, professionals en beleidsmakers laten zien hoe actieleren eruit kan zien, wat het kan opleveren en welke randvoorwaarden ingevuld moeten worden om tot een succesvol leertraject te komen.

### **Actieleren in het kort**

In veel van onze projecten maken we in meer of mindere mate gebruik van het gedachtegoed van actieleren. Bij actieleren gaat een kleine groep van meestal ongeveer 5-7 mensen aan de slag met concrete en prangende praktijkvraagstukken waar zij in hun werk tegenaan lopen en die zij samen willen aanpakken. Deze mensen zijn per definitie de belanghebbende partijen. Het zijn de betrokkenen die



een rol hebben in het probleem en de mogelijkheden om oplossingen werkend te krijgen. Dit doen zij door samen te reflecteren op het handelen, te werken aan alternatieve handelingsmogelijkheden en vervolgens in de praktijk met nieuw handelen te gaan experimenteren. Het doel is om te komen tot leren, probleemoplossing en nieuwe werkpraktijken. Ze verkennen hun gezamenlijke gedrag rondom het vraagstuk, reflecteren daarop en werken aan gedragsverandering (Revans, 1982). De groep komt zo vaak bij elkaar als volgens de deelnemers nodig is om het vraagstuk opgelost te krijgen.

### Flexibele werkwijze en groepssamenstelling

De methodiek van actieleren biedt een concreet kader en handvatten om te komen tot verdergaande vormen van leren en probleemoplossing. Met opdrachtgevers en andere direct betrokkenen starten we altijd met het samen verhelderen van het praktijkvraagstuk waar het actieleren over moet gaan. Afhankelijk van dit vraagstuk worden de juiste deelnemers erbij uitgenodigd; dit zijn altijd de mensen uit het directe (werk)stelsel dat betrokken is bij het praktijkvraagstuk. Denk bijvoorbeeld aan leden van een integraal wijkteam of zorgteam, maar het zouden ook leden van de gezinnen kunnen zijn die door het gezinsteam geholpen worden.



*Samen de vraag formuleren*

Tijdens het actieleren ontdekken deelnemers vrijwel altijd dat er bepaalde perspectieven ontbreken in de groep. Ze lopen bijvoorbeeld vast bij de verkenning van het vraagstuk omdat het perspectief of een bepaalde ervaring van de klant ontbreekt. Of omdat het perspectief ontbreekt van iemand die een belangrijke schakel vormt in het werkproces. Ook merken ze vaak dat richtinggevende regels en kaders onvoldoende duidelijk zijn of belemmerend werken. Of ze hebben bijvoorbeeld managers nodig om bepaalde randvoorwaarden te helpen creëren voor discipline-overstijgende samenwerking. Met andere woorden: het probleem is vrijwel nooit 'alleen maar het gedrag van bepaalde betrokkenen'. Er zijn altijd factoren in de werkomgeving die het probleem mede veroorzaken of in stand houden. Meerdere stemmen en perspectieven zijn nodig om deze factoren in kaart te brengen en om te bepalen wat er nodig is om het opgelost te krijgen. In actieleren onderkennen betrokkenen dat ze allemaal een aandeel in het probleem hebben. Daardoor wordt niet naar schuldigen gezocht, maar ontstaat openheid en veiligheid om te reflecteren. Het leren raakt niet geblokkeerd. Actieleren vraagt dus doorgaans om nader onderzoek van wat er aan de hand is en om meervoudige aanpakken en interventies. Dat is dan aanleiding om de samenstelling van de groep te herzien, zodat de mensen die aan tafel zitten ook echt de mensen zijn die de zaak in beweging kunnen helpen krijgen. Wanneer bepaalde randvoorwaarden niet zijn ingevuld en belemmeringen niet worden opgelost, kan het namelijk heel moeilijk of zelfs onmogelijk zijn voor professionals om tot anders handelen te komen. De kracht van de groep is dat iedereen een puzzelstukje van het probleem in handen houdt. Door samen de puzzel te leggen, ontstaat er inzicht en wordt zichtbaar waar actie nodig is, en door wie. Ook in de keuze van vraagstukken is flexibiliteit dus het uitgangspunt bij actieleren. Gedurende het proces komen er bijna per definitie onderwerpen op tafel, die invloed hebben op het praktijkvraagstuk maar niet vooraf waren voorzien. Dit maakt actieleren bij uitstek een bruikbare werkwijze voor de wat complexere praktijkproblemen, die geen eenduidige oplossing kennen maar vragen om een integrale probleembenadering. Dat kan betekenen dat het praktijkvraagstuk gedurende het actieleren nog enkele malen wordt gherdefinieerd.

### Actieleren als cyclisch proces

Concreet vertaald naar een werkwijze betekent het voorgaande dat actieleren een cyclisch proces is van onderzoeken, reflecteren, leren en bijstellen van het

handelen, waarna er opnieuw wordt gereflecteerd op de uitkomsten van dat bijgestelde handelen. Dit proces wordt in de voorbeelden in dit boek meestal begeleid door een van de medewerkers van het lectoraat. Het wordt ook wel tweede orde leren genoemd (Argyris en Schön,1996) en verloopt in grote lijnen zo:

**Samen verkennen** van de ervaringen van de deelnemers met het vraagstuk, en van de factoren en actoren binnen en buiten hun organisaties die invloed uitoefenen op het vraagstuk en op hun handelen.

**Reflecteren op het handelen** dat tot het ontstaan en in stand houden van het vraagstuk heeft geleid. Reflectievragen die kunnen worden gesteld om het praktijkvraagstuk te verbinden aan het eigen handelen en dat van anderen zijn bijvoorbeeld: *hoe kunnen we uit deze verkenning het vraagstuk beter begrijpen? Wat gebeurt er in de onderlinge interactie tussen betrokkenen dat maakt dat eenieder doet zoals hij of zij doet? Wat vinden jullie daarvan? Kunnen we de problemen of patronen die daardoor ontstaan, nu beter in kaart brengen?* Met deze vragen wordt ook duidelijk welk handelen ervoor zorgt dat het vraagstuk of probleem blijft bestaan en waar (dus) anders handelen nodig is.

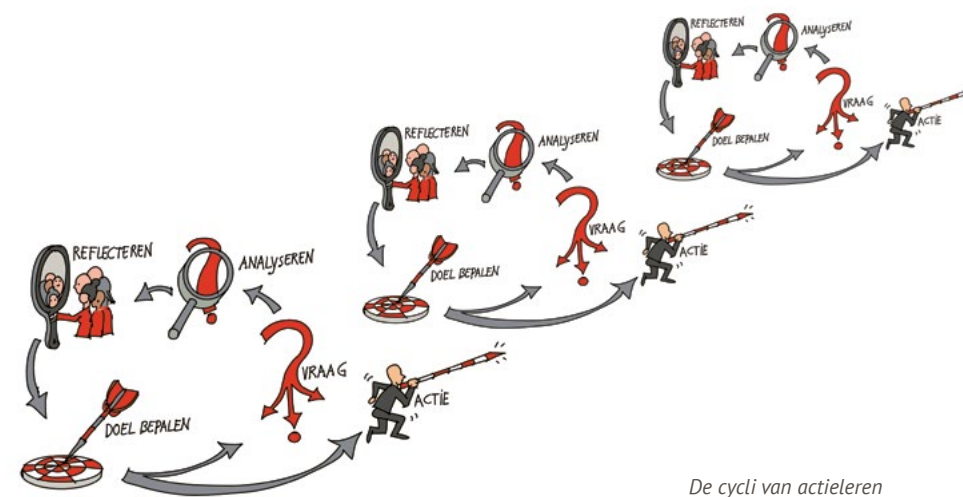
**Dieper reflecteren** op de eigen opvattingen, overtuigingen of mechanismen die het handelen sturen. De reden daarvoor is dat reflectie op het handelen alleen meestal niet genoeg is om tot anders handelen te komen. Dan is het nodig om ook te werken aan verandering van de eigen aannames en overtuigingen die aan de basis liggen van het handelen. Vragen die je dan kunt stellen zijn bijvoorbeeld: *hoe kijk je? Welke aannames heb je (bijvoorbeeld over de cliënt en diens situatie, of over een samenwerkingspartner) die je beeld sturen? Waarom kijk je zo, waar komt dat beeld vandaan? Zou je ook anders kunnen kijken, hoe? Zijn er voorbeelden te bedenken die een ander beeld geven? Hoe draagt jouw beeld misschien wel bij aan het ontstaan of in stand houden van het praktijkvraagstuk? Welke aannames of overtuigingen zou je dan moeten bijstellen?*

Een volgende stap in de cyclus is om samen het lonkende **perspectief te verkennen** en de bestaande kennis en informatie die kan helpen om dat lonkende perspectief te concretiseren: *waar willen we naartoe, hoe willen we het graag? Wat is er al bekend over hoe het ook kan, van welke kennis kunnen we gebruik maken? Zijn er mooie*

*voorbeelden? Hoe zouden wij dat (ook) kunnen doen? Wat weerhoudt ons om dat zo te doen? Welke veranderingen zijn er dan nodig in het (bredere) werksysteem? Hoe gaan we daarmee om?*

Ten slotte komt de groep tot **het samen formuleren van de handelingsmogelijkheden en vervolgstappen** die zij willen gaan zetten. *Hoe gaat ieder dat in de praktijk doen, waar ga je hoe mee experimenteren?*

In een daaropvolgende bijeenkomst kan **de cyclus worden vervolgd**: *wat heb je gedaan? Hoe ging dat? Waar liep je tegenaan?* Als uit een eerdere bijeenkomst blijkt dat bepaalde actoren onmisbaar zijn om het praktijkprobleem op te lossen en te komen tot andere werkpraktijken, dan kan de groep worden aangevuld met nieuwe deelnemers. Ten slotte wordt er in opvolgende bijeenkomsten gereflecteerd op het leerproces en de ontwikkeling van een nieuwe werkwijze. Als dat nodig is, wordt aan de hand daarvan ook de aanpak van het **proces van actieleren bijgesteld**.



De cycli van actieleren

## Experts inzetten

In onze actieerbijeenkomsten zetten we soms experts in. Dit zijn mensen met een bepaalde expertise en vaak een ander(e) achtergrond, perspectief of houding ten aanzien van het praktijkvraagstuk dan het direct betrokken werksysteem. De



experts zijn flexibel in denken, staan open voor verandering en zijn in staat om de ander kritisch te bevragen en uit te dagen zodat er een ander perspectief ingenomen kan worden. Het profiel van de experts is afhankelijk van de aard van het praktijkvraagstuk en de uitdagingen die in de bijeenkomst aan de orde komen. Afhankelijk van de uitdaging (verbreden, verdiepen, creatief denken, oplossingsrichtingen toetsen) zijn experts bijvoorbeeld expert op het terrein van het maken van een verklarende analyse, het vraagstuk, ervaringsdeskundige, deskundige op het gebied van organisatiedynamiek of andersdenkende vanuit een heel andere achtergrond en discipline.

### Generaliseren en delen van kennis

Onze actieleer-bijeenkomsten leveren niet alleen voor de direct betrokkenen nieuwe kennis en leerervaringen op. Er ontstaan ook allerlei nieuwe inzichten die voor een breder publiek interessant en bruikbaar zijn. Als procesbegeleiders en onderzoekers doen wij ook onderzoek en houden we aantekeningen bij van het verloop en de opbrengsten uit het actieleren. Deze gebruiken we om te zorgen dat iedere deelnemer een geheugensteuntje heeft van wat we ook alweer hebben gedaan en afgesproken over acties, zodat we daar in opvolgende bijeenkomsten op door kunnen pakken. We gebruiken ze ook om overkoepelend lessen en leerervaringen uit onze trajecten te trekken, zodat we die met jou als lezer van dit boek kunnen delen.

### Leeswijzer

Het boek telt tien hoofdstukken. Op het *eerste* en *laatste hoofdstuk* na gaat elk hoofdstuk over een ander project en beschrijft het een andere opvatting en toepassing van samen leren. Elk hoofdstuk bevat lessen en leerervaringen over hoe je met samen leren lastige praktijkvraagstukken kunt aanpakken. Samen geven ze een overzicht van de verschillende manieren waarop wij binnen het lectoraat werken met samen onderzoeken, leren en hoe we praktijkvraagstukken aanpakken.

*Hoofdstuk 2* gaat over hoe actieleren als een rode draad de projecten onder de Werkplaats Sociaal Domein Flevoland kenmerkt. Kitty Jurrius positioneert het boek in de context van het aflopen van de looptijd van de Werkplaats Sociaal Domein en maakt de verbinding met enkele demografische ontwikkelingen in ondersteuning en zorg die mede aanleiding zijn geweest tot het schrijven van dit boek.

Bovendien beschrijft ze een aantal lessen uit actieleertrajecten van de afgelopen jaren die ook in verdere hoofdstukken in het boek worden aangestipt.

In *hoofdstuk 3* gaat het over hoe Quinta Ansem en Iris Goes samen met professionals en burgers aan de slag zijn gegaan met burgerinitiatieven. De overheid heeft het programma *Burgerkracht* in het leven geroepen waarmee burgerinitiatieven kunnen worden gefinancierd. In Almere heeft dit geleid tot het in het leven roepen van het programma *Samen Sterk*. Maar burgers gebruiken dit nog maar mondjesmaat. Ze maken nauwelijks gebruik van het programma en de financieringsmogelijkheden, organiseren geen activiteiten of wonen activiteiten niet bij, hoewel ze waarschijnlijk wel behoefte hebben aan activiteiten. Dat roept de vraag op: hoe kunnen we burgers uitnodigen tot samenredzaamheid middels het programma *Burgerkracht*? Er is een actieleertraject opgezet waarin professionals, ervaringsdeskundigen, onderzoekers en studenten samen met een procesbegeleider met deze vraag aan de slag zijn gegaan. In het hoofdstuk wordt het proces beschreven dat zij samen hebben doorlopen en wat dat heeft opgeleverd.

In het *vierde hoofdstuk* komt een project met mensen met niet-aangeboren hersenletsel (NAH) aan de orde. Zij worden vaak gezien alsof ze 'NAH zijn' en niet als een mens die NAH heeft. Er wordt over in plaats van met hen gepraat. Het hoofdstuk gaat over het onderzoeksproject *Meedoen in de samenleving* dat zich richt op het versterken van maatschappelijke participatie van mensen met NAH en hun naasten. In dialoogtafels proberen Mireille Donkervoort en Anita Govaers om hier verandering in te brengen. Het proces dat de dialoogtafels hebben doorlopen, wordt puntsgewijs vastgelegd en er worden opbrengsten en verbeterpunten beschreven.

Nicole de Boer beschrijft in *hoofdstuk 5* hoe er tijdens een cursus zorglogistiek die zij gaf, onbewust actieleren is opgetreden. Deelnemers namen hun eigen werkpraktijk mee naar de cursus in de vorm van een casus en de logistieke vragen die ze daarin hadden. Tijdens de cursus gingen zij aan de slag met het toepassen van inzichten die ze tijdens de cursus opdeden. Dat gebeurde in grote lijnen op een manier als in de stappen van actieleren. Het verhaal gaat over het leren dat vervolgens plaatsvond in dat proces en de reis die de deelnemers maakten in het steeds verder komen in de richting van een oplossing van hun praktijkvragen.

Hoe samen actieleren tussen Veilig Thuis en een Flevolandse lokale toegang jeugdhulp in combinatie met een waarderende (*appreciative inquiry*) benadering heeft geleid tot nieuwe en gedragen uitgangspunten voor hun onderlinge samenwerking, staat in **hoofdstuk 6** beschreven. Renate Werkman laat zien hoe betrokkenen samen aan de slag gingen met datgene wat zij in de onderlinge samenwerking het meest waarderen. Dat verder uitwerken heeft geleid tot nieuwe afspraken voor de samenwerking in de toekomst.

In **hoofdstuk 7** gaat het om het werk met de gemeenteraad. Jeanet van de Korput laat zien hoe zij samen met oud-collega Lineke Verkooijen en collega Quinta Ansem aan de slag is gegaan met het ontwikkelen van een op casuïstiek gebaseerde werkwijze om de gemeenteraad te informeren, zodat gemeenteraadsleden hun rol in het bijsturen en aanscherpen van beleid rondom het sociaal domein beter kunnen uitvoeren. Oorspronkelijk baseren raadsleden zich vooral op cijfers en inzichten uit de *Monitor Sociaal Domein* die één keer per jaar verschijnt en op gesprekken die zij zelf voeren met inwoners. Met de hulp van een beleidsadviseur en de griffie van de gemeente werd casuïstiek geselecteerd met als doel raadsleden uit te dagen om deze aanvullende kwalitatieve informatie te bespreken en te vertalen naar beleid. In een experimentele toepassing van actieleren is deze casuïstiek met behulp van acteurs gedeeld en besproken met raadsleden.

In **hoofdstuk 8** lezen we hoe een gemeente en een lokale toegang jeugdhulp tegen het probleem aanlopen dat bestaande wetgeving over de toekenning van een persoonsgebonden budget aan gezinnen heel gefractioneerd en onvolledig is. Renate Werkman ging samen met oud-collega Lieske Carriere aan de slag met een praktijkprobleem. Ouders die het niet eens zijn met de beslissing over hun pgb-aanvraag, spannen regelmatig een proces aan en winnen dat ook vaak. Er moet beleid en een eenduidige werkwijze worden ontwikkeld over de toekenning van het persoonsgebonden budget. Renate Werkman beschrijft hoe medewerkers van de lokale toegang jeugdhulp en medewerkers van de gemeente in een gezamenlijk interactief onderzoeks- en ontwikkelproces op zoek gingen naar een helder kader voor de toekenning van het persoonsgebonden budget. In de werkwijze zijn vormen van actieonderzoek, actieleren en samen ontwerpen terug te vinden. Ook wordt een aantal spannende momenten beschreven waarin de verhoudingen tussen medewerkers van beide organisaties even op scherp kwamen te staan.

Hoe actieleren heeft bijgedragen om meer uitstroom en minder instroom in de 24-uurs jeugdzorg te bereiken, wordt door Charlotte Vissenberg in **hoofdstuk 9** beschreven. In het actieeertraject doen gedragsdeskundigen en *omdenkers*, gefaciliteerd door een procesbegeleider, samen een heranalyse van bestaande casussen en bedenken 'andere' oplossingen. Er worden procesmatige en inhoudelijke knelpunten beschreven en wat er nodig is en in gang gezet om tot afbouw van de 24 uurszorg te komen. Ook allerlei 'bijvangst' van het actieeerproces komt aan de orde.

**Tot besluit** trekken Charlotte Vissenberg, Kitty Jurrius en Renate Werkman een aantal conclusies over de verschillende vormen van samen leren en veranderen op basis van de projecten in dit boek. Ze laten zien wat de werkende elementen waren in het samen leren en hoe deze werkende elementen hebben bijgedragen aan de oplossing van de praktijkproblemen. Ook reflecteren ze op wat dit alles betekent voor praktijkleren in de toekomst: *welke lessen kunnen we overstijgend trekken en hoe kunnen we die gebruiken om in de toekomst nog creatiever, meer gedragen en effectiever bij te dragen aan het oplossen van praktijkproblemen?*





## Actieleren in een postcorona tijdperk

### Actieleren als rode draad door de Werkplaats Sociaal Domein Flevoland

Binnen de Werkplaats Sociaal Domein hebben we de afgelopen jaren het leerproces op allerlei verschillende manieren proberen te faciliteren.

Een greep uit de projecten die we deden:

- De **Flevo Academie Jeugd**, waarin we met professionals in workshops, lezingen en actieertrajecten in de praktijk een lerend netwerk vormden. Actuele vraagstukken, zoals bijvoorbeeld, *hoe kan een versterking van ambulante zorg bijdragen aan het voorkomen van uithuisplaatsing van jeugdigen?* worden door professionals onder begeleiding van actieerbegeleiders ter hand genomen (zie ook hoofdstuk 9);
- In de cursus **Zorglogistiek**, waarin studenten in een kleine groep met een lesprogramma, intervisie en opdrachten aan de slag zijn gegaan, en leerden zo hoe zorgprocessen klantgericht ingericht kunnen worden (zie ook hoofdstuk 5);
- In leertrajecten met buurtbewoners en professionals, zoals het project 'Uitnodigen tot samenredzaamheid', waarin gericht is geleerd over hoe **buurtinitiatieven** beter konden samenwerken met professionals (zie ook hoofdstuk 3);
- **Raadsleden van de gemeente Almere** leerden van voorbeelden van bewoners met een afstand tot de arbeidsmarkt. Op basis van de verhalen van bewoners en acteurs die levensfragmenten uitspeelden maakten raadsleden kennis met een nieuwe werkwijze om hun informatiepositie te versterken over thema's binnen het sociaal domein (zie ook hoofdstuk 7).

Naast de inhoudelijke lessen, leren we in de werkplaats ook nog over het leren zelf. In de landelijke werkgroep *Lerende praktijken* van alle vijftien Werkplaatsen Sociaal Domein brengen we deze ervaringen in. We bundelen deze ervaringen ook in dit boek, omdat we in meerdere opzichten op een kruispunt staan. Het jaar 2022 is het laatste jaar van de huidige looptijd van de Werkplaatsen Sociaal Domein. Een mooi moment om leerervaringen te bundelen en te delen. 2022 is ook het jaar waarin we, twee jaar na de start van de coronapandemie, de balans kunnen opmaken van de betekenis van de gevolgen van de coronamaatregelen voor de wijze waarop sociale professionals leren. En het is een jaar waarin we als

samenleving de demografische veranderingen en de gevolgen ervan voor de zorg in volle hevigheid ervaren. Niet alleen daar, maar ook in vele andere sectoren is de strijd om professionals losgebarsten. Al met al een mooi moment om lessen die we trekken uit verschillende actieleertrajecten te bundelen en te reflecteren op het actieleren zelf.

### **‘De problematische situatie’ als vertrekpunt voor het actieleren**

Nadenken over hoe verandering, kennisontwikkeling en mensen in een samenleving zich tot elkaar verhouden, deed John Dewey 100 jaar geleden (Dewey, 1910, MW6; 1916, MW9; 1933, LW8:105-352; 1938, LW12). Hij wijdde zijn leven aan het schrijven en ontwikkelde ideeën die ook vandaag nog doorwerken en belangrijk zijn voor het actieleren. Voor Dewey komt de behoefte aan kennis altijd voort uit een *onbepaalde situatie*. Een situatie waarin spanning is, onwetendheid, vragen die onbeantwoord zijn. In het actieleren is het ‘ervaren van de problematische situatie’ vaak een startpunt. Situaties die we in zorg en welzijn veelvuldig tegenkomen, en die de basis zijn voor het willen vormen van de Werkplaatsen Sociaal Domein.

Voor de Werkplaats Sociaal Domein Flevoland ging het de afgelopen jaren om wezenlijke uitdagingen en problemen. Meer jongeren dan elders in het land, kregen in Flevoland een uithuisplaatsing. Actieleertrajecten van de Werkplaats Sociaal Domein Flevoland droegen er aan bij dat in de sector bestuurders van zorgorganisaties en gemeenten de handen ineensloegen voor het realiseren van alternatieve zorgroutes. In Flevoland maakt een relatief grote groep mensen gebruik van een bijstandsuitkering, en zelfs bij een aantrekkende economie zijn er zorgen over de aard van de contracten die de meest kwetsbare groep van werknemers verkrijgen. Behoud van banen is een vraagstuk dat in de provincie Flevoland en in onze projecten een terugkerend vraagstuk is.

Genoeg ‘problematische situaties’ dus; maar wat draagt het actieleren hieraan bij?

### **Samen kennis ontwikkelen en veranderen - de theorie**

Het adresseren van de problematische situatie en vervolgens de wil creëren om deze situatie in een leerproces te veranderen, vormt het vertrek voor het actieleren. We bespreken in dit boek het actieleren aan de hand van een aantal stappen. Het woordje ‘samen’ komt meerdere keren voor in deze stappen. Dat is



niet vreemd, want het principe van het actieleren is dat door het bij elkaar brengen van perspectieven, er een leerproces ontstaat en er nieuw begrip kan ontstaan voor een situatie en voor het handelen dat in die situatie nodig is. Dewey noemt dit proces ‘democratische kennisontwikkeling’. Dat wil zeggen dat zoveel mogelijk mensen in de gelegenheid worden gesteld om door middel van onderzoek oplossingen te suggereren (vrijheid van onderzoek) en kennis te nemen van onderzoeksresultaten (vrijheid van distributie van onderzoeksresultaten). Dat mensen hun ideeën over een situatie delen is belangrijk, omdat hierdoor nieuwe gezamenlijke kennis kan ontstaan (Dewey, 1927, LW2:339; cf. Logister, 2004: 263; Jurrius, 2012). Dit samenbrengen van perspectieven en het daarmee samenleren en handelingen bepalen en uitvoeren, vormt de essentie van het actieleren.

### **Samen kennis ontwikkelen en veranderen - de praktijk**

In de voorbeelden die in dit boek staan, wordt duidelijk hoe dit actieleren in de praktijk plaatsvindt. Want hoe breng je die perspectieven dan boven tafel, hoe weet je wie welke behoefte heeft? En hoe breng je dat bij elkaar en bepaal je de gezamenlijke route? De begeleiders van actieleertrajecten, werkzaam bij het



lectoraat Klantenperspectief in ondersteuning en zorg, reflecteren op hoe zij het actieleren in de afgelopen jaren hebben vormgegeven. Duidelijk wordt dat actieleren op zeer verschillende manieren kan plaatsvinden. De begeleider van het proces brengt bij elkaar, vraagt uit, laat ontdekken en stimuleert. De begeleider stelt vragen om het inlevingsvermogen van deelnemers in elkaars perspectieven te vergroten, en helpt om verschillen en overeenkomsten in deze perspectieven te ontdekken. Het zijn de deelnemers van het actieleren die de kennis uitwisselen, herformuleren en acties met elkaar bepalen. Met de voorbeelden in het boek willen we de praktijk en de diversiteit van het actieleren laten zien. Om mensen te inspireren en onze gezamenlijke lessen te delen.



### Les 1

#### **Actieleren zonder betrokkenheid van beleidsmakers en bestuurders houdt de status quo in stand**

Om samen kennis te ontwikkelen en verandering te realiseren, heb je per definitie meerdere stakeholders nodig, die met elkaar de situatie bepalen. Een belangrijk project van de Werkplaats Sociaal Domein Flevoland, de Flevo Academie Jeugd, formuleerde na de eerste drie jaar van het bestaan als belangrijke conclusie dat het leren om veranderingen te realiseren niet beperkt kan zijn tot het leren door professionals op de werkvloer. Leren doe je samen, op alle niveaus en in alle lagen. Dat kennisontwikkeling en politiek elkaar moeten vinden om verandering te realiseren, wordt ook duidelijk uit het project *Informereren van de raad*, waarin raadsleden met elkaar leren van praktijksituaties in de stad. Burgers die vertellen over hoe zij met hun mogelijkheden en beperkingen zich verhouden tot de regelgeving en de arbeidsmarkt, vertaald in rollenspelen, hebben geleid tot kennis en groei van het inlevingsvermogen van de raadsleden. Bestuurders en beleidsmakers die een rol innemen in het actieerproces komen het realiseren van veranderingen ten goede. En, omgekeerd, de afwezigheid van deze stakeholders in het actieleren maakt het actieleren zelf bij voorbaat zeer ingewikkeld.



### Les 2

#### **Samen kennis ontwikkelen betekent voor-iedereen-toegankelijke werkvormen en samenkomsten realiseren**

De eerste stappen van het actieleren bestaan uit verkennen en reflecteren, perspectieven uitwisselen en begrip krijgen voor een situatie. Dat het perspectief van de zorggebruiker, van burgers, daarin essentieel is, is in zorg en welzijnslaan niet meer nieuw, en wordt (gelukkig) als uitgangspunt eigenlijk niet meer ter discussie gesteld. Wel wordt er in den lande gezocht naar de wijze waarop dat goed vorm kan krijgen. Verschillende manieren van samenwerking met ervaringsdeskundigen wordt bijvoorbeeld steeds meer ingebed in de wijze waarop zorg en beleid tot stand komt. In deel 2 van deze reeks pleitten Quinta Ansem en ik voor een diversiteitsbenadering in het nadenken over ervaringsdeskundigheid te hanteren, en de werkwijzen en scholing aan te passen aan de context (Ansem en Jurrius, 2021). In de context van het actieleren betekent het, dat we er in de projecten van de Werkplaats Sociaal Domein Flevoland altijd goed over nadenken op welke wijze we tot een gelijkwaardige samenwerking komen met burgers, waaronder (potentiële) zorggebruikers en naasten. In de voorbeelden in dit boek wordt concreet op welke wijze burgers bij het actieleren hun eigen geluid en rol als samenwerkingspartners in de zorg invullen.

Het is ook na 2022 belangrijk om te blijven nadenken over samenkomsten, die goed toegankelijk zijn en waarin de agenda en vraagstukken in overleg met burgers tot stand komt. Juist in de afgelopen jaren, waarin een digitale samenleving ontstond, merkten we, dat het voor verschillende vertegenwoordigers uit kwetsbare doelgroepen, niet vanzelfsprekend was om te kunnen deelnemen aan de digitale overleggen die ontstonden. Omdat de technische voorzieningen (internetverbinding, laptop) niet vanzelfsprekend aanwezig zijn; omdat de kennis en vaardigheden die nodig zijn om deel te kunnen nemen aan teams of zoom niet vanzelfsprekend zijn; omdat de vergaderdynamiek via teams of zoom te veel prikkels oplevert om er aan deel te kunnen nemen. Een aantal lessen over de toegankelijkheid van het actieleren zijn geleerd. Fysiek samenkomen



is belangrijk om meerdere redenen: om mensen de gelegenheid te geven hun verhaal te vertellen, om de kennisuitwisseling en het leren mogelijk te maken, en samen te werken aan de verandering.

Voor de toekomst van het actieleren is het van belang dat we de digitale werkvormen en overlegstructuren die we hebben verworven, afwisselen met bijeenkomsten waarin fysieke ontmoeting plaatsvindt. Een uitdaging daarbij vormt de veranderende evaluatie van bijeenkomsten door professionals, onderzoekers en beleidsmakers: meer nog dan voorheen, vormt de moeite die het kost om op een locatie bij elkaar te komen, een aspect bij het waarderen van de kwaliteit van bijeenkomsten. Vaker dan voorheen, maken professionals, onderzoekers en beleidsmakers een afweging of een bijeenkomst de moeite waard is om voor te reizen. Voor het samen kunnen leren moet de toegankelijkheid van ontmoetingsmomenten (zowel vanuit het perspectief van de professional als vanuit het perspectief van burgers) voortaan vanuit een nieuw waarderingkader worden overwogen, waarbij uitsluiting wordt voorkomen.



### Les 3

#### Zonder tijd voor leren - geen leren

De factor tijd speelt in veel van de beschreven projecten een rol. Altijd al was het moeilijk om ruimte te creëren voor actieleren, terwijl iedereen razend druk is. Managers en organisatiebeleid blijken hier keer op keer een belangrijke rol in te spelen. Dit tijdsvraagstuk krijgt binnen het actieleren van de toekomst naar verwachting een extra dimensie. Immers, in tijden van crisis en als er hoge druk is op de personele bezetting, is tijd maken voor het reflecteren misschien nog wel moeilijker te verwezenlijken dan voorheen. We komen dit in verschillende projecten van de Werkplaats Sociaal Domein tegen: professionals die de gaten in het rooster dichtlopen, zeer hoge werkdruk ervaren, geen tijd kunnen maken voor het leren.

Dit 'geen tijd hebben om te leren' is op de lange termijn een slechte ontwikkeling. Verbeteringen kunnen niet doorgevoerd worden of ongewenste

situaties blijven in stand. Er ontstaat een overlevingsstand, of, zoals een bestuurder van een school het laatst mooi formuleerde: 'voor je het weet, zijn we alleen nog maar bezig met *Plan Do Plan Do Plan Do*', waarmee hij refereerde aan de Plan Do Check Act cyclus, waarbij in de laatste twee fasen het reflecteren en bijstellen plaatsvindt.

Dat zorgprofessionals voor hun cliënten willen zorgen, kunnen we hen natuurlijk niet kwalijk nemen. Dat zij in moeilijke werksituaties andere keuzes maken dan aan reflectiebijeenkomsten deel te nemen, kunnen we met elkaar goed begrijpen. De vraag wordt dus hoe er - gegeven de personele capaciteitsproblemen - desondanks in organisaties geleerd kan worden. Uitgangspunt daarbij moet zijn dat het leren een essentieel onderdeel is van professionaliteit. Voor het behoud en welzijn van professionals en cliënten in de zorg, is het essentieel dat organisaties zich kunnen ontwikkelen en verbeteringen door kunnen voeren. Organisaties moeten hier keuzes in maken, tijd voor maken, rust en ruimte scheppen om ideeën te kunnen laten landen en veranderingen in te bedden. Maar ook: nieuwe constructies zoeken waarin het leren plaatsvindt. En dat vraagt ook iets van het actieleren: de tijd van het veelvuldig organiseren van reflectiebijeenkomsten moet opnieuw tegen het licht worden gehouden. Leren op, in en tijdens de werksituatie zal nieuwe en andere vormen krijgen.



### Les 4

#### Actieleren is fluïde: zowel proces als uitkomsten liggen niet vast

Dat het bewustzijn bij financiers van onderzoek groeit, dat dit soort leerprocessen niet bij voorbaat helemaal dichtgetimmerd kunnen worden en dat er ruimte moet zijn voor verschillende uitkomsten en ruimte om te leren, is een goede zaak. Een gedeelde les immers uit alle trajecten, is dat in het actieleren zowel het proces als de uitkomsten niet bij voorbaat vastliggen. De vraag waarmee je start, kan in de loop van het proces veranderen. Het aantal momenten dat je nodig hebt om aan een vraagstuk te werken, kan groter of kleiner zijn dan je vooraf had bedacht. In het proces zelf kom je nog nieuwe stakeholders tegen die betrokken moeten worden.

'Al - doende - leert - men' zo luidt het spreekwoord, dat hierop van toepassing is. Actieleren is met andere woorden een fluïde proces, waarvan je vooraf niet altijd precies kunt aangeven hoelang het duurt, hoe het verloopt en wat het gaat opleveren. Het is vooral een gezamenlijk zoekproces, waarin je elkaar en de gezamenlijke uitdagingen beter leert kennen. De uitwisseling en de deelname van mensen kunnen soms mooie dingen opleveren, die onverwacht zijn, onbewust gaan en soms anders zijn dan van tevoren gedacht. Denk aan een jongere die ontdekt wat hij allemaal kan, een brief aan de Tweede Kamer die voortkomt uit het traject of de politieke betrokkenheid van bestuurders die voorbeelden horen uit het actieleren en daar hun beleid op willen aanpassen.



#### Les 5

#### **Actieleren is een mooie, hobbelige weg, met af en toe een put om weer uit te klimmen**

Als we iets leren van de afgelopen jaren, dan is het wel dat het actieleren geen gebaand pad is dat we gezellig samen bewandelen. Problemen schuren, kraken, veroorzaken pijn en ongemak. Problemen vragen om een oplossing, mensen hebben verschillende ideeën over wat oplossingen zijn. Geld speelt een rol, kunde, en overtuigingen. Deze bij elkaar brengen en hier samen uitkomen, maakt dat actieleren soms ook een worsteling is, van de groep met elkaar, en van individuen met zichzelf en met overtuigingen die er zijn. Frustratie kan optreden maar ook: licht zien aan het eind van de tunnel, elkaar meer begrijpen, een gezamenlijke oplossing uitwerken en uitproberen, het doorbreken van patronen en het creëren van een nieuwe werkelijkheid. Deze kantelpunten bewerkstelligen, dat is de uitdaging waar de procesbegeleider samen met de deelnemers voor staat.



**Actieve wijkbewoners  
en wijkteam professionals  
slaan de handen ineen  
voor hun wijk**

## Het stimuleren van inwonersinitiatieven in Almere

In Nederland staat, sinds de opkomst van de participatiesamenleving, het participeren van inwoners in beleid en bestuur hoog op de agenda. Een groot deel van de overheidstaken is gedecentraliseerd naar gemeenten en provincies en er wordt een groter beroep gedaan op burgers. Het is de bedoeling dat hulp en ondersteuning dichterbij de burger georganiseerd worden en dat burgers meer verantwoordelijkheid nemen. Samenredzaamheid als begrip is daarbij steeds belangrijker geworden; er wordt van burgers verwacht dat zij meedoen in de samenleving en actief zijn in het helpen van en zorgen voor anderen (Putters, 2014).

Bij de gemeente Almere heeft dit uitgangspunt geleid tot het in het leven roepen van het programma *Samen Sterk*. Dat is een programma waarbij inwoners subsidie aan kunnen vragen voor een activiteit die zij voor of samen met anderen organiseren. Het doel is het stimuleren van inwonersinitiatieven en dan met name initiatieven voor kwetsbare inwoners. Inwoners kunnen gedurende twee jaar een budget krijgen, waarna zij hun activiteit zelf moeten financieren (Gemeente Almere, 2022).

Voorbeelden van inwonersinitiatieven waar budget voor kan worden aangevraagd zijn: een wandelgroep voor mensen met COPD, fietsmaatjes voor mensen met een beperking of dementie, een buurtfestival en de buurthopper (buurttaxi).

## Een belangrijke groep wordt niet bereikt

Hoewel er budget werd aangevraagd voor initiatieven in Almere gebeurde dit te weinig en niet door de juiste doelgroep. Gaandeweg bleek dat de groep waarvoor de subsidie oorspronkelijk bedoeld was niet optimaal bereikt werd. Het waren met name de meer mondige en zelfredzame inwoners die hun weg naar de subsidie van *Samen Sterk* wisten te vinden. Dit waren inwoners die al in nauw contact stonden met het wijkteam en vaak al participeerden in andere initiatieven in de wijk.

De meer kwetsbare inwoners werden niet bereikt. Na een verkenning door het lectoraat bleek dat ook de meer mondige inwoners moeite hadden met het aanvragen van de subsidie. Zij vonden het lastig de subsidie aan te vragen, het kostte hun veel moeite. Zij hadden het gevoel dat dit voor hen lastiger was dan voor

andere inwoners. Hierdoor voelden zij zich niet gezien en gehoord.

De gemeente, professionals in het wijkteam en inwoners wilden met dit vraagstuk gezamenlijk aan de slag.

## Waarom werd hier voor actieleren gekozen?

De overtuiging bij de start van dit project was dat het samen leren van professionals uit het wijkteam en inwoners rondom dit vraagstuk niet alleen tot het beter bereiken en betrekken van inwoners zou leiden, maar er ook voor zou zorgen dat inwoners en het wijkteam elkaar beter zouden weten te vinden, dat het aanbod beter op ieders behoeften zou worden afgestemd en dat eenieder elkaars 'wereld' en uitgangspunten beter zou leren kennen. Daarnaast was er behoefte aan een project waarbij de praktijk al doende verbeterd werd, uitgangspunten die in een actieertraject naar voren komen (Ansem & Goes, 2019; Revans, 2017).

Naast de behoefte aan 'actie' was er ook behoefte aan meer informatie met name vanuit de gemeente. *Wat is er bekend in de literatuur over kwetsbare inwoners? Wat zijn de ervaringen van de gemeente, wijkinwoners en professionals met het bereiken van (kwetsbare) inwoners? Waar lopen zij in de praktijk tegenaan?* Daarom zijn wij het actieleren gestart met een vooronderzoek.

Omdat de opbrengsten van dit project ten goede kunnen komen aan het onderwijs voor toekomstige professionals (hbo en mbo) werden ook studenten en hun begeleiders bij het project betrokken. Studenten hebben vaak nog weinig of geen werkervaring. Dit zorgt voor een kritische frisse blik, iets dat als een meerwaarde werd gezien door de betrokkenen in dit project.

## Vooronderzoek

In het vooronderzoek waren studenten van het mbo (tweedejaars *Social Work*), hbo (tweedejaars *Social Work*), wijkwerkers van het sociaal wijkteam Almere Haven, een procesbegeleider en onderzoekers actief. In de eerste fase hebben zij literatuur verzameld waarna een contextanalyse, begripsverheldering en een stakeholderanalyse is uitgevoerd.

Nadat de studenten getraind waren op onderzoeksvaardigheden, waaronder werken vanuit de AVG, hebben zij op meerdere manieren data verzameld. Zo



hebben zij enquêtes afgenomen tijdens wijkactiviteiten zoals het Sociaal Café van bewoners en professionals, en de kerstbuurtactiviteit *Wierden ontmoet*.

Vervolgens hebben zij diepte-interviews gehouden met de opdrachtgever (Gemeente Almere), de gebiedsmanager, de gebiedsspecialist, de betrokken beleidsmedewerker en actieve ouderen. Daarna hebben zij twee focusgroep-discussies georganiseerd met wijkbewoners en hebben zij professionals geïnterviewd. Vervolgens hebben zij de resultaten daarvan voorgelegd aan actieve wijkbewoners om te zien of zij de resultaten herkenden en nog aanvullingen of opmerkingen hadden.

De informatie die verzameld is tijdens het vooronderzoek resulteerde in een voorlopige werkdefinitie van kwetsbare inwoners en een startvraag voor het actieleertraject waar iedereen zich in kon vinden. Deze fase liep parallel aan de eerste fase van het actieleren 'het verkennen van ervaringen en komen tot een gezamenlijk doel' en wordt daar beschreven.

### **Deelnemers aan het actieleertraject**

Aan het actieleren namen mbo-studenten, hbo-studenten, begeleiders vanuit het onderwijs, een onderzoeker, een procesbegeleider, wijkwerkers en actieve wijkbewoners deel.

Om ervoor te zorgen dat de bijeenkomsten snel gepland konden worden in de drukke agenda's werden er twee groepen gevormd. Een groep met professionals en actieve wijkbewoners, aangevuld met een onderzoeker en de procesbegeleider. De andere groep bestond uit mbo- en hbo-studenten, de begeleiders van beide studentengroepen, een onderzoeker en de procesbegeleider.

Het is niet gelukt kwetsbare inwoners te laten deelnemen, in eerste instantie was het ook lastig om de 'meer mondige' inwoners te laten deelnemen. Dit kwam niet doordat deze inwoners dat niet wilden, maar omdat de professionals het lastig vonden hen te vragen. Zij gaven daarbij aan dat de inwoners het te druk hadden, er niet op zaten te wachten, niet overvraagd moesten worden. Dit is besproken onder leiding van een ervaringsdeskundige waarbij het thema 'beschermings-

drang' is aangekaart. Dat heeft bijgedragen aan het bewustwordingsproces dat het een recht is van iedere inwoner om zelf te beslissen over deelname. De groepen zijn vier keer bij elkaar gekomen in een buurtcentrum in Almere Haven.

### **Het actieleren in de praktijk**

#### ***Stap 1: het verkennen van ervaringen en komen tot een gezamenlijk doel***

Het project is gestart met het verkennen van de ervaringen in de twee groepen. De vragen die daarbij centraal stonden waren: *wat verstaan we met elkaar onder een kwetsbare inwoner? Hebben we met elkaar een eenduidig beeld van de doelstellingen van dit project?* De verschillende perspectieven en ervaringen vormden input voor en werden naast de opbrengsten van het vooronderzoek gelegd.

Er werd geconcludeerd dat de term *kwetsbare inwoners* geen recht doet aan deze inwoners, omdat de mensen waar het over gaat niet als kwetsbaar betiteld wenselijk te worden. De nadruk komt met een term als deze te liggen op de burger zelf maar er wordt onvoldoende gekeken naar de context waarin iemand leeft, een context die iemand kwetsbaar kan maken. Tijdens deze fase werd gezocht naar een gemeenschappelijke taal, een taal waarin iedereen zich kon herkennen.

Uiteindelijk is daarom gekozen voor een beschrijving waar iedereen zich in kon vinden en die niet bij voorbaat al een afhankelijkheidsrelatie benadrukt. Er is gekozen voor de benaming 'mensen in een sociaal (financieel) kwetsbare positie' om te benadrukken dat het een wisselwerking is tussen de inwoners zelf en hun omstandigheden die ervoor zorgen dat iemand kwetsbaar is.

Tijdens deze fase kwam ook naar voren dat er verschillende beelden waren over het doel van het onderzoek. Zo was het noodzakelijk de tijdens het vooronderzoek geformuleerde onderzoeksvragen aan te passen zodat iedereen zich hierin kon vinden. De hoofdvraag was oorspronkelijk:

*Kunnen we de groep mensen definiëren die behoefte hebben aan activiteiten, maar daar geen gebruik van maken en hen helpen de weg naar het wijkteam of (het zelf organiseren van) activiteiten te vinden?*

Deze is gewijzigd in:

*Hoe kunnen we als professional en wijkbewoner met of zonder zelforganisatie optimaal van elkaar profiteren en hoe zou 'passende' ondersteuning eruit kunnen zien voor de verschillende soorten vrijwilligers actief in inwonersinitiatieven?*

Tot slot kwam in deze fase naar voren dat men elkaar eigenlijk niet goed kent, elkaar niet weet te vinden en niet van elkaar weet waar de ander mee bezig is en wat er allemaal speelt in de wijk. Daarom is in deze fase veel aandacht besteed aan het leren kennen van elkaar. Wie zitten er bij elkaar aan tafel en waar houden de verschillende deelnemers aan het actieertraject zich mee bezig? Dit werd als waardevol ervaren door de deelnemers.

### *Stap 2 en 3: Samen reflecteren op het handelen en de eigen opvattingen*

Tijdens de bijeenkomsten hebben de deelnemers meer inzicht gekregen in elkaars (verschillende) perspectieven. Het krijgen van directe feedback en inzicht in de beleving van de ander hebben gezorgd voor een reflectie op het eigen handelen. Een aantal van deze reflecties zetten we hieronder uiteen.



*De actoren rondom het vraagstuk hebben allemaal een stukje van de puzzel in handen*

- *Wij-zij: hoe beïnvloedt mijn houding de onderlinge samenwerking?*

Tijdens de bijeenkomsten begonnen de deelnemers zich te realiseren wat hun eigen houding deed met de onderlinge samenwerking of het gebrek daaraan. Dit besef leidde tot inzicht en de bereidheid om hier aanpassingen in door te voeren om tot een betere, blijvender samenwerking te komen. De wijkwerkers en inwoners hadden bepaalde beelden over elkaars kennis en rol, die een open samenwerking bemoeilijkten. Zo hadden de wijkwerkers het idee de regeltaken en regie van de bewoners over te moeten nemen en daarom voelde samenwerking met (actieve) wijkbewoners niet logisch want 'zo werkte het niet'. De wijkbewoners ervoeren juist een drempel om naar het wijkteam te stappen omdat ze geen zin hadden in bemoeienis van de gemeente en bang waren voor (hoge) kosten. Er was een sterk wij-zij-gevoel. Door dit te bespreken, kwamen zij meer aan dezelfde kant te staan en begonnen er uit eigen beweging ideeën te ontstaan over meer samenwerking en afstemming tussen de wijkwerkers en de actieve wijkbewoners.

- *Onzichtbare drempels: bewustwording van niet meteen zichtbare machtsverhoudingen*

Tijdens de bijeenkomsten werd duidelijk dat het voor inwoners best lastig is zich staande te houden in gesprekken met professionals. Voor de professionals kwam het als een verrassing dat ook deze inwoners die 'niet op hun mondje gevallen zijn' toch aangaven zich niet serieus genomen te voelen en zich niet gesteund te voelen. Het steeds moeten vragen om ondersteuning in plaats van gewoon ondersteund te worden, speelt hierin een grote rol.

Tijdens de bijeenkomsten is er daarom bewust voor gekozen meer inwoners dan professionals aanwezig te laten zijn. Zowel de professionals als de inwoners gaven aan dat het waardevol was om op gelijke voet met elkaar aan tafel te zitten en dat dit de onderlinge samenwerking te goede kwam.

- *Stremming creativiteit: bewustwording en erkenning van de verschillende werkwijzen*

Tijdens de bijeenkomsten kregen de deelnemers meer inzicht in de verschillende visies die bestonden met betrekking tot wat actieve wijkbewoners doen en kunnen betekenen voor hun wijk.



Zo kwam onder andere naar voren dat actieve wijkbewoners veel (vrijwillige) tijd investeren in hun werkzaamheden. Vaak neemt de tijd die zij tijdens een project investeren eerder toe dan af en zijn het veelal dezelfde mensen die deze investering doen. Daarnaast maken actieve wijkbewoners veel kosten om het vrijwilligerswerk te realiseren, zoals reiskosten (openbaar vervoer, brandstofkosten), parkeerkosten, het kopen van materialen, de huur van een ruimte, bijzondere kosten voor bijvoorbeeld een website maar ook de kosten van kinderopvang en vervanging voor hun mantelzorgtaken zodat zij bij het vrijwilligerswerk aanwezig kunnen zijn. Hier staat geen volledige vergoeding tegenover, mensen bekostigen dit grotendeels zelf. Voor iedere wijkbewoner zijn de mogelijkheden tot (monetaire) inzet verschillend en daarom verdient ook elke vorm een eigen manier van waardering en compensatie.

Alle bij de bijeenkomsten aanwezige partijen hebben hart voor hun wijk en zijn zeer gemotiveerd en bereid om ondersteuning te bieden. Tijdens de bijeenkomsten werd echter duidelijk dat de benadering verschillend is. De actieve wijkbewoners benaderen iemand direct en open: 'Wat heb je nodig?'. Hierbij staat het samen zoeken naar een oplossing centraal, ongeacht of de wijkbewoner ook daadwerkelijk degene is die zelf kan helpen.

Professionals uit het wijkteam hebben, mede door de opdracht die zij hebben, een andere benadering. Zij stellen vaker de vraag: 'Wat voor ondersteuning kunnen we u bieden op basis van het beschikbare aanbod?'. Hoewel professionals zo veel mogelijk mee proberen te denken met de klant en zo flexibel en volledig mogelijk hulp proberen te bieden, wordt hun benadering meer bepaald door de beschikbare tijd, de geformuleerde opdracht van het wijkteam en de daarbij passende ondersteuningsmogelijkheden.

Tijdens de bijeenkomst realiseerden de deelnemers zich gezamenlijk dat de professionele insteek de preventieve doelstelling van wijkinitiatieven waarvoor het budget kan worden aangevraagd eigenlijk in de weg staat. Als er uitgegaan wordt van bestaand aanbod, is het lastig gezamenlijk te komen tot creatieve oplossingen. Eigenlijk zouden de wijkbewoners aan het stuur moeten staan bij het komen tot initiatieven, omdat zij dichterbij de inwoners en hun situaties staan.

- *Wie is wie in wiens keuken?*

Tijdens de bijeenkomsten kwam naar voren dat er verschillende perspectieven waren over het in beeld hebben van wijkbewoners. De professionals uit het wijkteam gaven aan dat men 'de groep in beeld heeft'. Zij hebben met name vragen over de wijze waarop wijkbewoners betrokken kunnen worden: *Hoe vind je ze? Hoe nodig je ze uit?* Daarnaast geven de professionals uit het wijkteam aan een gebrek aan tijd en menskracht te ervaren om alles te kunnen doen op het gebied van preventief en collectief werken, waaronder het benaderen en uitnodigen van kwetsbare inwoners.

Ook de actieve wijkbewoners hebben een eigen zienswijze op wie ze wel en niet in beeld hebben, in hoeverre het mogelijk is om iedereen te bereiken en op welke manier dat het beste zou kunnen gebeuren. Actieve wijkbewoners gaven bijvoorbeeld aan dat er mensen zijn die niet deel willen nemen aan activiteiten en dat je die beter met rust kunt laten en alleen ondersteunen als het nodig is. Daarnaast wezen zij erop dat het belangrijk was voor de wijkwerkers om gewoon praatjes te maken met bewoners, aanwezig te zijn, zonder dat er per se een hulpvraag is die beantwoord moet worden. Dat simpelweg zichtbaarder zijn en duidelijker maken wat een wijkteam wel en niet kan doen al zou kunnen helpen.

De zienswijze van de professionals en van de wijkbewoners bleek haaks te staan op die van de gemeente. Daar is juist het beeld ontstaan dat de professionals de wijkbewoners niet in beeld hebben, hetgeen mede de aanleiding voor dit project was. De gezamenlijke conclusie was dat het belangrijk is om het samen over het in beeld hebben en houden van deze groep te hebben en op basis hiervan te komen tot een gezamenlijk beeld. Leren van elkaar, in elkaars keuken kijken werden benoemd als goede initiatieven.

#### *Stap 4: Samen het lonkende perspectief verkennen*

De voorgaande stappen hebben geleid tot een werkdefinitie met betrekking tot de doelgroep, een breed gedragen doelstelling voor het project en een verkenning van de overtuigingen en denkbeelden die het handelen sturen.

Bij het verkennen van het lonkend perspectief kwam naar voren dat er behoefte is aan meer samenwerking tussen de professionals uit het wijkteam en de

wijkbewoners om zo veel meer van elkaar te kunnen leren. Daarnaast was er behoefte aan meer erkenning, ondersteuning en waardering bij de wijkbewoners voor hun werk zodat zij de brugfunctie die zij vervullen tussen de leefwereld van inwoners en de wereld van regels, protocollen en prestatieindicatoren van professionals (systeemwereld) beter kunnen invullen (Hart & Buiting, 2012).

#### **Stap 5: Samen de handelingsmogelijkheden en vervolgstappen concretiseren.**

Op basis van voorgaande stappen zijn de groepen opgedeeld in kleine multidisciplinaire groepjes met daarin de gemeente, professionals uit het wijkteam, wijkbewoners en studenten. Het ging om mensen die al deelnamen, maar ook om mensen die nieuw aansloten bij het project.

De groepjes maakten met elkaar kennis aan de hand van associatiekaarten. Vervolgens gingen de groepjes aan de slag met het thema *Wat zou je willen doen in jouw eigen straat, buurt of voor een specifieke groep mensen?* Hierbij namen, zoals voortgekomen uit de eerdere stappen, de wijkbewoners het voortouw. Vervolgens werd er een keuze gemaakt uit de ideeën en werden er werkgroepjes per idee gevormd. De professionals uit het wijkteam waren hierbij faciliterend en ondersteunend, waarbij zij keken waar vanuit hun perspectief, kennis en kunde zij van toegevoegde waarde zouden kunnen zijn. Er werden verschillende ideeën geformuleerd, drie daarvan lichten we hieronder uit.

#### **De 'undercover ambtenaar'**

In een van de groepen ontstond het idee om ambtenaren uit te nodigen om stage te lopen bij activiteiten van actieve wijkbewoners en/of bij die van wijkwerkers. De bedoeling was om dit anoniem te doen, waardoor ze, onbelast door bepaalde beeldvorming over de gemeente en ambtenaren, in het 'ervaren' kunnen stappen.

#### **Wijkwerkers gaan kijken in de keuken van de actieve wijkbewoners**

Omdat de praktijk leert dat de actieve wijkbewoner degene is die zich meer moet aanpassen aan de taal, werkwijze van

professionals en aan de werking van de systeemwereld, bedachten deelnemers dat dit leren wellicht andersom zou moeten (Hart & Buiting, 2012). Daarbij is het idee om de wijkwerker uit te nodigen om bij activiteiten en werkzaamheden van de actieve wijkbewoners aanwezig te zijn. Op deze wijze kunnen zij ervaren wat het is wat de actieve wijkbewoner doet, zegt en organiseert waardoor deze de mensen *bereikt, boeit en weet te verbinden*.

#### **Ondersteuning en waardering voor actieve wijkbewoners**

Uit het project kwam naar voren dat er verschillende vormen van participatie in de wijk zijn, al dan niet afhankelijk van wat inwoners kunnen en willen realiseren. Iedere vorm van inzet zou erkend en gewaardeerd moeten worden. Daarom bedachten deelnemers een idee om de onkostenvergoeding voor actieve wijkbewoners als vanzelfsprekend te zien. Een van de langetermijndoelen was het faciliteren van een zelforganisatie rond het verdelen van beloning en onkostenvergoedingen voor actieve wijkbewoners.

Helaas viel het buiten de scope van dit project om te bekijken of er op basis van deze ideeën ook nieuwe aanvragen voor bewonersinitiatieven hebben plaatsgevonden.

#### **Samen leren: werkende elementen**

Er is een vijftal elementen in het actieleren die specifiek hebben bijgedragen aan het samen leren. We lichten ze hieronder kort toe.

#### **Het samenbrengen van groepen in een veilige context**

Tijdens het actieleren werden de werelden van de actieve wijkbewoner, de wijkwerkers, de gemeente en het onderwijs bij elkaar gebracht. Bij de start van het project was het wij-zij-denken sterk, alsook het gevoel dat er negatieve consequenties konden zitten aan samenwerking. Er werd gewerkt aan het zichtbaar maken van perspectieven en het nieuwsgierig zijn naar elkaar. De veiligheid

in de groep was daarbij van belang. Zo ook het feit dat alle partijen mochten uitspreken wat voor hen relevant en belangrijk is zonder dat een andere partij daar meteen een kanttekening bij plaatst. Hierdoor kwam men tot echt overleg en daadwerkelijke afstemming.

Tijdens het actieleren werden juist de denkbeelden besproken over de ander of de andere organisatie die je nooit bespreekt. Hierdoor kwamen de deelnemers erachter dat er eigenlijk veel overeenkomsten tussen hen zijn of dat het handelen van de ander best begrijpelijk is vanuit diens wereld.

### 1. Uit de waan van de dag

De deelnemers lieten weten dat het prettig was om met elkaar de tijd te nemen om stil te staan bij thema's, zonder dat de waan van de dag alle aandacht opeiste. Tijdens het actieleren is er tijd en aandacht om te leren. In de waan van de dag verdwijnt dit, er moet zoveel gebeuren dat het risico bestaat dat je op oude sporen blijft rijden. Af en toe nieuwe dingetjes verzinnen lukt dan wel, maar voor het komen tot vernieuwende initiatieven of een echt andere aanpak is geen ruimte.

### 2. De medewerking van ervaringsdeskundigen

Aan het project werkten meerdere ervaringsdeskundigen mee. Naast de wijk-inwoners bleken ook meerdere studenten en een van de procesbegeleiders ervaren in het gebruik maken van ondersteuning van de gemeente. Dit zorgde ervoor dat bepaalde patronen benoemd konden worden tijdens de bijeenkomsten, omdat de ervaringsdeskundigen deze vanuit verschillende perspectieven konden bespreken en doorbreken. Een voorbeeld hiervan is de neiging van wijkwerkers om inwoners te beschermen.

### 3. Balans in de groep en goede procesbegeleiding

De inzet van zowel een inhoudelijke procesbegeleider met ervaringskennis als een meer procesmatige procesbegeleider heeft ervoor gezorgd dat zowel het inhoudelijke als het procesmatige proces goed verliep. Daarbij was het van belang dat er een goede balans was in de groep, in dit geval bereikt door meer wijk-inwoners te laten deelnemen dan professionals.

### 4. Het cyclische proces van actieleren

In de groepen werden de opbrengsten continu gespiegeld, waardoor de inzichten steeds opnieuw terugkwamen bij de deelnemers. Dit heeft aangezet tot nieuwe vragen, nadenken en reflectie.

### Opbrengsten van het samen leren

Een van de opbrengsten van het samen leren was dat verschillende werelden samen kwamen. De hbo- en mbo-studenten gaven aan elkaar beter te leren kennen en meer waardering voor elkaar en elkaars werkgebied te hebben. Daarnaast heeft deze samenwerking als 'bijvangst' aanknopingspunten opgeleverd voor de doorstroom van studenten van het mbo naar het hbo. Naar aanleiding van dit project is er een aantal bijeenkomsten geweest waar uit deze ervaring geput is. Zo is er een mbo-hbo-masterclass georganiseerd rondom het thema onderzoek doen. Ook is er een bijeenkomst georganiseerd voor docenten om de loopbaan-oriëntatie en begeleiding met betrekking tot de doorstroom naar het hbo te bespreken. Daarnaast werd duidelijk dat er verschillende beelden bestaan tussen de gemeente en professionals over het al dan niet in beeld hebben van inwoners en de noodzaak hier een gezamenlijk beeld van te maken.

Verder gaven de professionals en wijk-inwoners aan elkaar nu beter te kennen en meer inzicht te hebben in elkaars wereld en werkwijze. Zij vertelden een meer gelijkwaardig contact te ervaren, elkaar beter te kunnen vinden en elkaars werkwijze meer te erkennen. Ook werd er gaandeweg een aantal misverstanden verholpen over het aanvragen van de subsidie. Inwoners dachten bijvoorbeeld dat deze aangevraagd moest worden via het wijkteam, maar dat bleek niet zo te zijn.

Hoewel er een aantal opbrengsten waren van het samen leren die waarschijnlijk van invloed waren op het aanvragen van het *Samen Sterk Budget*, was het tijdens dit project niet mogelijk dit in kaart te brengen. Dat blijft dus gissen.

### Hoe ging het verder na het actieleren?

Vanuit het project is er advies uitgebracht over het *Samen Sterk Budget*. Zo is bijvoorbeeld aangegeven dat de informatie op de website duidelijker moet worden. Ook zouden er meer ideeën geformuleerd moeten worden door actieve wijk-inwoners met ondersteuning van het wijkteam (in plaats van andersom) zodat

de meer kwetsbare burger ook bereikt kan worden. De samenwerking tussen het wijkteam en inwoners is de sleutel tot het bereiken van deze groep.

We weten niet of de initiatieven succesvol geïmplementeerd zijn in de praktijk. We weten wel dat de resultaten van het project niet zomaar overdraagbaar waren naar andere collega's binnen de gemeente. Dit kwam naar voren tijdens de rapportagefase toen het rapport werd gepresenteerd en er een presentatie voor de gemeente gehouden werd. De contactpersoon bij de gemeente was daar niet langer werkzaam, waardoor het niet gelukt is de resultaten te borgen. De resultaten van het actieleren lijken vooral overdraagbaar door het ervaren en minder door de gebruikelijke middelen als een presentatie, de overdracht van een collega of de eindrapportage van de onderzoekers.

## Conclusie

Het doel van dit project was het beter bereiken en behouden van (kwetsbare) inwoners in inwonersinitiatieven. Het actieleren heeft tot een aantal waardevolle inzichten geleid met betrekking tot het samen leren van wijkwerkers, wijk-inwoners, studenten en de gemeente. Zo waren het samenbrengen van de verschillende werelden en het beter leren kennen, begrijpen en respecteren van elkaar, belangrijke opbrengsten. Werkzame elementen daarbij waren een veilige context, even uit de waan van de dag komen, de medewerking van ervaringsdeskundigen en de zowel inhoudelijke als procesmatige begeleiding van het project.

Helaas is het niet gelukt om met alle ideeën die bedacht waren door wijk-inwoners en wijkwerkers verder te gaan. Een van die ideeën was om samen een *Samen Sterker Budget* aan te vragen en vervolgens in een actieertraject het proces te volgen en erop te reflecteren. Hoewel een eerste stap naar het bereiken en betrekken van (kwetsbare) inwoners lijkt gezet en het aannemelijk is dat deze stap bijdraagt aan kwalitatief betere en meer subsidieaanvragen, kunnen wij hier geen op onderzoek gebaseerde uitspraken over doen.

Het samen uitproberen van het aanvragen van de subsidie, het liefst ook samen met de gemeente, had ontzettend waardevol kunnen zijn. Het ondernemen van actie (leren door anders te doen) is immers de kern van het leren in actieleren (Revans, 1982; Weinstein, 2012). Tijdens actieleren wordt een beroep gedaan op

het gezamenlijk probleemoplossend vermogen van de mensen die betrokken zijn bij het probleem, dit leidt vaak tot een beter begrip van het gezamenlijk probleem en een betere samenwerking. Daarnaast had het ondernemen van nieuwe acties waarschijnlijk andere uitdagingen blootgelegd en verder leren kunnen stimuleren.





## Meedoen in de samenleving; dialoogtafels die aanzetten tot actie!



'Ik ben mijn gezonde verstand niet verloren!'

Een uitspraak die we vaak horen van mensen met niet-aangeboren hersenletsel (NAH). Zij worden vaak enkel en alleen gezien alsof ze NAH zijn en niet als een mens die NAH hééft. Dan wordt er, net zoals dat vaak bij kleine kinderen gebeurt, over hen in plaats van mét hen gepraat. Miscommunicatie over en mismatch van de zorgbehoeften liggen dan al snel op de loer. Niet bevorderlijk als het gaat om meedoen in de samenleving. Het geeft de mens met NAH vaak het gevoel zich te moeten bewijzen, dat ze écht wel iets hebben en zich niet aanstellen of juist dat ze écht nog wel iets kunnen.

De gevolgen van NAH zijn voor iedereen heel verschillend. Naast lichamelijke gevolgen zijn er vaak ook onzichtbare gevolgen zoals sterk verminderde belastbaarheid, verstoorde emotieregulering, snel last van overprikkeling, verminderd cognitief functioneren in de dagelijkse praktijk. Dit ziet de omgeving niet of koppelt het gedrag aan een burn-out of andere psychische aandoening. Zoals een ervaringsdeskundige regelmatig aan haar omgeving duidelijk probeert te maken:



'De buitenkant wekt andere verwachtingen dan de binnenkant waar kan maken.'

Dit maakt ook dat er nog veel onwetendheid is ten aanzien van NAH. Precies dit was de aanleiding voor het onderzoeksproject *Meedoen in de samenleving*, onderdeel van het landelijk onderzoeksprogramma NAH-kennisnetwerk *Gewoon Bijzonder*. Het onderzoeksprogramma richt zich op het ombuigen van die onwetendheid naar weten door te praten mét in plaats van over de doelgroep. Daarnaast worden concrete producten/tools ontwikkeld opdat het geen papieren exercitie blijft. Wederzijds begrip en wederkerigheid zijn nodig om het weten ten aanzien van NAH te vergroten. Het is belangrijk de verbinding te zoeken.

Dat begint met het betrekken van mensen met NAH bij onderzoek. Zij werken actief mee in het onderzoek en worden in deze context aangeduid als *ervaringsdeskundigen*.



Het onderzoeksteam bestaat dan ook niet alleen uit onderzoekers, maar ook uit ervaringsdeskundigen. Het onderzoeksproject wordt geleid door onderzoekers van het NAH-kennisnetwerk en de onderzoekslijn NA(H)-zorg op maat van het Lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg, Hogeschool Windesheim. De ervaringsdeskundigen werken mee in de rol van co-onderzoekers. Gebaseerd, niet alleen op hun ervaringsdeskundigheid, maar ook op hun competenties en ervaringen in hun professionele leven vóór het opgelopen hersenletsel. Zoals één van de co-onderzoekers het omschrijft:



'Mijn kwaliteiten heb ik nog, alleen de vorm is anders. Kijk naar mij als geheel, als mens, als professional, die 'toevallig' ook NAH heeft. Niet als patiënt die NAH is.'

Niet direct deel uitmakend van het onderzoeksteam, maar er wel aan gelieerd, zijn studenten van Hogeschool Windesheim. Zij voeren afstudeeronderzoeken uit die gekoppeld kunnen worden aan het onderzoeksproject.

Het onderzoeksproject *Meedoen in de samenleving* richt zich binnen deze context op het versterken van maatschappelijke participatie van mensen met NAH en hun naasten. Deelname aan de samenleving blijkt niet meer zo zelfsprekend als voorheen. De gevolgen van het letsel voor het dagelijks functioneren kunnen zo ernstig zijn dat er naar een heel nieuwe manier van deelname in de samenleving moet worden gezocht. Ook wanneer de gevolgen lichter zijn, kan dit alsnog om aanpassingen in bestaande situaties vragen. Hoe dan ook, er is een leven vóór en een leven ná NAH. Iets dat de mens met NAH zichzelf ook niet altijd realiseert.

Onder maatschappelijke participatie verstaan we de deelname van mensen aan diverse sociale verbanden in de samenleving. Dit kan gaan om actieve deelname van mensen in onderwijs, arbeid, verenigingen of vrijwilligersorganisaties. Tevens kan het gaan om deelname aan informele, ongeorganiseerde verbanden van burgers (thuis/gezin, sociale netwerken, burenccontacten) waarbij de sociale contacten al een doel op zich zijn.

Naasten, onderwijsinstellingen, werkgevers, vrijwilligersorganisaties en verenigingen zijn zich er steeds meer van bewust dat zij een belangrijke taak hebben in het vormgeven van een 'participatiesamenleving'. Er zijn goede voorbeelden waar

mensen met NAH werken, sporten, lid zijn van verenigingen of vrijwilligerswerk doen. Echter, er zijn nog te veel mensen die wel meer zouden willen doen en ondernemen, maar door het letsel en de organisatie van onze samenleving dusdanige belemmeringen ervaren dat zij dit niet meer kunnen. Dit heeft tot gevolg dat mensen met hersenletsel dagelijks tegen participatievraagstukken oplopen. Overal in de samenleving kunnen mensen met NAH en hun naasten in theorie meedoen, maar in de praktijk zijn er nog wel eens drempels te nemen om dit ook daadwerkelijk mogelijk te maken. Welke drempels zien de verschillende partijen, welke mooie oplossingen bestaan er al en hoe kunnen we in gezamenlijkheid de deelname van mensen met NAH en hun naasten in de samenleving versterken en vergroten? Het antwoord op deze vragen kan maar uit één vorm voortkomen: de dialoog.

Zoals eerder gesteld: de onwetendheid kan alleen omgebogen worden naar weten als er wederzijds begrip en wederkerigheid ontstaat. De enige manier om dat voor elkaar te krijgen is de dialoog met elkaar aangaan. Pas dan is er sprake van gelijkwaardigheid en kan de gewenste gedragsverandering ten opzichte van elkaar ontstaan. Alle partijen rond de mens met NAH en uiteraard de mens met NAH zelf, want ook die heeft een verantwoordelijkheid in dit proces, mét elkaar aan tafel: de dialoogtafel, samen op zoek naar oplossingen, actieleren in de praktijk.

### **Praten mét in plaats van praten óver: de inzet van ervaringsdeskundigen.**

Daarmee is de dialoogtafel een mooie methodiek voor het doel van ons onderzoeksproject: de deelname van mensen met NAH en hun naasten in de samenleving versterken, vergroten en te realiseren. Het kan gaan over deelname op de arbeidsmarkt of binnen het onderwijs, volwaardig meedoen binnen het gezin, de familie of vriendenkring, passende vrijetijdsbesteding en het deelnemen aan het dagelijks verkeer van geld, goederen en ruimte, zoals in winkels, banken, overheidsinstanties, openbare ruimtes en (openbaar)vervoer.



'Buitenshuis is alles een uitdaging. In de supermarkt staan er vaak mensen achter mij, die zeggen dan: kunt u niet een beetje opschieten? Reizen met het openbaar vervoer is zo moeilijk, dat durf ik al niet meer.'

De dialoogtafel is een openhartig onderzoeksgesprek naar kansen en knelpunten op een specifiek domein of levensgebied. Het gesprek wordt gevoerd op basis van persoonlijke professionele ervaringen en is gericht op gezamenlijke reflectie én gezamenlijk belang. Aan een dialoogtafel neemt een zo groot mogelijke diversiteit aan deelnemers plaats: ervaringsdeskundigen, naasten en (zorg)professionals.

Centraal staat het meedoen in de maatschappij van mensen met NAH. In deze context spelen de ervaringsdeskundigen een belangrijke rol in het onderzoek en de dialoogtafels. Uit eerder onderzoek naar deelname van ervaringsdeskundigen in onderzoeken is gebleken dat het belangrijk is de ervaringsdeskundige een duidelijke plek in het onderzoek te geven. De 'Participatieladder', waarin de verschillende vormen van betrokkenheid in onderzoek staan opgenomen, laat zien dat de deelname van ervaringsdeskundigen aan onderzoek op vier verschillende manieren kan worden vormgegeven. Het woord *getroffenen* kan hier gelezen worden als 'mensen met NAH'. Deze manieren zijn:

- Getroffenen en naasten als **co-onderzoekers**: in het project worden participatieve onderzoeksmethoden ingezet zodat op lokaal niveau samen kan worden gewerkt met ervaringsdeskundigen die zich (als zij dat wensen) ook voor een deelfase aan het project kunnen verbinden;
- Getroffenen en naasten als **partners**: ervaringsdeskundigen blijven betrokken als projectgroepleden en klankbordgroepleden die meebeslissen in de keuzes en uitvoering van het project;
- Getroffenen en naasten als **informanten**: niet alle mensen met NAH en hun naasten zullen mee willen doen als co-onderzoekers, er zijn echter erg veel mensen die graag hun kennis willen delen en hun verhaal willen vertellen;
- Getroffenen en naasten en anderen als **publiek**: niet iedereen kan of wil aan de kennisproductie deelnemen. Wij vinden het wel heel belangrijk dat de kennis die er komt beschikbaar wordt voor getroffenen, naasten en anderen (zoals gemeenten, verzekeraars, zorgorganisaties).

In het onderzoeksproject *Meedoen in de samenleving* wordt op alle niveaus met ervaringsdeskundigen gewerkt.

1. Allereerst de ervaringsdeskundigen die als **co-onderzoekers** vanuit hun professionele achtergrond als lid van het onderzoeksteam meedenken en mee ontwikkelen. Een van de co-onderzoekers is zowel de mede-ontwikkelaar als leider van de dialoogtafels. Het op deze manier werken met groepen deed zij in haar leven voor NAH ook en zij zet die competentie nu weer graag in. Voordeel van een ervaringsdeskundige die de tafels leidt, is dat andere ervaringsdeskundigen die deelnemen aan de tafel zich snel openen: *'Jij weet waar ik over praat. Ik hoef jou niks uit te leggen.'* Men voelt zich sneller gezien en gehoord. Dit geldt ook voor de (zorg)professionals aan tafel. De co-onderzoeker kan zich verplaatsen in hun cliënten. Ook dit praat makkelijker.
2. In dit deelproject zijn er ook ervaringsdeskundigen die als **partners** aan de dialoogtafel deelnemen, maar geen directe invloed hebben op de keuzes en beslissingen in het onderzoeksproject. Wel worden hun kennis, vragen en ideeën die tijdens de dialoogtafels naar voren komen, gebruikt als input voor de ontwikkeling van een concreet product ter bevordering van de maatschappelijke participatie van de mens met NAH. Het overkoepelende NAH-Kennisnetwerk van *Gewoon Bijzonder* heeft een klankbordgroep waarin ervaringsdeskundigen en hun naasten als partners zitting hebben.
3. Partijen en ervaringsdeskundigen die niet bij de dialoogtafel aanwezig kunnen zijn, maar wiens kennis, vragen en ideeën ook belangrijk zijn voor het onderzoeksproject, hebben de rol van **informant**. Zo wordt zoveel mogelijk kennis opgehaald en gedeeld. De eerdergenoemde studenten van Hogeschool Windesheim vervullen in relatie tot de dialoogtafels de rol van informant. Zij vragen mensen met NAH, hun naasten en (zorg)professionals op verschillende domeinen naar hun ervaringen. De informatie uit de studentprojecten en bestaande literatuur vormen de input voor de dialoogtafels.
4. Hoe groot de rol van ervaringsdeskundigen en hun naasten als **publiek** is, zal blijken als de producten/tools die uit dit onderzoeksproject voortvloeien in de praktijk worden gebruikt. In de fase van de dialoogtafels

spelen zij geen rol. Naast het onderzoeksteam, vertalen ook de studenten van Hogeschool Windesheim hun (afstudeer)onderzoeksgegevens naar de praktijk door een product(idee) te ontwikkelen dat helpt de participatie in de samenleving te vergroten en te versterken.

### De dialoogtafel in ontwikkeling

Tja, dan is duidelijk dat de dialoogtafel dé methodiek is, maar wie zetten we vervolgens aan tafel en belangrijker: hoe bereiken we die partijen en krijgen we ze daadwerkelijk aan tafel?



‘Een goed netwerk is het halve werk’

Stap één is de brainstorm binnen het onderzoeksteam over wat belangrijke thema's zijn in dit domein/levensgebied en de vraag: *Wie moeten elkaar horen?* Van daaruit wordt gekeken naar het netwerk dat de leden van het onderzoeksteam samen hebben. In dit geval blijkt dat een flink netwerk te zijn waarin (zorg)professionals en ervaringsdeskundigen benaderd kunnen worden. Interessant om te zien dat het per domein verschilt hoe moeilijk of makkelijk mensen aan tafel te krijgen zijn. Het blijkt dat ervaringsdeskundigen NAH in elk domein makkelijk te vinden zijn. Gezien de duur van de dialoogtafel (2,5 uur), dat ervaringsdeskundigen beperkt belastbaar zijn, snel overprikkeld raken en alle ruimte voor de dialoog belangrijk is, wordt er gekozen voor 8-10 deelnemers per tafel. Dit vraagt het benaderen van zo'n 15-20 mensen. De hoofdonderzoeker neemt het grootste deel hiervan op zich. Deze taak is te belastend voor de co-onderzoeker.

Belangrijk om je te realiseren voor je een dialoogtafel als methodiek inzet, is dat het benaderen van potentiële deelnemers veel tijd kost en veel geduld vraagt; na-mailen of bellen, telefonische afspraken met partijen die niet fysiek aanwezig kunnen zijn, maar wel hun bijdrage willen leveren en wiens kennis en ervaring belangrijk zijn voor de tafel et cetera. Tot op het laatste moment is de hoofdonderzoeker hier druk mee, want afzeggingen op het laatste moment zijn er ook.

Parallel aan het uitzetten van de uitnodigingen, loopt het ontwikkelen van de dialoogtafel zelf. De co-onderzoeker binnen ons project heeft in haar leven voor

NAH veel trainingen ontwikkeld en gegeven en kan putten uit veel werkvormen en formats van lesprogramma's en workshops. Er wordt gebrainstormd over het doel van de tafel, wat die op moet leveren en welke onderwerpen ter sprake moeten komen. Ter voorbereiding worden de deelnemers een paar vragen gemaïld, waaronder: *Wat verwacht je van de tafel, wat kom je halen en wat kom je brengen?* Naast dat het de deelnemers al in een actieve stand zet, kan het programma van de dialoogtafel zo nog meer op maat gemaakt worden.

De samenwerking tussen hoofd- en co-onderzoeker loopt gesmeerd. Ze blijken een goed team. De uitwerking neemt de co-onderzoeker voor haar rekening. Het programma van de dialoogtafel is zo gedetailleerd opgesteld dat, mocht zij om wat voor reden op de dag van de dialoogtafel uitvallen – ondanks dat ze dat wel eens vergeet, heeft ze toch ook NAH - de hoofdonderzoeker het zo kan overnemen. Gelukkig is dat niet nodig en worden de dialoogtafels in haar aanwezigheid succesvol gedraaid.

### De dialoogtafel in actie

Op de dag van de dialoogtafel begint het met de inrichting van het lokaal. Een dialoog hoeft niet statisch aan een tafel, we gaan vooral ook doen. *Brown papers* worden opgehangen, *flip over* neergezet, geeltjes, pennen, stiften en andere benodigdheden klaargelegd én, ook belangrijk: koffie, thee, water en wat lekkers voor de deelnemers. Het is belangrijk dat er een ongedwongen sfeer ontstaat waarin mensen zich veilig voelen genoeg voelen om te kunnen zeggen wat voor hen belangrijk is.

### Doel van de dialoogtafel

Om telkens te kunnen sturen naar wat niet alleen wij, maar ook de deelnemers uit de dialoogtafel willen halen, is het belangrijk om vooraf het doel van de tafel helder gedefinieerd te hebben. Het overkoepelende doel van de dialoogtafels:

*Elkaars werelden (meer) verbinden opdat we elkaar beter begrijpen en de mens met NAH en de naasten die ondersteuning krijgen die zij nodig hebben om volwaardig te kunnen participeren in het desbetreffende domein. Inzicht krijgen in de knelpunten, successen, kansen en mogelijke oplossingen ten aanzien van de verschillende gebieden binnen het domein. Welke concrete acties zijn daarvoor nodig en welke kunnen wij ge-*

*zamenlijk ondernemen? Gezien vanuit de verschillende partijen, gericht op verbinding en meer of beter begrip voor elkaars ziens- en werkwijzen.*

Naast de vragen die de deelnemers ter voorbereiding op de dialoogtafel hebben ontvangen, beginnen we bij aanvang met het concretiseren van wat de deelnemers willen halen op dit specifieke domein. En zoals wij altijd zeggen: 'Als je iets komt halen, heb je ook iets te brengen'. Dit zet alle deelnemers in de stand van verantwoordelijkheid en wij kunnen ze daar ook op aanspreken. Het kan van alles zijn; van kennis en ervaring tot nieuwsgierigheid of een goed humeur.

### Doelgroep

Zoals eerder gesteld, gaat het om praten mét elkaar in plaats van praten óver elkaar. Omdat dit onderzoeksproject gaat over de mens met NAH, staat die centraal en worden alle partijen uitgenodigd die in het betreffende domein bij de mens met NAH betrokken zijn. Ook omdat in de praktijk blijkt dat mensen met NAH veelvuldig hun verhaal telkens opnieuw moeten vertellen en het heel fijn zou zijn als de verschillende betrokken partijen elkaar ook eens zouden ontmoeten en iedereen in één keer hetzelfde verhaal hoort. Wie zijn al die verschillende partijen, naast de ervaringsdeskundigen, die aan de dialoogtafels zaten dan?

Bijvoorbeeld:

Domein Arbeid	Gemeente, UWV, re-integratie professionals en zorgprofessionals
Domein Onderwijs	Gemeente, onderwijs (student begeleiders, docenten, decanen), organisaties die zich inzetten voor studenten en/of jongeren met een al dan niet zichtbare functiebeperking/uitdaging en zorgprofessionals
Domein Privé	Naasten en zorgprofessionals

Allemaal hebben ze een actieve rol aan de tafel en krijgen ze inzicht in de gedachtegangen van de ander. Dilemma's waar ze nog nooit bij stil hebben gestaan en die ineens verklaren waarom iemand doet zoals hij of zij doet en waarom dingen gaan zoals ze gaan, hoe onlogisch dat voor een ander ook lijkt.

### Structuur

Na de allereerste dialoogtafel geven de deelnemers aan dat er nog veel losse

eindjes zijn, er nog veel te bespreken is, en het belangrijk is om met elkaar door te pakken. We besluiten een tweede tafel te organiseren en dit bij elk domein zo op te zetten. Zoals verschillende deelnemers het verwoordden:

*'Het voelt alsof het nog niet af is. Heel fijn dat er nu zoveel op tafel ligt, maar wat gaan we nu concreet doen? Het is nu te groot. Hoe kunnen we echt verandering teweegbrengen?'*

Een dialoogtafel duurt 2,5 uur en heeft ongeveer 10 deelnemers. Ze wordt geleid door een procesbegeleider (in dit geval een co-onderzoeker, ervaringsdeskundige) en een inhoudelijk begeleider (hoofdonderzoeker). De procesbegeleider begeleidt het gesprek, legt de verschillende werkvormen en opdrachten uit en vat de opgehaalde informatie samen. De inhoudelijk begeleider ondersteunt de procesbegeleider bij het samenvatten van de opgehaalde informatie en stuurt bij wanneer het gesprek te ver van de inhoudelijke onderzoeksvraag komt af te staan.

In dialoogtafel 1 worden de knelpunten en kansen besproken en dialoogtafel 2 richt zich voornamelijk op de oplossingen en te nemen acties. De dialoogtafels hebben steeds een vergelijkbare structuur. Zoals gezegd wordt deelnemers vooraf een aantal vragen ter voorbereiding gestuurd. Na elke dialoogtafel ontvangen zij een verslag en, in het kader van de verbinding en na toestemming, ook een lijst met alle namen, mailadressen, telefoonnummers en de desbetreffende organisatie van alle deelnemers. Interessant is dat er verschillende (zorg)professionals aan tafel zitten die rondom een cliënt met NAH elkaar al jaren regelmatig hadden gemaïld, maar elkaar nog nooit hadden gezien of gesproken: *'Nu weet ik eindelijk hoe je klinkt!'* Aan het einde van de tafel besluiten ze dat ze elkaar voortaan gaan bellen in plaats van mailen. Dat levert veel meer en veel sneller iets op.

### Werkvormen

In de dialoogtafels worden verschillende werkvormen gebruikt. Er wordt steeds gekeken naar de werkvorm die het beste bij het onderwerp past. Gezien de beperkte tijd en de wens om zoveel mogelijk informatie te verzamelen, wordt veelal gewerkt met het plakken van geeltjes bij categorieën op een *brown paper* en formulieren (A4/A3) met voorgedrukte onderwerpen en ook weer centraliseren op de *flip over*.



Daarnaast worden individuele opdrachten, groepsopdrachten en het centraal bespreken en prioriteren van de uitkomsten afgewisseld. Hierdoor kunnen de deelnemers eerst goed en rustig hun eigen beeld vormen en vervolgens toetsen bij de anderen. De afwisseling zorgt voor een actieve houding. De procesbegeleider zorgt ervoor dat er zoveel mogelijk diversiteit in de groepjes zit, waardoor ervaringsdeskundigen en (zorg)professionals laagdrempelig met elkaar in gesprek gaan over hun ervaringen en direct inzicht krijgen in het perspectief van de ander. Dit leidt tot veel nuttige uitwisseling van kennis en ervaringen en blijkt bij de evaluatie als zeer waardevol te worden ervaren.

De hoofdonderzoeker en co-onderzoeker leggen hun oor te luisteren bij de verschillende groepjes en geven, waar nodig, een extra toelichting of stellen vragen om de dialoog scherper of helderder te krijgen. Tussendoor en in de pauzes delen zij hun bevindingen en passen eventueel het programma aan en/of verzamelen alle informatie om overkoepelende thema's te definiëren en later weer centraal te bespreken.

#### Vorbereidingsvragen dialoogtafel 1: Kansen en knelpunten

- Welke thema's wil je aan de orde stellen?
- Welke kansen en knelpunten kom je tegen?
- Wat vind jij, gezien vanuit jouw rol, dat de andere partijen aan tafel echt moeten weten als het gaat om wat wél en wat niet werkt?
- Wat heb jij van hen nodig om hen beter te begrijpen?

#### Structuur dialoogtafel 1: Kansen en knelpunten

1. Uitleg bijeenkomst
2. Bespreken onderzoek
3. Kennismaking (bv m.b.v. associatiekaarten, wat brengt je hier, wat kom je halen wat kom je brengen)
4. Individueel nadenken over kansen en knelpunten (*post-its, brown paper, categorieën*)
5. Gezamenlijk samenvatten en categoriseren individuele punten
6. In kleine groepjes SWOT kansen & knelpunten invullen en oplossingen en acties
7. SWOT's kansen & knelpunten en genoemde oplossingen gezamenlijk bespreken
8. Prioritering knelpunten & kansen en vast kleine kijk vooruit naar oplossingsrichtingen.
9. Vooruitkijken naar vervolg proces
10. Afsluiting met de check of de deelnemers hebben gekregen wat ze kwamen halen.

#### Vorbereidingsvragen dialoogtafel 2: Oplossingen en acties

- Het verslag van de eerste dialoogtafel nog een keer te lezen, onderstaande vragen te overdenken en de gedachten/antwoorden hierover mee te nemen naar de dialoogtafel.
- Welke thema's vind jij het belangrijkste om als eerste aan te pakken?
- Welke oplossingen zijn volgens jou het meest effectief?
- Welke acties zijn daarvoor nodig?
- Wie is daarvoor verantwoordelijk?
- Welke bijdrage kan jij zelf leveren in dit proces?

#### Structuur dialoogtafel 2: Oplossingen en acties

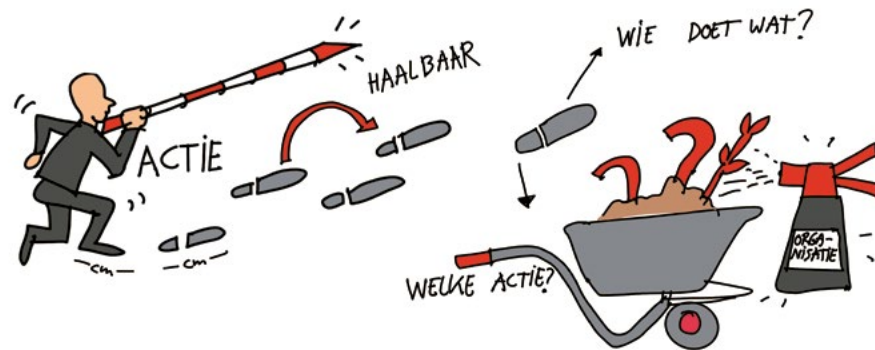
1. Uitleg bijeenkomst
2. Bespreken onderzoek inclusief uitkomsten vorige tafel
3. Kennismaking (bijvoorbeeld met behulp van associatiekaarten, wat brengt je hier, wat kom je halen, wat kom je brengen)
4. Op basis van uitkomsten dialoogtafel 1 individueel nadenken over oplossingen, acties en te betrekken partijen (*post-its, brown paper, categorieën*)
5. Gezamenlijk samenvatten en categoriseren individuele punten
6. In kleine groepjes concrete oplossingen & acties bespreken en aangeven welke partijen daarbij betrokken zouden moeten/kunnen worden.
7. Gezamenlijk bespreken van oplossingen, acties en partijen
8. Prioritering acties
9. Vooruitkijken naar vervolg proces
10. Afsluiting met de check of de deelnemers hebben gekregen wat ze kwamen halen.

#### Zonder actie geen succes

Op basis van de dialoogtafels wordt voor elk domein een aantal acties geformuleerd en gedeeld met de deelnemers. Het onderzoeksteam pakt de acties op en betreft de verschillende partijen waar nodig en mogelijk. Door middel van een nieuwsbrief worden zij op de hoogte gehouden van het onderzoeksproject. Dat hier nog de nodige winst te behalen is, wordt duidelijk in de volgende paragraaf.

#### Geleerde lessen: opbrengsten en verbeterpunten

*'Het waren twee fantastische dagen!'* Ooit een uitspraak in een befaamde reclame voor een uitzendbureau waarin de medewerker na zijn werk van twee dagen groots werd uitgezwaaid en bedankt voor zijn goede werk. Het klinkt wellicht theateraal maar de twee dialoogtafels per domein voelen ook zo. De betrokkenheid van de deelnemers en hun gedeelde passie om met het onderzoeksteam de onwe-



Actie

tendheid ten aanzien van NAH om te buigen naar weten is inspirerend, ontroerend en hoopgevend. Ze geven het gevoel dat we samen het verschil kunnen maken. Ook het proces eromheen hebben wij als onderzoeksteam als zeer inspirerend en leerzaam ervaren. Dat we veel geleerd hebben is zeker. Opbrengsten en natuurlijk ook verbeterpunten. Dat is het mooie aan actieleren; alleen door te doen ontdek je wat wel werkt en wat niet en van daaruit kun je weer verder ontwikkelen.



'Met het hoofd in de boeken en de poten in de klei.'

Om die verbinding gaat het en dat is wat actieleren is.

### Opbrengsten

Het doel van ons onderzoeksproject is het vergroten en verbeteren van deelname in de samenleving van de mens met NAH. Als we onze dialoogtafels in dat licht zien, vinden we de volgende opbrengsten:

#### Laagdrempelig & gelijkwaardig

Allereerst kan worden gesteld dat de dialoogtafels een effectieve manier zijn om verschillende partijen laagdrempelig en gelijkwaardig met elkaar in gesprek te laten gaan, om inspraak van de mens met NAH te vergroten. Dat op de agenda van deze tafels onderwerpen staan waar vanuit het veld, de dagelijkse praktijk van de mens met NAH, hun naasten en (zorg)professionals enorme behoefte aan is. Het gaat écht over wat alle partijen bezighoudt en hoe ze hier verandering en ver-

betering in kunnen bewerkstelligen. De *drive* om de knelpunten op het gebied van participatie in de samenleving op te lossen en de kansen te benutten.

De uitkomsten van de verschillende dialoogtafels zijn ook meegenomen in de ontwikkeling van *De Ervaringskoffer* (Hillebregt et al, 2021), een concreet product ten behoeve van de communicatie van de mens met NAH met hun omgeving. Door middel van *De Ervaringskoffer* kunnen mensen ervaren wat het betekent om NAH te hebben met als doel meer onderling begrip en betere communicatie. *De Ervaringskoffer* bevat voor verschillende levensgebieden een denkbeeldige koffer. Elke koffer bestaat uit drie onderdelen:

1. Ervaren door te **weten**: kennis over NAH, gevolgen en het specifieke domein;
2. Ervaren door te **vertellen**: ervaringsverhalen, blogs, vlogs en je eigen verhaal maken;
3. Ervaren door te **doen**: oefeningen waarmee je ervaart hoe het is om bepaalde beperkingen te hebben.

Het is een set van tools voor de mens met NAH, de naasten, (zorg)professionals en andere betrokkenen om inzicht in elkaars perspectief en behoefte te krijgen en de communicatie met elkaar te ondersteunen. Het idee voor *De Ervaringskoffer*, de inhoud en de vormgeving is geheel in samenwerking met professionals en ervaringsdeskundigen tot stand gekomen.

#### Netwerken versterken en vergroten

Dit is als het ware 'de onderlegger' van elke dialoogtafel. Door partijen bij elkaar te brengen die normaal niet met elkaar aan tafel zitten, worden bestaande netwerken kwalitatief versterkt en uitgebreid. Daarnaast zaten er nu ook partijen met elkaar aan tafel die eveneens elkaar in de zorg zouden willen spreken maar daar niet de goede ingang hadden of er in de waan van de dag niet aan toe kwamen. Lijntjes worden korter en mensen kunnen elkaar in de toekomst makkelijker vinden. Simpelweg omdat ze er nu letterlijk een gezicht bij hebben. Tevens zitten er partijen met elkaar aan tafel die elkaar normaal alleen in een soort afhankelijkheidssituatie spreken. Denk aan een ervaringsdeskundige met NAH en een medewerker van het UWV. Aan de dialoogtafel is het mogelijk ervaringen te delen en naar elkaar te luisteren zonder dat dit (financiële) consequenties heeft.

Een voorbeeld:

In Almere bestaat het Neuronetwerk. Een overleg waarin verschillende partijen die zich met (de zorg rondom) NAH bezighouden met elkaar contact hebben. Vanuit de dialoogtafel rondom arbeid zijn netwerkverbindingen versterkt en vergroot die er mede toe geleid hebben dat ook het UWV en de Gemeente inmiddels bij dit netwerk zijn aangesloten. Een zeer waardevolle uitbreiding die de communicatie tussen partijen kan versoepelen doordat de lijntjes korter worden.

### *Bewustwording en begrip*

Omdat de verschillende perspectieven van de deelnemers gelijkwaardig worden belicht en aan de hand van concrete en persoonlijke (professionele) ervaringen besproken, ontstaat er een sterke bewustwording van en meer wederzijds begrip voor elkaars werkwijzen, gedachtegangen en dilemma's. Met name de verhalen van de ervaringsdeskundigen leiden tot meer bewustwording. Alle partijen geven aan dat een grote meerwaarde in de bijeenkomsten te vinden. De partijen die niet (goed) op de hoogte zijn van NAH en de (niet zichtbare) gevolgen ervan, missen in de praktijk nog vaak signalen waardoor ze niet altijd adequaat handelen. Het is geen onwil, maar onwetendheid. Als gevolg van deze dialoogtafels hebben partijen meer kennis en bewustwording verkregen en zijn zij nu ook bij machte om in hun werk met andere ogen naar de mens met NAH en hun naasten te kijken, en beter aan te sluiten op hun behoeften. Andersom weet de mens met NAH nu ook beter wat een (zorg)professional nodig heeft om aan die behoefte te kunnen voldoen.

In het verlengde daarvan is er vanuit de dialoogtafel rondom onderwijs in samenwerking met het studiesuccescentrum Windesheim en het re-integratiebureau *WijDoen* een pilot binnen Windesheim opgezet om studenten met NAH te begeleiden. De pilot heeft naast het individueel ondersteunen van deze studenten ook als doel bewustwording en begrip binnen het onderwijs te vergroten en te onderzoeken hoe de ondersteuning van deze groep binnen de reguliere ondersteuningstrajecten verbeterd kan worden. Een mooi en concreet resultaat vanuit dit actieleartraject.

## **Verbeterpunten**

Zoals in elk leerproces is er ook hier een aantal verbeterpunten gevonden:

### *Meer knelpunten dan kansen*

In de dialoogtafels kwamen minder kansen en succesverhalen dan knelpunten naar voren. Dit geeft al aan dat met name knelpunten interessant zijn om over in gesprek te gaan met elkaar. Het is ook wel begrijpelijk. Als je 'eindelijk' aan tafel zit met partijen waar je in je dagelijks leven mee worstelt, dan wil je niets liever dan die worsteling met ze delen. Of je nou ervaringsdeskundige of (zorg)professional bent. Toch is dat een gemiste kans. Juist de voorbeelden waar het goed gaat of waar een bepaalde actie, methode, of proces succesvol is, zijn waardevol om naar andere gebieden, organisaties en regio's uit te breiden. In een vervolgproject zou hier bij de opzet en opdrachten van de dialoogtafels nog meer aandacht voor kunnen zijn. Meer sturing hierop tijdens de dialoogtafels is ook gewenst. Op die manier kunnen de acties meer overstijgend en landelijk worden uitgezet.

### *Opvolging van de acties en communicatie*

In gezamenlijkheid met de deelnemende partijen zijn knelpunten geprioriteerd en acties geformuleerd. Een zeer waardevol proces. Het overstijgend denken vraagt veel (bij)sturing. Daarnaast blijkt de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van de acties vaak op een hoger niveau in de organisatie te liggen dan waar de meeste deelnemers aan de dialoogtafel invloed op hebben. Zij moeten het weer in hun organisatie en/of netwerk terugleggen. Dat vertraagt. Het uitvoeren en aanzwengelen van het toch wel aanzienlijke aantal acties ligt in dit onderzoeksproject uiteindelijk bij het onderzoeksteam dat ondertussen ook doorgaat met de organisatie van de volgende dialoogtafel op een heel ander domein. Verschillende acties zijn in gang gezet. Maar er zijn ook verschillende acties onvoldoende opgevolgd en op de to-do-lijst blijven staan.

Na elke dialoogtafel ontvangen de deelnemers een verslag, inclusief actielijst. Met een aantal deelnemende partijen is een verdere samenwerking vormgegeven door elkaar te betrekken bij activiteiten vanuit het landelijke NAH-kennisnetwerk of de Windesheim onderzoekslijn NA(H)-zorg op maat. Omdat de dialoogtafels van de verschillende domeinen elkaar opvolgen, verwateren die contacten toch enigszins. Met de tijd wordt de drempel steeds hoger.



In een volgend project is het zinvol dat onderdeel -het gericht en structureel opvolgen van acties- te borgen door de verschillende partijen meer bij vervolgcities te betrekken en hierover vaker en beter te communiceren. Dit zou helpen de drempel laag en de lijntjes kort te houden. Rekening moet worden gehouden met het feit dat alle partijen aan deze tafels onbezoldigd deelnemen en dit ook naast hun andere werk en activiteiten doen. Dan nog doorgaan in een werkgroep loopt vaak dood. Een mogelijke oplossing is allereerst duidelijke doelen en verwachtingen op schrift zetten en naar elkaar uitspreken en vervolgens iemand vrijmaken die dit bezoldigd coördineert. Een financiële tegemoetkoming voor eventuele werkgroepen, stagiaires of re-integratietrajecten; ook dat zijn mogelijke oplossingen.

Al met al is het een mooi, inspirerend en leerzaam actieleertraject in nauwe samenwerking met ervaringsdeskundigen en professionals geweest. En hoe dan ook, uiteindelijk gaat het vóór, tijdens en ná de tafels maar om één ding: *de kracht van de dialoog.*





Op het gebied van de gezondheidszorg staat de Nederlandse samenleving voor een aantal grote uitdagingen. Demografische ontwikkelingen voorspellen een grote toename van het aantal ouderen en chronisch zieken. Het aantal 65-plussers zal toenemen van 3,3 miljoen in 2020 tot 4,3 miljoen in 2030 (CBS, 2015). Chronische ziekten zullen in de periode 2011-2030 met 32% toenemen (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2018). Comorbiditeit, meerdere aandoeningen die aan één chronische ziekte gerelateerd zijn, neemt ook toe vanaf 40 jaar. Zo'n 85% van de 75-plussers heeft meerdere hoofddiagnoses tegelijk (multimorbiditeit). Het aantal beschikbare zorgverleners en mantelzorgers ten opzichte van het aantal mensen met een zorgvraag neemt af. De totale kosten van de zorg stijgen van 98 miljard in 2020 naar 130 miljard in 2030 (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu, 2018). Al deze uitdagingen hebben ook effect op de manier van plannen en inrichten van zorgprocessen (zorglogistiek) in bijvoorbeeld ziekenhuizen. Zonder de juiste kennis van zorglogistiek op afdelingen die zich bezighouden met de (patiënten)planning kunnen processen minder effectief en efficiënt verlopen. Hierdoor kunnen wachttijden ontstaan, moeten patiënten opnieuw ingepland worden of eventueel vaker naar het ziekenhuis komen dan gewenst. Deze factoren kunnen van invloed zijn op de ervaren kwaliteit van leven. Planners zijn bepalend en richtinggevend bij het inrichten van de processen en kunnen daarmee bijdragen aan een goede kwaliteit van zorg en/of leven. Als planners de juiste tools hebben en deze kunnen toepassen om de processen optimaal te laten verlopen, profiteert de hele keten hiervan door het opheffen van vele verspillingen in het proces.

### Cursus Zorglogistiek

Dit inzicht heeft ertoe geleid dat een ziekenhuis de cursus Zorglogistiek van het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg heeft aangeboden aan alle planners binnen de organisatie. In overleg met de leidinggevenden konden planners en ondersteuners met een mbo-achtergrond zich aanmelden voor de cursus, die bestond uit vier tot zes dagdelen. Per groep is een maximaal aantal deelnemers van twaalf vastgesteld. De cursus kende een verplicht karakter. Doordat de cursus aan 4 groepen parallel is aangeboden, bestond de mogelijkheid tot het inhalen van gemiste lessen. Ter voorbereiding op de eerste bijeenkomst werd de deelnemers gevraagd een eigen planningsprobleem op te schrijven.

#### Voorbeelden planningsprobleem

- Verkorten van wachttijden in het ziekenhuis of voor een behandeling;
- Verkorten van toegangstijden tot de polikliniek;
- Plannen van combinatieafspraken;
- Plannen in groepen van patiënten;
- Plannen van afspraken tussen verschillende afdelingen;
- Niet terugkrijgen van informatie van patiënten.

Het gekozen vraagstuk staat voor de deelnemer centraal tijdens de cursus. De overweging van de docenten hierbij was dat leren in en over de eigen werksituatie en over de vraag hoe die kan worden verbeterd, kan bijdragen aan probleemoplossing en aan het verhogen van werkplezier van de deelnemers. De cursus is niet vormgegeven als een actieertraject, maar richtte zich op het praktisch toepassen van nieuwe inzichten om een ervaren probleemsituatie te verbeteren. De cursus is gebaseerd op nieuwsgierig zijn en het willen oplossen van eigen problemen. Elke deelnemer brengt daarom zijn werksituatie in en een daarin ervaren probleem (De Boer, 2016 - 2020).

*'Om iets te kunnen en willen leren, moeten de studenten eerst problemen ervaren'* (Korthagen, 1998).

Probleemervaring helpt deelnemers om vaardigheden te ontwikkelen in het analyseren van deze problemen.

#### De eerste fase

Tijdens de eerste bijeenkomsten stelden de docenten de vraag welke verwachtingen deelnemers hebben van de cursus. De meest gegeven reactie hierbij was het verkrijgen van meer kennis over zorglogistiek. Sommige deelnemers gaven aan dat ze benieuwd waren, anderen vroegen zich af of het niet weer zo'n cursus zou worden waar je niks aan had.



'Ik sta zeer afwachtend tegenover de cursus; het is de zoveelste cursus.'

In de eerste bijeenkomst staat het krijgen van inzicht in de context van de problemen die de deelnemers hebben meegenomen centraal. Vanuit diverse invalshoeken zoals de organisatie, de patiënt, de leverancier, de verzekeraar, het personeel etc. kijken de deelnemers naar de situatie. In veel gevallen is dit nieuw voor deelnemers. Niet alle deelnemers zijn zich ervan bewust dat bijvoorbeeld keuzes die door medicijnleveranciers worden gemaakt of het aantal patiënten dat een arts moet zien, van invloed zijn op de planning die zij maken. Of dat regels rondom arbeidstijden mogelijkheden kunnen beperken voor de planning. Tijdens de bijeenkomst onderzoeken de deelnemers ook of de visie en missie van hun eigen afdeling gelijk is aan die van de organisatie. Dit blijkt niet altijd zo te zijn, waardoor niet alle nieuwe ideeën die zij hebben, kunnen worden gerealiseerd. Dit kan best frustrerend zijn voor de deelnemers.

Door op deze manier de context te onderzoeken, wordt het blikveld van de deelnemers verbreed. Sommige deelnemers worden in dit stadium al geconfronteerd met wat dit voor hen betekent:



‘Ik wil een bepaalde afspraak plannen op een bepaald moment voor de patiënt, maar de dokter zegt dat dit niet mogelijk is omdat hij dan niet beschikbaar is. Dat vind ik moeilijk. Ik denk dan naar de wensen van patiënten te luisteren, maar de dokter luistert naar zijn eigen agenda. Hebben we dan wel hetzelfde doel?’



‘De afdelingsvisie van de afdeling is heel anders dan die van het ziekenhuis?’



‘We schrijven dat we de patiënt centraal stellen, maar eigenlijk gaat het erom de patiënt in ons rooster te krijgen. Leuk dat we nu in deze cursus vrij mogen denken.’

In deze eerste fase wordt ook inzicht verkregen in de rol van de patiënt: om wie gaat het in het zorgproces? Dit blijkt een *eyeopener*. We zijn zo gewend te werken vanuit andere perspectieven dat het patiëntenperspectief, hoewel in de vele zorgmedewerkers wel aanwezig, ondergesneeuwd raakt.

In het tweede deel van de bijeenkomst delen, bediscussiëren en stellen we de juiste vraag vast om het meegenomen probleem op te lossen.

Vragen zijn bijvoorbeeld:

- Hoe kunnen de wachttijden worden gereduceerd met 50%?
- Hoe kan de planning van de controleafspraken worden afgestemd op die van de behandelafdeling?
- Hoe kunnen we verspilling in het aanmeldproces elimineren?

Deze onderzoeksvragen zijn vaak voor alle deelnemers herkenbaar: ‘Dat is bij ons ook zo!’ Ook de docenten zien de vraagstukken in verschillende cursussen of ervaringen terugkomen. Deelnemers zien de bevestiging van hun probleemervaring als erkenning van het probleem, maar ervaren ook steun: ‘Ik ben niet de enige die hiermee worstelt.’ Soms komen er in deze fase al simpele suggesties voor oplossingen. Dat is niet de bedoeling, want we weten immers nog niet wat de oorzaken zijn. Juist nieuwsgierigheid daarnaar leidt tot mooie nieuwe inzichten. Dergelijke suggesties voor oplossingen worden daarom even geparkeerd. Deelnemers vinden dat lastig, omdat zij vol zijn van hun eigen probleem. Andere perspectieven worden ondanks alle goede bedoelingen en intrinsieke motivatie vaak vergeten.

De docentrol in deze eerste bijeenkomst ligt met name in het delen van nieuwe informatie, het sturen en bijsturen en het bewust even laten sudderen van alle nieuwe informatie bij de deelnemers. De docent deelt de theorieën en laat de deelnemers hiermee oefenen. De docent stelt kritische vragen die de deelnemers aan het denken zetten. Veelal zijn dat waaromvragen, om tot de kern te komen. Ook legt de docent in deze fase steeds de nadruk op het centraal plaatsen van de klant. De docent geeft in deze fase alleen nadenkwerk. Het kwartje moet zelf gaan vallen/rollen.

## De tweede fase

In de tweede fase van de cursus staat het onderzoeken van de oorzaak centraal. Door middel van interviewtechnieken, observaties, data-analyses of tellingen krijgen de deelnemers zicht op de omvang van het probleem. Soms blijkt dat het probleem veel groter is dan verwacht of veel duidelijker. Denk bijvoorbeeld aan een probleem dat veel meer afdelingen raakt dan vooraf gedacht. Een ander voorbeeld is dat de wachttijden die ontstaan heel duidelijke verbonden zijn aan de

aan- en afwezigheid van de specialist. Soms ook blijkt het probleem veel kleiner te zijn of zelfs niet-bestaand, maar wordt het wel ervaren. Voor de probleemanalyse kan gebruik gemaakt worden van bijvoorbeeld een visgraatdiagram. Hierin worden de oorzaken gerangschikt per graat naar mens, materiaal, methode en middelen. In de visgraat die dan zichtbaar wordt, wordt duidelijk dat de factor mens de belangrijkste verklaring is voor het probleem, bijvoorbeeld bij wachttijden. Verschillende factoren komen samen in de oefeningen en het wordt steeds concreter. Professionals werken veel samen in deze fase: doen, denken, bespreken, discussiëren, verduidelijken, aanscherpen maar ook complimenteren! Dit doen ze door de voortgang en de punten waar ze tegen aanlopen etc. te delen.



Analyseren en actie

Over het algemeen begint het kwartje in deze fase te vallen. Deelnemers raken meer vertrouwd met de theoretische achtergronden en leren steeds meer vanuit de analyse van hun vraagstuk te denken. De deelnemers werken hierbij bewust en onbewust aan het oplossen van hun vaardighedenprobleem. Dit maakt dat er geleerd wordt, zoals Korthagen (1998) stelt. Reflectie op de opgedane kennis en de problemen die hierdoor zichtbaarder worden ('hoe kan ik dit oplossen?') is gewenst. De docent begeleidt de deelnemers in het reflecteren op kennis en op hun persoonlijke kenmerken en ontwikkeling.

Als docenten delen we praktische handvatten om de deelnemers te equiperen om hun doel te halen. Bij handvatten kan gedacht worden aan specifieke plaatjes die inzicht geven, tools die gebruikt kunnen worden, boeken of artikelen die deelnemers kunnen lezen. Dit is voor sommige deelnemers genoeg. Andere deelnemers vragen om meer persoonlijke begeleiding. De docenten bieden die ter plekke. Als docenten nemen we hierbij een helpende en ondersteunende houding aan. Ook ondersteunen we non-verbaal. Deze rol kan gezien worden als expert-begeleider.



'Ik vond het zo'n vertrouwde, fijne sfeer tijdens de cursus.'

### De derde fase

Na de analysefase gaan we aan de slag met het formuleren van mogelijke oplossingen en het nadenken over de impact en implementatie hiervan. Dit vraagt opnieuw om uitbreiding van vaardigheden. Hierbij gaat het om vaardigheden in verandermanagement. We beginnen daarbij met het geven van inzicht in verschillen tussen mensen in de manier waarop zij denken en reageren op veranderingen. Dit doen we aan de hand van de kleurentest van De Caluwé (De Caluwé & Vermaak, 1999). Deze test geeft deelnemers inzicht in eigen handelen, maar ook inzicht in de voorkeursstijlen van anderen. Bewustwording van deze verschillen kan bijdragen aan het succes van een implementatie. Ook kijken we naar de film *Who moved my cheese* als een laagdrempelig, kritisch en humoristisch voorbeeld van hoe belangrijk het is om mee te bewegen met een veranderende context en te zoeken naar wat je in die context anders of beter kunt doen (Koseoglu, 2013). De film is gebaseerd op het gelijknamig boek van Spencer Johnson (1998).

Deelnemers worden in deze fase soms geconfronteerd met ongewenste of onverwachte uitkomsten van hun oplossingen. Een oplossingsrichting kan niet altijd vorm krijgen. Een voorbeeld is een specialisme waar men in de maanden voorafgaand aan de cursus gekozen had voor een specifieke manier van plannen. Tijdens de cursus bleek deze vorm van patiëntenplanning niet bij te dragen aan het voorkomen van wachttijden. Dat was een teleurstelling, omdat de manier van plannen door de medewerkers werd ervaren als erg plezierig en gestructureerd. Het komt ook wel voor dat deelnemers confronterende (morele en ethische) dilemma's

ervaren: 'Als ik dit echt ga voorstellen, wat is dan daarvan het gevolg voor mij, de organisatie of voor de klant? En wat als het voor mij goed is en slecht voor de klant, wat doe ik dan?' Hierbij kan gedacht worden aan een gesprek met een specialist over het werken op andere dagen of het willen aanpassen van het dienstrooster van de specialisten. Het is belangrijk om op zo'n moment te reflecteren: Wat maakt dat ik er zo in sta? Welke normen en waarden of ervaringen heb ik?

Door te reflecteren worden deelnemers aan de cursus zich ervan bewust dat zij vooroordelen hebben en handelen vanuit eigen overtuigingen. Vanuit hun achtergrond vormen zij zich een beeld van een ander. Door simpele vragen te stellen zoals 'Denk jij dat die ander de Eiffeltoren heeft beklommen' wordt zichtbaar dat deelnemers vanuit hun eigen achtergrond een beeld vormen van de ander. In combinatie met het klantenperspectief is dit een belangrijk kantelmoment voor zeker de helft van de deelnemers. Het leerpunt hierbij is dat je met een blanco houding en het stellen van de juiste vragen start met het verdiepen in de ander en je kunt bijdragen aan de eigen regievoering van de patiënt (Verkooijen & Ansem 2017).

Concluderend leren deelnemers in deze fase over hun eigen basishouding ten opzichte van anderen en ten opzichte van veranderen. Zij krijgen inzicht in hun stijl van veranderen op basis van de inzichten van De Caluwé. Hierdoor groeit het besef van wat zij zelf nodig hebben om te veranderen, maar ze gaan zich ook realiseren dat andere deelnemers aan projecten iets anders nodig hebben om verandering te realiseren.

Implementatie was helaas geen onderdeel van de cursus, dus de uiteindelijke resultaten in de praktijk kunnen niet worden beschreven. Wel gingen deelnemers zich door de cursus realiseren vanuit welke kleur hun managers dachten en werkten, en dat gaf hen handvatten voor het bespreken van hun plannen met deze managers. Ook was een inzicht dat het beschrijven en analyseren van uitdagingen in de oplossingsfase zal bijdragen aan succes bij de manager.

Ten slotte werkten de deelnemers in de derde fase aan het concreet maken van de verbeteringen die zij zich op basis van de analyse en het onderzoek voorstellen. Wat is de verbetering, wie heb ik daarbij nodig, wat kost het, en op welke termijn kan het?

#### Voorbeelden van verbeteringen:

- Direct een afspraak plannen met de patiënt in plaats van een oproep per post versturen;
- Afspraken met de specialisten maken welke acties worden ingezet bij oplopende toegangstijden;
- Geen schaduwlijsten in Excel van jaarlijkse controles - dit gewoon in de wachtlijst plaatsen met een filter;
- Bepaalde controles laten uitvoeren door een assistente in plaats van een specialist;
- Voorkomen dat een aanmeldingslijst over te veel schijven gaat waardoor wachttijden ontstaan;
- Uniforme manier van briefverwerking door specialisten;
- Extra verrichtingscode in de agenda gebruiken zodat de juiste middelen kunnen worden klaargezet.

De rol van docent in deze fase kenmerkt zich door doorvragen: vijf keer de waaromvraag stellen en het continu spiegelen van hetgeen de cursisten vertelden. Ook het breed houden van de oplossingshorizon is hierbij noodzakelijk.

#### De vierde fase

In de vierde fase van de cursus gaan we in op het delen van uitkomsten met een eerste afvaardiging binnen de organisatie. Met een presentatie toonden de deelnemers niet alleen hun onderzoek, maar ook hoe zij zijn gegroeid in kennis en kunde. Dit is voor veel deelnemers volledig nieuw en erg spannend.



'De cursisten praten nu na tien weken cursus over het begrip toegangstijden alsof ze dat altijd al zo hebben gedaan, het is nu echt onderdeel geworden van hun functie' (manager)

#### Concluderend

De cursus wordt niet ingestoken als actieleertraject. Wel zijn er overeenkomsten te vinden met de 6 stappen van actieleren. Deze stappen worden echter in de cursus individueel doorlopen op basis van de eigen probleemsituatie. Deze



probleemsituatie, de analyse, de oplossingen en aanpak worden gedeeld, bediscussieerd en aangevuld door de overige deelnemers. Docenten bieden aanvullend extra theoretische kennis en inhoudelijke coaching gedurende het onderzoek. Belangrijk onderdeel van zowel actieleren als de cursus is dat betrokkenen inzicht krijgen in hun eigen handelen en denken en daarmee ook in dat van een ander en daarover nadenken.

Mooie winstpunten die zeker ook van toepassing (kunnen) zijn voor actieleren zijn de volgende punten die door deelnemers en docenten van de cursus zijn benoemd als positieve beïnvloeders van het leren:

1. Veilige omgeving;
2. Steun vanuit deelnemers en docenten;
3. Mogen oefenen en mogen leren;
4. Eigen probleem meenemen en oplossen.

Deze factoren dragen bij aan openheid, nieuwsgierigheid, creativiteit en leren. Ze helpen de docent ook om inzicht te krijgen in datgene wat er speelt in de praktijk. Dit is te gebruiken om in te bedden in het regulier onderwijs.


Door de veilige omgeving en de steun vanuit deelnemers en docenten deelden deelnemers ook persoonlijk hun frustraties. Anderen konden dan vaak een opening bieden. Soms door te luisteren, soms door de frustratie te erkennen en soms door simpelweg te zeggen: 'wij hebben nog wel een vacature, kom bij ons'. Een deelnemer ontdekte dat hijzelf niet de oorzaak was van zijn eigen probleem en kon zich daarmee losmaken en het probleem meer objectief onderzoeken. Omgekeerd worden ook worstelingen tussen collega's zichtbaar als het gaat over veranderbereidheid. Je hebt voorlopers, maar ook mensen die een aversie hebben tegen veranderingen. Wat gebeurt er met je als je collega een heel nieuw idee heeft? Of juist omgekeerd: je collega vindt het goed gaan zoals het gaat en jij niet. Wat doet dat dan met jou? De veiligheid van de groep die samen de cursus volgde, maakte het mogelijk om verschillen te duiden en te bespreken, en uiteindelijk ook om te presenteren. Het leerde de deelnemers dat zij buiten ervaren grenzen mogen denken en mogen praten.

Heel bijzonder vonden de cursisten het dat ze in de cursus niet werden gebonden aan bestaande kaders en dat ze dus echt vanuit de klant mochten onderzoeken en verbetervoorstellen mochten schrijven. Dit heeft bijgedragen aan de motivatie enerzijds, maar was ook best lastig doordat ze gewend zijn om binnen kaders te denken. Doordat ze aan hun eigen werksituatie werkten, was de motivatie hoog. Deelnemers besteedden veel tijd aan het analyseren en maken van de presentatie buiten de cursus om.

De rol van docent in deze cursus bestaat uit meer dan alleen het nemen van de leiding, het sturen en het delen van kennis en begeleiden van de deelnemers in het behalen van het gestelde leerdoel. Hij bestaat eveneens uit het observeren, coachen, begeleiden, prikkelen, steunen, reflecteren en het stimuleren van interactie tussen de deelnemers. Deze laatste kenmerken zijn ook terug te vinden in de rol van de procesbegeleider bij het actieleren. Zou je dan kunnen zeggen dat de cursus eigenlijk een actieertraject is, aangevuld met kennis, sturing en doelbepaling? Oftewel, hebben we onbewust een actieercursus gedaan?



'Dit was de leukste en nuttigste cursus die ik heb gehad, ik heb veel geleerd waar ik iets mee kan'

An aerial photograph of a large crowd of people, possibly at a public event or festival, with a large, semi-transparent number '6' overlaid in the center. The image has a purple tint and a grid pattern.

## Samen werken aan samenwerking: een Flevolandse lokale toegang jeugdhulp en Veilig Thuis

### Inleiding

Onder de vlag van de Flevo Academie Jeugd hebben onderzoekers van de leerstoelgroep Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg in meerdere Flevolandse gemeenten korte actieertrajecten (mede) vormgegeven en begeleid. Uitgangspunt voor het bepalen van onderwerpen voor deze actieertrajecten is dat het moet gaan om actuele praktijkvraagstukken die door de betrokkenen zelf belangrijk worden gevonden en urgent worden geacht. Het eigenaarschap van het traject ligt dan bij de betrokkenen zelf, en dat geeft commitment en energie om er samen de tanden in te zetten. Eén van de trajecten waar we bij betrokken waren, was met de lokale toegang jeugdhulp van één van de Flevolandse gemeenten en Veilig Thuis.

### Focus en richting bepalen in het actieertraject

Het onderwerp dat in deze gemeente door het team klantmanagers van de lokale toegang jeugdhulp het meest urgent werd gevonden, was de afstemming en samenwerking met Veilig Thuis. Veilig Thuis is het advies- en meldpunt kindermishandeling en huiselijk geweld. Beide organisaties werken samen in situaties waarin er vermoedens zijn van onveiligheid in de leefomgeving van jeugdigen. De lokale toegang jeugdhulp kan bij zulke vermoedens besluiten om Veilig Thuis in te schakelen voor advies of hulp. Het team klantmanagers wilde graag met Veilig Thuis in een actieertraject werken aan een goede samenwerking en afstemming, daar waar de werkprocessen van beide organisaties elkaar raken.

Uit een snelle verkenning met de contactpersoon, een casemanager jeugd van de lokale toegang, kwam naar voren dat het niet altijd even duidelijk was in welke situaties en op welke manier de lokale toegang Veilig Thuis in kon schakelen. Er waren bovendien verschillende vragen over hoe het werk van beide organisaties zich tot elkaar verhield. Klantmanagers hadden bijvoorbeeld de indruk dat bepaalde werkzaamheden dubbel werden gedaan. Bijvoorbeeld het maken van een verklarende analyse aan het begin van een jeugdhulptraject. De wens was om werkzaamheden meer af te stemmen, kennis te delen en meer op elkaars kennis en inzichten voort te bouwen. Ook waren er vragen over de triage die plaatsvindt bij Veilig Thuis. Triage is de beoordeling van meldingen om de aard en ernst van de zorgen en de prioriteit voor het vervolgtraject te bepalen. Volgens klantmanagers van de lokale toegang was de afspraak dat de lichte en middelzware cases

naar hen toegaan, maar ze hadden de indruk dat soms ook de zwaardere cases aan hen werden toegewezen. Ook wilden ze graag werken aan een meer gezamenlijk beeld, afspraken maken over het afschalen van cases en dat de afschaling zou aansluiten bij wat voor beide partijen haalbaar en wenselijk is. Afschalen is het doen afnemen van de hulp. Opschalen als antoniem van afschalen betekent juist dat hulp wordt geïntensiveerd of een hoger of zwaarder niveau van hulp wordt geboden.

### **Inrichten van het actieleertraject**

Voorafgaand aan het actieleertraject vond er bij Veilig Thuis een herindeling plaats naar regioteams. Deze nieuwe teams zouden direct worden gekoppeld aan specifieke gemeenten. Daarbij zouden ook vaste contactpersonen worden aangewezen voor de lokale toegangen jeugdhulp, waardoor de klantmanagers met minder dan acht tot tien medewerkers van Veilig Thuis te maken zouden krijgen. Voor dat we aan de slag konden met het actieleertraject moesten we wachten tot er duidelijkheid kwam over het regioteam dat aan de lokale toegang gekoppeld zou worden. Toen daarover eenmaal duidelijkheid was, heeft de casemanager contact opgenomen met dit regioteam met de vraag of er medewerkers konden aansluiten bij ons initiatief. Vanuit Veilig Thuis kwam een positieve reactie op die vraag. Twee medewerkers van Veilig Thuis sloten zich aan bij het actieleertraject. We spraken met hen af dat zij de voortgang, uitkomsten en afspraken die we samen maakten, terugkoppelden naar de Veilig Thuis-organisatie. Verbeteringen konden dan meteen breder worden doorgevoerd, en bovendien konden we eventuele input van Veilig Thuis-medewerkers meenemen in ons traject.

Er werd een voorbereidend groepje geformeerd. Daarin dachten enkele klantmanagers en gedragsdeskundigen van de lokale toegang en een medewerker van Veilig Thuis samen na over de aanpak van het actieleertraject. We spraken onder andere af om klein te starten en vanuit twee concrete voorbeeldcases te werken. Deelnemers konden zich dan gemakkelijker een voorstelling maken van de uitdagingen in de samenwerking. Bij de bijeenkomst waren in ieder geval de klantmanagers aanwezig die een rol hadden gespeeld in de casus: zij hadden immers goed zicht op het verloop van het jeugdhulpproces. Daarnaast sloten meerdere andere klantmanagers van de lokale toegang aan. Deelname aan het actieleren hebben we voor hen extra aantrekkelijk gemaakt door accreditatie aan te vragen

voor het actieleren. Medewerkers die bij alle bijeenkomsten aanwezig waren, haalden daarvoor SKJ-registratiepunten. Dat had helaas ook een keerzijde, want voor de accreditatie moesten we precies aangeven hoeveel bijeenkomsten er zouden plaatsvinden. Uiteindelijk is er voor drie bijeenkomsten geaccrediteerd, maar zou dat genoeg zijn om het praktijkvraagstuk op te lossen? Actieleren is immers vooral een gezamenlijk zoekproces met als doel een praktijkprobleem goed te begrijpen, samen te analyseren waar het vandaan komt en daarvoor oplossingsrichtingen te ontwikkelen en uit te proberen. We wisten van tevoren helemaal nog niet hoeveel tijd we daarvoor nodig zouden hebben.

### **Samen verkennen van het praktijkvraagstuk en de doelen**

De eerste bijeenkomst zou plaatsvinden eind maart, maar vanwege de plotselinge opkomst van het coronavirus en het verbod op samenkomsten dat die maand werd ingevoerd, kon het niet doorgaan. Online de bijeenkomst doen, vond de lokale toegang geen aantrekkelijke optie: elkaar in het echt ontmoeten gaf meer energie en het gevoel ook echt even uit de waan van de dag te zijn. Enkele maanden later kwam er een versoepeling van maatregelen en konden we de eerste bijeenkomst laten plaatsvinden. Vanwege de anderhalve meter afstand vond de bijeenkomst plaats in de raadszaal van de gemeente. Deze ruimte was groot genoeg voor een groep van zo'n vijftien mensen om met inachtneming van de maatregelen toch voldoende afstand te houden. Vanwege de maatregelen moesten we het programma wel aanpassen. In een subgroep werken aan één flap bijvoorbeeld was met de maatregelen ineens geen optie meer. Dus bedachten we in allerijl een aangepaste werkwijze, conform de coronaregels.

Bij de eerste bijeenkomst waren negen klantmanagers en een gedragsdeskundige van de lokale toegang aanwezig en de twee medewerkers van Veilig Thuis. Iedereen paste aan de (verbrede) raadstafel, met steeds een stoel tussen de deelnemers voor de nodige afstand. We startten met het samen kijken naar het filmpje *Wat is actieleren* over actieleren op de website van de Flevo Academie Jeugd zodat iedereen een duidelijk beeld had van het proces dat we samen zouden doorlopen. Vervolgens introduceerden we de startvraag zoals we die hadden besproken met de voorbereidende groep. Deze luidde:



### *Hoe kunnen we middels actieleren werken aan betere samenwerking en afstemming samen met VTF op de drie verschillende onderdelen in het werkproces (verklarende analyse, triage en afschaling)?*

Onze eerste stap in het actieleren was om het vraagstuk nader te verkennen. We lieten ons daarbij inspireren door het gedachtegoed achter de zogenaamde 'waarderende' benadering (*appreciative inquiry*, Cooperrider en Whitney, 2005). Zo'n benadering biedt een alternatief voor de probleemgerichte insteek van actieleren. In plaats van op problemen, richtten we ons op wat er wel goed gaat, wat er wél werkt, waar we meer van willen en op 'uitdagingen'. Zo'n waarderende focus maakte het gemakkelijker om over samenwerking te praten. Mensen werden niet beoordeeld en in de verdediging gedrukt, maar krijgen energie van elkaars waarderende woorden en dat smaakt naar meer. Dit maakt een waarderende benadering tot een benadering die heel goed past bij uitdagingen in de onderlinge samenwerking. Daarin is immers toch vaak al sprake van spanningen onderling en een wat moeizame communicatie en dat wilden we juist doorbreken door ter plekke te gaan oefenen met *anders met elkaar praten*. Mede geïnspireerd door de cases vroegen we alle deelnemers om op *post-its* zo concreet mogelijk op te schrijven wat zij in de samenwerking hebben gewaardeerd en waar zij graag meer van wilden. Liefst aan de hand van concrete voorbeelden. Dit deden deelnemers voor zowel de verklarende analyse als de triage en het proces van afschalen van hulp. Deze *post-its* hebben we vervolgens samen gecategoriseerd, besproken en uitgediept. Er kwamen zeven clusters van gewaardeerde factoren uit naar voren:

1. Factoren die te maken hadden met de voordelen van het werken met een **vaste contactpersoon**.
2. Factoren die te maken hadden met samen optrekken en het creëren van een **gedeeld beeld en gedeelde afspraken** over waarnaartoe, hoe en wie doet wat. Bijvoorbeeld:
  - persoonlijk contact en uitleg over de triage met bij voorkeur steeds een vaste contactpersoon;
  - een heldere aanmeldmail of een overdrachtsdocument met daarin een onderbouwing van het triagebesluit;
  - samen optrekken in trajecten m.b.t. de te nemen stappen met een duidelijke taakverdeling en afstemming over bevindingen en werkwijze.

- Zeker bij lastige situaties, zoals een ouder die niet meer wil meewerken;
  - Samen de haalbaarheid van afschalen bespreken en voorwaarden stellen voor afschalen en terugmelding;
  - heldere afstemming in taken en rollen bij afschalen;
  - afstemming tussen gedragsdeskundigen bij complexe casussen;
  - samen de objectiviteit bewaken.
3. Factoren die te maken hadden met het meer **inbouwen van communicatiemomenten**: regelmatig afstemmen en elkaar telefonisch op de hoogte houden, ook met de arts: wat is er al gebeurd?
  4. Het elkaar wederzijds goed **positioneren bij het gezin**, zodat medewerkers zichzelf en hun inzet niet achteraf bij het gezin hoefden uit te leggen en verantwoorden.
  5. Factoren die te maken hadden met **helderheid en efficiëntie van documentatie en veiligheidsafspraken**: warme overdracht bij afschalen, duidelijke veiligheidsafspraken en een helder overdrachtsdocument. Een heldere onderbouwing in overdrachtsdocumenten en een efficiënte overdracht daarvan, tussen de beide organisaties onderling en met derde partijen.
  6. Wederzijds **elkaar meer zicht geven op kaders** (Veilig Thuis) en afspraken (gemeente).

Met deze zes hoofdfactoren hadden we een mooi uitgangspunt gecreëerd waar we verder op door konden pakken in ons gezamenlijke verbetertraject.

Een tweede stap in de bijeenkomst was om de beelden die er leefden vanuit de lokale toegang over de rol van Veilig Thuis te achterhalen en te toetsen. Uit onze voorverkenning was namelijk gebleken dat de verwachtingen die er waren van de rol van Veilig Thuis niet altijd overeenkwamen met de rol die Veilig Thuis in de praktijk zou moeten spelen. Als de werkelijke taken van Veilig Thuis en de verwachtingen meer met elkaar in lijn zouden komen te liggen, zou dat al veel strubbelingen in de samenwerking kunnen voorkomen. Onze vraag aan de groep was: *welke verwachtingen hebben jullie van de rollen en taken Veilig Thuis?* Plenair verzamelden we de beelden van de aanwezigen over Veilig Thuis:

- Adviseren, meedenken, zicht geven op veiligheid;
- Als schakelpunt fungeren (bij op- en afschalen);



- Poortwachtersfunctie (mandaat);
- Expert op gebied van veiligheid, huiselijk geweld, kindermishandeling;
- Stok achter de deur richting ouders ('het is menens');
- School bellen.

In het **gesprek** dat daarna volgde expliciteerden we bovendien op welke momenten de betrokkenen vooral frustratie ervaren die te maken hebben met verwachtingen over elkaars rol en inzet. Dat bleek vooral te gebeuren als het in een casus spannend wordt. Als een melding bij Veilig Thuis binnenkomt, is er vaak al veel gebeurd. Voor Veilig Thuis-medewerkers is het dan soms lastig om zich goed te kunnen verplaatsen in de situatie. Ze hebben immers het voorgaande niet meegemaakt, maar hebben wel het gevoel dat zij moeten handelen op basis van een klein aantal geconcretiseerde feiten en dat is lastig. Voor de klantmanagers van de lokale toegang is het lastig om te bepalen wanneer zij precies Veilig Thuis moeten inzetten. Dit wordt ervaren als een grijs gebied. Bovendien kan het voor de lokale toegang een uitdaging zijn om ruimte te creëren voor de inzet van Veilig Thuis in een gezin. Inzetten van Veilig Thuis wordt als *beladen* ervaren en de taal die de medewerkers gebruiken is bepalend voor een succesvolle inzet. De uitdaging is om de inzet op een juiste en zorgvuldige manier onder woorden te brengen, waardoor de inzet niet als *te zwaar* wordt ervaren door het gezin.

De medewerkers van Veilig Thuis reageerden ter plekke op het lijstje dat ontstond en het gesprek dat zich ontvouwde door te vertellen waar zij werkelijk voor waren. Zo nuanceerden ze bijvoorbeeld het beeld door aan te geven dat ze geen uitvoerings- of hulpverleningsinstantie zijn, maar onderzoek doen en adviseren in strakke termijnen. Ze vertelden dat Veilig Thuis voor de triage een triage-instrument gebruikt. De uitslag daarvan kan *regulier* of *hoog* zijn en die uitslag moet besproken worden met een collega en daarna met de gedragsdeskundige. Alleen bij de uitslag *regulier* kan de hulpvraag door het voorveld overgenomen worden. In haar triagerapport beschrijft Veilig Thuis bovendien een prognose voor hulpverlening door het voorveld (de lokale toegang). De medewerkers van Veilig Thuis onderkenden dat deze beschrijvingen beter en uitvoeriger kunnen. Ook vertelden ze dat Veilig Thuis casusafhankelijk acties neemt om informatie te verzamelen over het gezin. Dat kan betekenen dat zij de school bellen, maar dat hoeft niet altijd. Belangrijk voor Veilig Thuis is dat zij voldoende informatie verzamelen voor

overdracht van de casus in de triage. Maar ze gaven ook aan dat zij daarvoor op hun beurt op de hoogte moeten zijn van de geschiedenis van de cliënt en van de verklarende analyse, en daar hebben zij de lokale toegang voor nodig. Bovendien bleek dat de medewerkers van Veilig Thuis denken dat niet iedereen weet dat zij heel specialistische expertise in huis hebben, zoals mensen die getraind zijn in het bevragen van jonge kinderen over misbruik.

Door op deze manier verwachtingen, de angsten en frustraties in de inzet en de werkelijkheid samen te verkennen, werd er veel verhelderd voor medewerkers van beide organisaties. Er ontstond begrip voor elkaar en elkaars situatie. Voor de klantmanagers van de lokale toegang werd duidelijker waarvoor ze precies een beroep konden doen op Veilig Thuis en wat Veilig Thuis op haar beurt van hen nodig had. Voor Veilig Thuis werd duidelijk waar zij de klantmanagers van de lokale toegang meer tegemoet konden komen. Iedereen kon daar in het eigen werk mee verder.

Aan het eind van de bijeenkomst spraken we af dat de deelnemers van Veilig Thuis de uitkomsten van de sessie intern zouden terugkoppelen en bespreken. Bovendien werd voorgesteld dat een van de medewerkers van Veilig Thuis bij netwerkbijeenkomsten met partnerorganisaties in de jeugdhulpketen zou aansluiten die eens in de zes weken plaatsvonden. Andersom werd vanuit de lokale toegang onder meer toegezegd dat zij Veilig Thuis beter en vaker zouden informeren over hoe hun bureaudienst geregeld was, iets waarover bij Veilig Thuis veel vragen waren. We constateerden ten slotte dat het wenselijk was om de volgende keer ook een beleidsadviseur aan te sluiten bij het actieleren. Dit was omdat er tijdens het gesprek soms vragen naar voren kwamen over hoe dingen beleidsmatig geregeld waren, maar ook omdat we de indruk hadden dat de uitkomsten uit de sessies vertaald zouden moeten worden naar nieuw beleid. Afgesproken werd daarom om de volgende keer ook een beleidsadviseur uit te nodigen. We spraken ook af dat de procesbegeleiders van het lectoraat een verslag zouden maken van de uitkomsten van de eerste bijeenkomst, met daarin ook de gemaakte afspraken voor acties.

### **Samen analyseren van de oorzaken van uitdagingen in de samenwerking**

We wilden graag momentum houden en voortgang maken met het verbetertraject

en daarom planden we de tweede actieleerbijeenkomst al drie maanden later, vlak na de zomervakantie. Nu met één procesbegeleider vanuit het lectoraat, omdat de andere procesbegeleider inmiddels een andere baan had. Voorafgaand aan de bijeenkomst bereidden we nog even samen met de lokale toegang voor.



Reflecteren op acties

We vroegen de deelnemers om ter voorbereiding te reflecteren op de al gezette stappen ter verbetering van de samenwerking, hoe dat ging, waarom dat zo ging en wat je daaruit leert. Een aantal nieuwe medewerkers zou aansluiten en zij waren nog niet bekend met actieleren en de werkwijze. Daarom vroegen we hen om het filmpje over actieleren ter voorbereiding te gaan kijken. Maar vlak voor de bijeenkomst gooide corona weer roet in het eten: ook anderen hadden de raadszaal ontdekt en er werd inmiddels veel gebruik van gemaakt als een van de weinige zalen die groot genoeg was om met een groep samen te komen en toch voldoende afstand te bewaren. Wij konden er niet terecht op de geplande datum. Gelukkig lukte dat een aantal weken later wel. Het lukte bovendien om een beleidsadviseur jeugd van de gemeente aan te laten sluiten.

Na een hernieuwd kennismakingsrondje (nieuwe medewerkers zagen hun collega's voor het eerst in het 'echt') liepen we samen de uitkomsten van de

vorige bijeenkomst langs. We reflecteerden op de stappen die de deelnemers naar aanleiding van die bijeenkomst hadden gezet ter verbetering van de samenwerking en verkenden of mensen nog belangrijke toevoegingen hadden aan de lijst 'waar willen we graag meer van'. Er kwamen nog drie punten bij de eerder gevonden zes:

1. Bij *Jeugdbeschermingstafels* samen in te brengen punten delen, een *gedeelde visie* hebben en *feedback* geven;
2. Afspraken rond *overdracht van casussen* borgen;
3. Veilig Thuis inzetten in een *consultrol* als het echt nodig is.

Bovendien hadden meerdere klantmanagers aanvullende vragen over de inzet, rollen en taken van Veilig Thuis. Deze werden gedeeld en de medewerkers van Veilig Thuis beloofden dat ze zouden terugkomen op de vragen die ze niet ter plekke konden beantwoorden.

Vervolgens gingen we aan de slag met het verder expliciteren van wat er nog niet goed gaat als het spannend wordt in de samenwerking en met in kaart brengen van wat we daaraan konden doen. We deelden ons op in twee groepen. Elke groep koos de voor hen op dat moment meest urgente uitdaging. Vervolgens gingen we aan de slag met het maken van een zogenaamde *probleemboom*. Een probleemboom maak je door te starten met een helder geformuleerd doel dat je wilt bereiken. Als volgende stap breng je de oorzaken in kaart waarom dat doel nog niet wordt bereikt door steeds een niveau dieper te gaan in je probleemverkenning: *welke factoren maken dat het niet lukt? En wat zijn op hun beurt de onderliggende oorzaken van deze factoren?* Hierdoor krijg je zicht op de verschillende factoren waaraan je iets mee zult moeten doen om je beoogde doel te bereiken. Door de probleemboom 'om te klappen' naar een doelenboom, ontstaat bovendien zicht op de handelingsmogelijkheden.

De twee meest urgente uitdagingen waren:

1. Wie houdt er zicht op de *veiligheid* en voert *regie* als kinderen op de *wachtlijst* van Veilig Thuis of de Raad voor de Kinderbescherming staan?
2. Hoe komen we tot een gezamenlijk perspectief op de *afschaling* van casussen?

De groep werd opgesplitst en elke groep nam een van deze uitdagingen bij de kop. Er kwamen verschillende onderliggende oorzaken boven tafel, zoals bijvoorbeeld handelingsverlegenheid van medewerkers, personeelstekort en een gebrekkige medewerking van ouders als belemmeringen bij de regievoering bij wachtlijsten. Of verschil in prioritering, onduidelijkheid bij de lokale toegang over het traject dat had plaatsgevonden bij Veilig Thuis en gebrek aan inzicht in de werkwijze van Veilig Thuis bij het probleem van de afschaling van casussen. Elk van deze oorzaken had weer zijn eigen oorzaken. Aan het eind van de middag lagen er twee probleembomen en doelenbomen klaar. Door de geanimeerde gesprekken was er weinig tijd meer over om ze aan elkaar terug te koppelen en dus spraken we af om dat in de volgende bijeenkomst alsnog te doen. We zouden dan ook de stap naar acties zetten.

Ten slotte benoemden we samen een aantal onderwerpen voor de volgende bijeenkomst:

- Afspraken maken over afschalen;
- Zicht te krijgen op de kaders, aangezien vijf gemeenten alles anders doen;
- Probleembomen en doelenbomen presenteren en hierop doorpakken.

Ook reflecteerden we op wie we misten tijdens de bijeenkomst en eventueel aangehaakt zou kunnen worden in de volgende sessie. Genoemd werden:

- Advies- en meldpunt;
- Maatschappelijk werk, scholen, zorgaanbieders.

Maar medewerkers gaven ook aan dat zij zelf ook zouden kunnen afstemmen met deze organisaties en assertiever kunnen zijn in hun richting en bijvoorbeeld zorgcoördinatoren zouden kunnen helpen om ook eens door de jeugdhulpbril te kijken. Na afloop van de bijeenkomst lieten de medewerkers weten door de sterk toegenomen werkdruk door corona, verloop en ziekte onder collega's best een beetje te hebben opgezien tegen de bijeenkomst. Maar na de bijeenkomst was iedereen toch blij dat het was doorgedaan; het was fijn om elkaar eindelijk weer eens 'in het echt' te zien en nieuwe collega's te ontmoeten. Bovendien waren ze enthousiast over het werken met de probleem- en doelenboom: dat zou ook een mooie werkvorm kunnen zijn om samen met gezin en netwerk te gaan doen!

## Handelingsmogelijkheden ontwikkelen

Na de tweede bijeenkomst volgde een hectische periode waarin opnieuw een gedeeltelijke lockdown werd ingevoerd, die vervolgens verlengd en verzaamd werd. De werkdruk in de jeugdhulp groeide en het actieleertraject belandde tijdelijk in de ijskast. Na een aantal maanden hadden we weer contact over de vervolgstappen. De indruk was dat de probleembomen nog wel aangevuld konden worden. Zou het een idee zijn om de twee groepen elkaars boom te laten aanvullen? Intussen was er door een medewerker van Veilig Thuis een overzicht gemaakt van alle afspraken en vragen die er vanuit de eerste twee bijeenkomsten actieleren naar voren waren gekomen. In dat document beantwoordde zij bovendien een aantal vragen van klantmanagers die tijdens de bijeenkomst nog niet beantwoord konden worden. We prikten een nieuwe datum voor de volgende bijeenkomst en spraken af dat we die bijeenkomst zouden starten met dit overzicht en met de resterende vragen. Vervolgens zouden de groepen elkaars probleem- en doelenboom onderhanden nemen en aanvullen. Een lid van de 'oude' groep zou bij de boom blijven om toelichting te kunnen geven. Bovendien spraken we af dat we zouden proberen om een medewerker van de *Frontoffice* van Veilig Thuis aan te sluiten bij de bijeenkomst, omdat er tijdens de bijeenkomst verschillende vragen waren opgekomen waar alleen de *Frontoffice* zicht op had.

Uiteindelijk duurde het toch nog tot halverwege het voorjaar van 2021 voordat het lukte om weer een bijeenkomst in de raadszaal te plannen. We begonnen weer met een kennismakingsronde want er waren twee nieuwe medewerkers bij de lokale toegang. Ook was er sprake van verloop onder de klantmanagers. Vanwege ziekte kon de beleidsadviseur helaas niet deelnemen. Vanuit Veilig Thuis sloot een medewerker van de *Frontoffice* aan. Al met al waren we met drie medewerkers van Veilig Thuis en zes medewerkers van de lokale toegang.

Als eerste liepen we het overzicht langs dat door Veilig Thuis was gemaakt en beantwoordden de vragen die daarover opkwamen. Ook bespraken we veranderingen in de samenwerking die mensen signaleerden. Die zouden zijn ontstaan door het actieleren maar wellicht ook doordat de lokale toegang nu zelf jeugdbeschermingstafels kan organiseren. Stond de samenwerking daarmee dan nu ook minder onder druk? Van beide kanten wordt aangegeven dat beide partijen elkaar veel beter weten te vinden en het contact constructiever is. De bereikbaarheid van

Veilig Thuis zou goed zijn en er werd snel teruggebeld. Van beide kanten bleken er echter vragen te zijn over het melden van zorgelijke situaties. Vooral vanuit scholen en kinderopvang zouden meldingen achterblijven, hoewel het vermoeden is dat scholen en kinderopvang veel zicht hebben op zorgelijke situaties. Samen werd een aantal oplossingsmogelijkheden besproken, zoals het organiseren van een bijeenkomst over signaleren van kindermishandeling voor leerkrachten, de meldcode-app die te downloaden is op de telefoon en het doorvragen op redenen waarom scholen weinig melden.

Vervolgens presenteerden de twee groepen hun probleem- en doelenboom. De toehoorders stelden vragen ter verduidelijking en dachten mee over verklaringen. De groep die aan de slag was gegaan met de veiligheid als kinderen op een wachtlijst staan had verschillende oorzaken in de probleemboom gezet. Ze dachten echter dat de kern van de uitdaging lag in onduidelijkheid over wie bij wachtlijsten de regie heeft: ligt die bij de lokale toegang of bij de organisatie waar de kinderen op de wachtlijst staan (Veilig Thuis of de Raad voor de Kinderbescherming)? Kunnen we tot duidelijkheid komen? De groep die had gewerkt aan de verschillen in perspectief bij de afschaling van casussen dacht dat dit vooral kwam doordat beide partijen een verschillende urgentie toekennen aan casussen en vervolgens ook verschillen in de prioritering die daaruit voortkomt. Het overdrachtsdocument van Veilig Thuis zou zorgen bij de klantmanagers van de lokale toegang over het afschalen niet voldoende wegnemen. Konden er afspraken worden gemaakt over een uitgebreidere terugkoppeling?

Vervolgens hergroepeerden we en gingen aan de slag met het verder aanvullen en concretiseren van de probleem- en doelenbomen. Ook werden er acties geformuleerd aan de hand van de 4 W's en een H: *Wie gaat Wat concreet oppakken, Wanneer en Hoe? Waar en Wanneer komen we daarop bij elkaar terug?* Elke groep kwam terug met zinvolle aanvullingen en concretisering van de oorzaken en met bijpassende en meervoudige voorstellen voor een aanpak, aansluitend bij de probleem- en doelenbomen. Ook wezen ze allemaal iemand aan die daarmee aan de slag zou aan. Zo wilde de groep 'regie voeren op de veiligheid bij wachtlijsten' aan de slag met het creëren van heldere kaders en mandaat, gezamenlijk beleid en een gezamenlijke werkwijze en met investeren in de (nieuwe) medewerkers die hiermee aan de slag zullen moeten. De groep 'afschaling van casussen' wilde

breed het verzoek aan medewerkers van beide partijen gaan doen om zich bewust te zijn dat een ander jouw informatie leest als leek en had het verzoek: 'wees feitelijk en uitgebreid'. Vertrouwen kwam in hun analyse als belangrijke factor naar voren. Ze wilden initiatieven gaan nemen om elkaar over en weer beter te leren kennen zodat het vertrouwen wederzijds kon gaan groeien. Bovendien dachten ze dat het zou helpen als ook het advies-en meldpunt Veilig Thuis vanuit de regio's zou werken en wilden dit gaan bespreken. Ze wilden nieuw leven blazen in een eerder initiatief om samen casuïstiekbesprekingen en netwerkbijeenkomsten te gaan organiseren. Ten slotte wilden ze een vertaalslag van de opbrengsten naar beleid en hiermee ook gaan zorgen voor borging. Ze vonden het erg jammer dat er niemand vanuit beleid aanwezig kon zijn en wilden zeker weten dat die verbinding na afloop van het traject toch werd gemaakt. Voor elk van deze acties hebben ze een initiatiefnemer toegewezen.

Met deze derde bijeenkomst zat het actieleren erop. Na afloop kwamen er berichten dat met ons gezamenlijke actieleren er een mooie beweging in gang is gezet en dat de samenwerking is verbeterd. Echter ruim een jaar later kwam het bericht dat het weliswaar lang heel goed is gegaan, maar dat de indruk bestaat dat de effecten van ons gezamenlijke traject nu toch wat beginnen te verwateren.

### **Reflectie: uitdagingen in het actieleertraject**

In dit gezamenlijke actieleertraject zijn we aan de slag gegaan met het onderwerp samenwerking tussen organisaties in de jeugdhulp. Met veel energie hebben we samen met klantmanagers van de lokale toegang en medewerkers van Veilig Thuis een aantal uitdagingen in hun samenwerking bij de kop gepakt. Het traject heeft meerdere concrete maar ook ambitieuze oplossingsrichtingen en handlingsmogelijkheden opgeleverd en de medewerkers zijn daarmee verdergegaan. Het hielp daarbij erg dat er steeds een grote groep klantmanagers deelnam aan de bijeenkomsten en dat de medewerkers van Veilig Thuis steeds de verbinding en terugkoppeling verzorgden naar anderen in de Veilig Thuisorganisatie. Dat heeft - in ieder geval een tijd lang - tot verbetering geleid. Maar de gemaakte verbeter-slag lijkt langzaamaan toch wat te stagneren. In deze laatste paragraaf reflecteren we op het traject, op wat had kunnen helpen om tot werkelijk blijvende resultaten te komen en op wat het traject wellicht nog effectiever had kunnen maken.



Om te beginnen zal werkdruk en een hoog verloop, kenmerkend voor de jeugdhulp, waarschijnlijk een rol hebben gespeeld in de stagnatie die langzamerhand lijkt in te zetten. Door verloop was de groep medewerkers die bij de bijeenkomsten aanwezig kon zijn niet stabiel. Daarmee verdween al tijdens het traject het 'geheugen' van de groep. Dit kon deels worden ondervangen door tussentijds nauwgezet verslag te doen van het samen doorlopen proces, de tussentijds gemaakte afspraken en opbrengsten van de bijeenkomsten. Maar ook na het actieertraject zal verloop ongetwijfeld een rol spelen in het langzamerhand verwateren van de opbrengsten en gemaakte afspraken. Met de medewerkers die de organisatie verlaten, verlaat ook het leerproces dat heeft plaatsgevonden de organisatie. Wellicht hadden we dit kunnen ondervangen door het actieertraject te verlengen met een aantal implementatie- en reflectiebijeenkomsten. Het accrediteren van het actieleren op drie bijeenkomsten en ook ons eigen gezamenlijke streven om de aantallen bijeenkomsten vanwege werkdruk in de jeugdhulp overzichtelijk te houden, werkte niet bevorderend. Een accreditatieaanvraag voor een vervolgtraject waarin borging van het traject bij nieuwe medewerkers en in beleid centraal staat, lijkt een interessante oplossingsrichting, onder de voorwaarde dat de lokale toegang daar tijd voor vrij kan maken. Het voornemen van de medewerkers om een vertaalslag te maken van de opbrengsten van het traject naar beleid zou ook erg moeten helpen om het effect van het actieleren niet te laten verwateren. Het is op dit moment niet duidelijk in hoeverre dat ook is gelukt.

Een ander punt om op te reflecteren is dat we tijdens het actieleren regelmatig stuitten op de rol en het handelen van andere organisaties: de Raad voor de Kinderbescherming, kinderopvangorganisaties, scholen en jeugdartsen kwamen regelmatig langs als belangrijke kennisdragers en (mogelijke) partners. Ze vormen samen met de lokale toegang en Veilig Thuis een *human activity system*: een geheel van activiteiten van mensen uit verschillende organisaties en de manier waarop zij met elkaar betekenis en invulling geven aan hun activiteiten, al dan niet samen. Al deze mensen en organisaties hebben invloed op de werking en de effectiviteit van het gezamenlijke systeem 'jeugdhulp' en op de uitdagingen waaraan we hebben gewerkt. In de meest ideale situatie zoeken ze samen oplossingen voor problemen in hun systeem van samenwerken en richten die samenwerking samen hernieuwd in (Kessener en Van Oss, 2018). Met andere woorden:

we hadden de Raad voor de Kinderbescherming kunnen laten aanhaken bij de thema's wachtlijsten en opschalen en afschalen van hulp. Met kinderdagverblijven en scholen hadden we samen kunnen werken aan uitdagingen rondom het melden van zorgelijke situaties. Op deze manier hadden we wellicht ook een bijdrage kunnen leveren aan het thema monitoring waaraan vanuit beleid momenteel wordt gewerkt. Wellicht zijn dat goede ideeën voor een eventueel vervolg op dit boeiende traject van samen leren en verbeteren.



## Experimentele wijze van actieleren binnen de gemeenteraad Almere

Dit hoofdstuk gaat over een in Almere ontstane werkwijze, die ontwikkeld is voor het versterken van de informatiepositie van gemeenteraadsleden in het sociaal domein.

Deze werkwijze biedt handvatten voor wat je kunt doen om raadsleden tijdiger en vollediger te informeren over de specifieke domeinen waarop zij invloed behoren uit te oefenen.

Het Lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg heeft veel expertise op het gebied van actieleren opgebouwd. In een groot deel van het onderzoek vindt er een vorm van actieleren plaats. Deze is afhankelijk van de leervraag en van de deelnemers waarvoor de actieerwijze is ontwikkeld. Het actieleren hangt ook samen met de verschillende kwaliteiten en vaardigheden van de onderzoekers en de werkvormen waarvoor zij kiezen. Hierin zien we een aantal elementen in ons werk terugkomen die essentieel zijn voor het behalen van een goed resultaat. Zo zijn vragen vanuit de praktijk leidend en vormen ze het startpunt voor actieonderzoek en actieleren. In multidisciplinaire groepen maken we de praktijkvragen concreet en bespreken we wat we willen leren. Door in de bijeenkomsten goed naar elkaar te luisteren, brengen we verschillen aan het licht en zoomen hierop in. Zo reflecteren we over thema's die anders onder de radar blijven en komen we dichterbij een oplossing of actie.

In het actieleren en onderzoek zien we terugkerende elementen:

1. **perspectiefwisseling** met de hulp van casuïstiek of ervaringsdeskundigen of door een multidisciplinaire samenstelling van de groep;
2. **vertraging** om werkelijk te luisteren en uit te vragen wat wordt bedoeld;
3. **emotioneel geraakt worden** is een onderbelicht onderwerp, maar bijzonder belangrijk want door geprikkeld te worden, inspiratie of ongemak vindt er veelal bewustwording of verandering plaats. Je vraagt je dan ook af of je zonder dat je emotioneel geraakt wordt, überhaupt wel leert.

### Een Almeerse experimentele actieerwijze

In 2019 voerde de gemeente Almere gesprekken over de toen beschikbare informatie die gemeenteraadsleden kregen. Voor de gemeenteraad was het hebben van goede informatie van groot belang. Zij hebben namelijk een belangrijke rol in het bijsturen en aanscherpen van beleid. Daarnaast hebben ze een rol het beleid

te controleren op de uitvoering ervan. Raadsleden baseerden hun informatie over het sociaal domein vooral op de cijfers en inzichten die werden verkregen in de *Monitor Sociaal Domein* die één keer per jaar verscheen. Verder waren gesprekken belangrijk die zij zelf voerden met inwoners. Maar hoewel de kwantitatieve en cijfermatige data belangrijk zijn, ervoeren de raadsleden dat de informatievoorziening aan de gemeenteraad vaak ad hoc, verouderd, te uitgebreid of te ambtelijk bepaald is. De kwantitatieve informatie zegt vaak nog erg weinig over meer inhoudelijke thema's, specifieke doelgroepen en/of interventies. Om meer betekenis aan de data te kunnen geven, was het belangrijk meer inhoudelijk zicht te krijgen op specifieke onderwerpen die kwalitatief onderzoek vereisen.

De Werkplaats Sociaal Domein Flevoland werd gevraagd een op casuïstiek gebaseerde werkwijze te ontwikkelen. Dit om middels actieclubbijeenkomsten de raadsleden in de periode erna beter te gaan informeren over de ervaringen van de Almeerse inwoners op specifieke thema's binnen het sociaal domein. Het project viel onder het landelijk programma Sociaal Domein van het ministerie van Binnenlandse zaken en was onderdeel van het traject *Uniek Samenspel, Rol gemeenteraad*.

In andere gemeenten hebben raadsleden dezelfde behoefte aan meer specifieke kwalitatieve informatie. Met het oog daarop, zetten we het doorlopen proces in vier stappen uiteen.

#### **Stap 1: De voorbereiding**

- Het projectteam is samengesteld uit twee onderzoekers van het lectoraat, een beleidsadviseur en de griffiemedewerker.
- Een lijst met geprioriteerde thema's waarop casuïstiek kan worden verzameld is binnen het projectteam opgesteld.
- De raadsleden en/of het college van de gemeente hebben een thema van de lijst uitgekozen waarin zij graag verandering willen zien en waarop zij meer inzicht willen krijgen middels casuïstiek. Op dit gekozen thema is het te doorlopen traject vastgesteld.
- Binnen het thema is vaak ook meer afbakening nodig en is het noodzakelijk de doelgroep(en), waarover informatie ontbreekt, meer specifiek te bepalen.
- De wijze waarop de doelgroep wordt benaderd is bepaald. Een korte lijst met

namen is aangeleverd door de medewerkers in het betreffende domein.

- Een interviewleidraad voor dataverzameling en verkrijgen van casuïstiek is ontwikkeld en besproken in het projectteam.

#### **Stap 2: Het generen van kwalitatieve informatie vanuit de inwoners die te maken hebben met het gekozen thema**

- In Almere was gekozen om data te verzamelen voor het verkrijgen van casuïstiek in het domein Werk en Inkomen over mensen waarvan de jobcoaches denken dat ze kunnen werken maar dat niet doen. Vijf verschillende mensen waren *at random* gekozen van een door de gemeente aangedragen lijstje met mensen. Ze zijn door de onderzoekers benaderd en op een door hun gekozen tijdstip vonden de gesprekken plaats. Hierbij is gevraagd naar hun eigen ervaringen en de betekenis die zij aan deze ervaringen gaven. Het ging nadrukkelijk niet om het bepalen van een tevredenheidsscore.
- De onderzoekers hebben de casussen geanalyseerd en vergeleken met een breder onderzoek op hetzelfde thema. De aandachtspunten zijn vervolgens in een notitie samengevat.
- Hiernaast is er ook onderzoek gedaan naar aanvullende kwantitatieve informatie die van belang kon zijn voor het vertalen van de opgehaalde betekenissen naar het handelen van raadsleden en/of college.

#### **Stap 3: Het bepalen van de werkvorm van het actieleren**

- De wijze waarop de casus in beeld wordt gebracht is binnen het team besproken.
- In het Almeerse voorbeeld is gekozen voor het gebruik van casuïstiek en voor het betrekken van acteurs. Het inzetten van de acteurs is bedoeld om de beleving van de niet werkende mensen en hun ervaren situatie over te dragen. Het idee was dat de gevoelde ervaring, de raadsleden en andere betrokkenen op andere wijze raakt. Dit draagt bij aan meer betekenisgeving en het oproepen van vragen die binnen en buiten de fractie kunnen worden besproken.
- Er is gekozen om niet één maar meerdere ervaringsverhalen te laten zien en voelen. De vijf casussen zijn omgezet in transcriptvorm voor de acteurs.



#### Stap 4: Het actieleren

- De actieerbijeenkomst vond plaats met elf raadsleden en fractieassistenten van de verschillende politieke partijen in Almere, een beleidsmedewerker van het Ministerie van Binnenlandse Zaken die graag kennis wilde nemen van deze nieuwe methodiek, een onderzoeksadviseur en twee raadsadviseurs.
- Het gekozen tijdstip was aan het einde van de dag en de bijeenkomst duurde twee uur.
- Het zag er als volgt uit: acteurs hebben de casussen nagespeeld aan de hand van een monoloog en dialooggesprekken tussen een jobcoach en een cliënt, een werkgever en een cliënt.
- De deelnemers zijn in 4 groepjes uiteengegaan waarbij zij reflecteerden over wat hun opviel in de casuïstiek, waarom dat opviel en wat dat betekent voor het beleid. Ook is gevraagd welke informatie nog ontbreekt.
- Plenair was er discussie over het onderwerp met de groep. Tot slot is de vraag gesteld: Wat ben je van plan te gaan doen met de opbrengst?

#### De gekozen werkvorm van actieleren

Het startpunt was de vraag naar informatie over mensen met afstand tot de arbeidsmarkt. Wat zijn de beweegredenen van mensen die niet werkzaam zijn, maar naar het idee van de gemeente wel kunnen werken? Hierover is casuïstiek in de vorm van ervaringsverhalen verzameld en geanalyseerd. Om de betekenis van deze verhalen beter over te kunnen dragen aan mensen die op afstand van deze doelgroep staan, is het belangrijk om de ervaring niet alleen in tekst uit te drukken maar ook in beeld en geluid. Uit ons eerdere actieonderzoek zoals beschreven in *Alles in het werk stellen*, ruimte voor Klantmotivatie en Inclusief werken op de weg naar werk (2021) hebben we gemerkt dat de gevoelde ervaring van groot belang was voor een verandering in het denken. Dit leidde tot een groter bewustzijn en tot acties. Er is daarom in dit project voortgebouwd op deze ervaringen en gekozen voor het inzetten van acteurs. Dit om een gevoelde ervaring en een breder beeld van de persoon in zijn omgeving met de daarbij behorende kennis over te kunnen dragen. Op deze manier krijgen de deelnemers niet alleen verhalen te horen, maar krijgen zij een beter idee waarom en hoe de mensen met afstand tot de arbeidsmarkt hun realiteit beleven.

Het werken met acteurs bracht met zich mee dat er een nieuwe maar noodzake-

lijke stap moest worden ingebouwd. Dit betrof het omzetten van casuïstiek naar teksten in transcriptvorm. Hierna konden de ingehuurde acteurs aan de slag met hun voorbereidingen.

Tijdens de actieerbijeenkomst deelden de twee acteurs de ervaringsverhalen van vijf mensen met afstand tot de arbeidsmarkt. De meerwaarde van de acteurs was dat de verhalen in interactie en in monoloogvorm zijn uitgespeeld. Hierdoor kwam allereerst in kort tijdsbestek de bredere context aan het licht. Naast het horen, was het zien en ervaren van wezenlijk belang omdat een onderliggende emotie laag werd aangeboord. Het werd voelbaar waar de pijn, de frustratie en de spanning zat, waar het schuurde en wat wel of niet voor deze mensen werkt.

*Zo werd het voelbaar dat Marie wel wil werken, maar dat de zorg voor haar zieke kind dat niet mogelijk maakte. Het was hoorbaar dat Mark (vader van drie kinderen) wanhopig en gefrustreerd is dat hij dakloos is geworden en nu tussen de verlaafden en daklozen woont waardoor werken onmogelijk is. Het was zichtbaar dat Fred veel stress heeft omdat hij in een nieuwe omgeving veel onbegrip en vooroordelen ervaart waardoor hij terugvalt in zijn burn-out en het werd duidelijk dat Donja een bijdrage wil leveren aan de maatschappij, maar ook dat er aanpassingen nodig zijn vanwege haar lichamelijke beperking.*

Na de presentatie was het stil. Ongemak onder de toehoorders was voelbaar. Een eerste opmerking ging over of dit wat ze hadden gezien, wel waar was. Zonder hier te veel op in te gaan, zijn de mensen verdeeld over vier kleinere groepen en vond aan de hand van een aantal vragen uitwisseling plaats. Deelnemers deelden hun ideeën en opvattingen. Het bleek dat voor sommige raadsleden het thema sterk leefde, voor anderen maakte Werk en Inkomen geen onderdeel uit van hun portefeuille. De discussies waren levendig en in de plenaire sessie hebben de vier groepen een terugkoppeling gegeven. De raadsleden vonden dat er veel inzicht was verkregen en waardeerden het open gesprek dat er tijdens de groepssessies was gevoerd.

Sommige raadsleden deelden ook hun ongemak met de situaties die naar voren kwamen in de casuïstiek. Een ander reageerde hierop door te vragen hoe repre-



sentatief deze casuïstiek nu eigenlijk was. Ook vond er een gesprek plaats in de grotere groep over ontbrekende vragen. De vraag over de representativiteit hebben we geprobeerd te ondervangen door de gemeente de lijst aan te laten dragen en een at random selectie te maken. Daarnaast hebben we ook geprobeerd kwantitatieve data te verzamelen maar de rapporten met deze data waren zo algemeen dat het onmogelijk bleek dit specifiek in aantallen om te zetten. Dit bleek een thema dat de raadsleden beter zouden gaan bekijken en waar ze vragen over zouden gaan indienen.

Een ander punt dat naar voren werd gebracht, was de vraag was of er naast de casuïstiek onder inwoners ook het perspectief van professionals was meegenomen. Dit was in beperkte mate het geval. De raadsleden hadden graag de verschillende kanten van het verhaal gehoord en bijvoorbeeld een reactie gekregen van een klantmanager op de casuïstiek tijdens de bijeenkomst. Dit is een punt van aandacht voor de projectgroep dat meegenomen wordt.

Een ander punt van aandacht waren de vragen omtrent het beleid. De raadsleden stelden vragen over of het beleid wel toereikend is, of er een gat zit tussen het beleid en de uitvoering en in hoeverre het beleid kan worden aangepast. Deze vragen waren moeilijk te beantwoorden omdat het thema *mensen met afstand tot de arbeidsmarkt* breed gekozen was en de beleidscontext voor deze groep niet van tevoren was afgebakend en vastgesteld. Dit leidde wel tot acties bij de raadsleden die aangaven dit binnen de fractie uit te zoeken en hier verdere vragen over te gaan stellen om op deze wijze het beleid te kunnen monitoren of beïnvloeden.

## Conclusie

De Almeerse werkwijze van actieleren helpt gemeenteraadsleden om te kijken achter de kwantitatieve cijfers. Er wordt meer inzicht verkregen in een specifiek thema dat onder de bevolking leeft. Onderliggende behoeften en problemen komen aan het licht. Het actieleren op basis van casuïstiek en de gecombineerde werkwijze met de hulp van acteurs is een werkwijze waarop thema's op een nieuwe manier onder de aandacht worden gebracht. Het raakt emotioneel en opent het gesprek. Het roept verontwaardiging en ongeloof op waardoor er nieuwe vragen ontstaan. Het creëert hernieuwde belangstelling voor het onderwerp en zet aan tot actie.

In de werkwijze is het aanstellen van een projectgroep een belangrijk aspect omdat hierbinnen de keuzes moeten worden gemaakt voor het thema, de groep mensen, richtinggevende beleidscontext, de creatieve werkwijze en de wijze waarop de casus in beeld wordt gebracht. Een aspect dat in de projectgroep tijdens de voorbereiding meer aandacht nodig had gehad, was de afbakening van de groep en de beleidscontext.

In het evaluatieformulier dat de deelnemers hebben ingevuld, toonden de deelnemers waardering voor de aanpak en zien zij het gebruik van acteurs graag terug. Zij benoemden dat de acteurs een ander gevoel geven om naar de situatie te kijken en dat het gesprek wat daaruit volgde geopend was. Voor hen was het daarom een waardevolle bijeenkomst. Dat creatieve werkvormen, reflectie binnen en buiten de bestaande kaders bevorderen, wordt ook benoemd door Spaa et al. (2022). Het werken met acteurs draagt eraan bij dat de ervaringen worden gezien en gevoeld en hierdoor de diepere emotielagen worden geraakt. Deze ervaring creëert op zijn beurt reflectie en meer bewustzijn.

De drie aspecten die we in de werkwijze op verschillende momenten terugzien waren:

1. de *perspectiefwisseling* aan de hand van de casuïstiek en de verbeelding ervan door de acteurs;
2. de *vertraging* door in te zoomen op het specifiek thema en deze in kleinere en de grotere groep te bespreken;
3. het *emotioneel geraakt worden* door de verbeelding, de interactie die de acteurs met elkaar en het publiek creëerden en het daaruit ongemakkelijke gevoel dat ontstond.

Voor raadsleden is het van belang om een meer onderbouwd en volledig perspectief te krijgen op wat er in de samenleving speelt en hoe het beleid hieraan ondersteunend is. Het is belangrijk naast kwantitatieve data, meer kwalitatieve data op te halen en deze met elkaar te verbinden. Hierdoor ontstaan vragen richting de monitor en vice versa. Op deze wijze wordt er van elkaar geleerd en houden we onszelf scherp.



## **Een 'patchwork'-benadering van actieleren: toekenning van persoonsgebonden budget in de jeugdhulp**

Veel professionals leven en werken in de waan van de dag. Onze aandacht verschuift doorgaand van het ene onderwerp, de ene persoon of het ene probleem naar het andere. Met als gevolg dat we dingen die wat minder lekker lopen in ons werk vaak voor lief nemen. Gewoon omdat we er geen tijd voor hebben, of er geen tijd voor nemen om er iets aan te doen. Dat kan uiteindelijk uit de hand lopen. Daarom is het belangrijk om tóch af en toe stil te staan en te reflecteren op ons handelen zodat we vervolgens kunnen werken aan verandering en verbetering (Yanow en Tsoukas, 2009).

Ook in de jeugdhulp speelt dit werken in de waan van de dag. In de Flevolandse gemeente Almere werden medewerkers van de jeugdgezondheidszorg (JGZ) geconfronteerd met juridische procedures die tegen hen werden aangespannen over de besluiten die zij namen over toekenning van persoonsgebonden budgetten (pgb's) aan gezinnen. Een persoonsgebonden budget is een budget dat je als burger kunt aanvragen om zelf zorgverleners in te huren voor de zorg die je nodig hebt. Of om zelf hulpmiddelen aan te schaffen en voorzieningen te realiseren (zie de info over persoonsgebonden budget op de website van Patiëntenfederatie Nederland). Deze juridische procedures waren voor de jeugdhulpmedewerkers aanleiding om de waan van de dag te willen doorbreken en de tijd te nemen voor reflectie, leren en verbeteren. Zij besloten samen met een teammanager Jeugd en Gezin van de gemeente om aan dit probleem iets te doen. Wij werden als onderzoekers en procesbegeleiders Actieleren gevraagd om hen daarbij te helpen.

In dit hoofdstuk beschrijven we het proces dat we samen doorliepen. Het uitgangspunt voor ons actieleren is 'reflectie in actie' zoals Donald Schön dat beschrijft: tijdens je dagelijkse werk word je 'verrast' door 'iets gek's' of 'iets wat ongewenst is'. Je reflecteert daarop en werkt door te experimenteren vervolgens aan oplossingen en aan nieuw handelen (Schön, 1987, in Yanow & Tsoukas, 2009). We beschrijven hoe we met actieleren samen hebben gewerkt aan het oplossen van het praktijkprobleem, maar ook welke uitdagingen, obstakels en dilemma's we daarbij tegenkwamen. Actieleren kan heel behulpzaam zijn om praktijkproblemen op te lossen, maar bleek niet zonder tussentijds te reflecteren op het proces dat je samen doorloopt. Soms blijkt het nodig om je aanpak tussentijds bij te stellen. Daarnaast merkten we dat het proces de vraag bij ons opriep: is dit eigenlijk wel actieleren? En als het dat niet is, wat is het dan?



## Introductie: een probleem in de toekenning van persoonsgebonden budgetten

Ons verhaal begint met de medewerkers van het jeugdhulpteam in Almere. Het is hun taak om de gemeente te adviseren over hoeveel uren pgb een gezin zou moeten ontvangen om jeugdhulp voor zoon of dochter te kunnen organiseren. Doordat heldere kaders en jurisprudentie rondom de pgb-afgifte ontbraken, was het moeilijk voor hen om de gemeente goed te adviseren. Ook merkten ze dat allerlei andere organisaties, waaronder de gemeente zelf, vaak tegengestelde berichten afgaven aan ouders over het pgb waarop zij recht zouden hebben. Die weken dan af van het aantal uren pgb dat werd geadviseerd door het jeugdteam. Vervolgens maakten ouders bezwaar tegen het aantal afgegeven uren, en kregen zij vaak gelijk. Dit zette de verhouding tussen het jeugdteam en de gemeente onder druk. Gaandeweg het actieleren ontdekten we in welke onderdelen van het besluitvormingsproces de grootste belemmeringen zaten en wat voor oplossing we daarvoor wilden gaan ontwikkelen.

## Hoe de jeugdhulp in de jeugdwet is georganiseerd

De Jeugdwet heeft gemeenten verantwoordelijk gemaakt voor de organisatie van de jeugdhulp. Gemeenten hebben de plicht om voor elke jeugdige die dat nodig heeft, een passende vorm van jeugdhulp beschikbaar te stellen. De Jeugdwet geeft hiervoor kaders, maar er is ook bewust ruimte voor gemeenten gelaten om lokaal invulling te geven aan de wet. Want, zo is het idee, dan kunnen gemeenten op de manier die het beste past bij de lokale situatie hulp organiseren; dicht bij huis en in samenwerking met relevante lokale partijen. Dit betekent dat gemeenten de taak hebben om een eigen beleidsplan te maken voor preventie, hulp, ondersteuning en zorg (zie de website van de rijksoverheid). Een gemeente mag zelf bepalen welke hulp vrij toegankelijk is voor gezinnen en voor welke hulp zij een individuele voorziening treffen. Een *individuele* voorziening in de jeugdhulp is *hulp op maat die alleen voor de jeugdige is*, zoals hulp bij het wassen van een wat oudere jeugdige die dat zelf niet kan. Gemeenten hoeven (dus) alleen een individuele voorziening te treffen als de eigen mogelijkheden en het probleemoplossend vermogen van de jeugdige of diens ouder(s) ontoereikend zijn.

Als er een individuele voorziening voor de jeugdige nodig is, kunnen de ouders kiezen voor *zorg in natura*. De gemeente contracteert dan een zorgaanbieder, of

ouders kunnen kiezen voor een pgb waarmee zij zelf zorg inkopen. Het pgb mag ook uitgekeerd worden aan het sociale netwerk dat de zorg levert aan de jeugdige, zoals grootouders en burens maar ook de ouder(s) zelf. In dat geval mag de gemeente daar voorwaarden aan verbinden. Het is aan gemeenten om in hun beleid op te nemen wat die voorwaarden zijn. De wetgever heeft niet alleen de organisatie van jeugdhulp aan de gemeenten overgelaten, maar ook het maken van beleid en de kaders waarbinnen een pgb mogelijk is. In veel gemeenten leidde dit tot stevige uitdagingen. Duidelijke jurisprudentie om besluiten te kunnen onderbouwen was er vaak nog niet en bij gebrek aan heldere kaders groeide het aantal bezwaar- en klachtenprocedures. Door deze procedures is er inmiddels steeds meer jurisprudentie voorhanden in de vorm van uitspraken van de Centrale Raad van Beroep. Maar daardoor is de jurisprudentie de ontwikkeling van beleidskaders voor de afgifte van het pgb eigenlijk steeds meer gaan sturen, in plaats van andersom.

## De toekenning van het pgb en de patstellingen die dat meebrengt

In Almere werkt het proces van toekenning van het pgb als volgt: de gemeente heeft het jeugdteam de opdracht gegeven om de hulpvraag in kaart te brengen, te adviseren of er een individuele voorziening nodig is en welke voorziening dat dan moet zijn. In de praktijk betekent dit dat het jeugdteam onderzoek doet en vervolgens een advies geeft aan ouders en gemeente. In dit onderzoek onderzoeken zij de hulpvraag en beschrijven zij eventuele opgroei-, opvoedings- of andere problemen. Ze stellen vast welke hulp nodig is voor de jongere om veilig en gezond op te groeien, rekening houdend met diens leeftijd en ontwikkelingsniveau. Ook onderzoeken ze in hoeverre het gezin en hun sociale netwerk zelf hulp en ondersteuning kunnen bieden. Ten slotte kijken ze of er andere voorzieningen zijn die in aanmerking komen voor inzet in het gezin vanuit de Jeugdwet. De uitkomsten van dit onderzoek leiden tot een advies aan de gemeente. De gemeente neemt vervolgens de beslissing over het al dan niet toekennen van het pgb. Als de uitkomst is dat pgb informeel passend is, dan beoordeelt de gemeente vervolgens of de ouder ook in staat is om het pgb te beheren. Dit gebeurt in een zogenaamd *bewuste-keuze-gesprek*. De gemeente kan hierin het advies van het jeugdteam overnemen, maar ook tot een ander besluit komen.

Door de onduidelijke kaders rondom de pgb-afgifte en ontbrekende jurisprudentie worstelden medewerkers van zowel het jeugdteam als de gemeente met

de vraag hoeveel uren pgb nu precies af te geven. Het gebeurt regelmatig dat ouders van andere ouders, van pgb-zorgverleners of van de gemeente tijdens het *bewuste-keuze-gesprekken* horen dat zij op meer uren recht hebben dan het aantal uren dat wordt geadviseerd door het jeugdteam. Ouders maken vervolgens vaak bezwaar tegen het aantal afgegeven uren en krijgen dan ook vaak gelijk. Dit zet de onderlinge verhoudingen tussen het jeugdteam en de gemeente onder druk. Een belangrijk dilemma voor hen allen heeft te maken met het op een goede manier invulling geven aan het begrip *eigen kracht*. In de Jeugdwet staat namelijk dat de gemeente geen jeugdhulp hoeft te bieden als de eigen mogelijkheden en het probleemoplossend vermogen (de eigen kracht) van ouders toereikend zijn. Immers, als ouders zelf de benodigde jeugdhulp kunnen en willen bieden, zijn de eigen mogelijkheden toereikend en is er sprake van eigen kracht. Maar dat zou betekenen dat ouders of het sociale netwerk nooit jeugdhulp kunnen verlenen op basis van het pgb, terwijl de wetgever de inzet van ouders of familieleden met het pgb juist mogelijk heeft willen maken.

### Doelen van het actieleren: een eenduidig kader en gemeente en jeugdteam meer op één lijn

Tegen deze achtergrond begonnen we met het jeugdteam en de medewerkers van de gemeente aan een actieertraject bedoeld om tot een helder, gedeeld en gedragen kader te komen voor de afgifte van het pgb. We besloten dat daar waar geen jurisprudentie voorhanden is, we gezamenlijk een passend kader zouden formuleren.

#### Onze doelen:

**Eenduidig beleid:** de inhoudelijke uitdaging om samen gedragen en eenduidig beleid te ontwikkelen dat als uitgangspunt kan dienen voor het aantal af te geven uren pgb, op basis van bestaande, beperkte en onvolledige jurisprudentie.

**Gemeente en jeugdteam meer op één lijn:** de uitdaging om als gemeente en jeugdteam vaker op één lijn te komen, gegeven de verschillende primaire processen en soms botsende uitgangspunten, stelregels en

aannames van beide partijen. Met als doel meer eenduidigheid over de boodschap die aan ouders wordt afgegeven.

**Meer samen:** de procesmatige uitdaging om elkaar interprofessioneel gemakkelijker te vinden en er samen gemakkelijker uit te komen.

### Keuze van deelnemers voor het actieleren

Actieleren beoogt werkelijke verandering tot stand te brengen met de mensen die ertoe doen (Revans, 2011). Dat betekent ook dat de keuze van deelnemers het succes van het actieleren kan maken of breken. Samen met een voorbereidende groep bestaande uit medewerkers van het jeugdteam en een teamleider van de gemeente concludeerden we dat we deelnemers nodig hadden met zicht op het onderzoeksproces bij gezinnen, overzicht over de beschikbare jurisprudentie, en mensen die in staat waren om deze jurisprudentie op een passende manier te interpreteren en te plaatsen. Ook hadden we deelnemers nodig die zicht hadden op het besluitvormingsproces bij de gemeente tijdens het bewuste keuzeprocess, die een rol speelden bij de bezwaarschriften en die zich bezighielden met het ontwikkelen, uitzetten, monitoren en evalueren van jeugdbeleid.

Het jeugdteam en de teamleider nodigden vervolgens mensen uit voor het actieleren. We startten met een gevarieerde groep acht personen: vier deelnemers waren betrokken bij het onderzoeken van de hulpvraag (als gedragsdeskundige of jeugdzorgmedewerker), twee speelden een rol bij het behandelen van de bezwaarschriften, één deelnemer voerde *bewuste-keuze-gesprekken* met gezinnen en een beleidsmedewerker. Vervolgens gingen we in zeven bijeenkomsten, verspreid over anderhalf jaar, aan de slag. De eerste bijeenkomsten werden afgesloten met de vraag of we nog mensen aan tafel misten, die wel nodig waren om de gewenste verandering te realiseren. Dat resulteerde bijvoorbeeld in het besluit om tussentijds een strategisch juridisch adviseur sociaal domein aan te laten haken bij het actieleren.

### Past actieleren eigenlijk wel zo goed?

Onze eerste stap was om samen te kijken wat er nu eigenlijk precies aan kaders



en jurisprudentie voorhanden was en hoe dit materiaal geschikt te maken was voor het actieleren. We ontdekten al snel dat het bestaande materiaal niet veel meer was dan een verzameling van artikelen op websites, *PowerPointpresentaties* en kopietjes. Al verkennend ontstond het idee om op basis van het beschikbare materiaal een soort beslismodel te ontwikkelen. Tegelijkertijd realiseerden we ons dat dit een ontwerpogave is, terwijl actieleren zoals Revans (2011) dat heeft bedoeld, juist past bij problemen zonder duidelijke definitie of duidelijke oplossing, de zogenaamde *wicked problems*, en niet bij puzzels. *Puzzels* zijn problemen waarbij er overeenstemming is over wat het probleem is, en een eerste idee van hoe een oplossing eruit kan zien. De puzzel kan gecompliceerd zijn, maar er wordt wel vanuit gegaan dat de feiten kunnen worden gedefinieerd, geanalyseerd en dat er een duidelijke oplossing kan worden gevonden (Revans, 2011; Edmondstone, 2014). Paste actieleren eigenlijk wel zo goed bij deze praktijkvraag? Waren we niet middel en doel aan het omkeren? Immers, als je enige gereedschap een hamer is, dan ziet elk probleem eruit als een spijker. Het stond eigenlijk al vooraf vast dat de hamer 'actieleren' moest zijn. Hadden we wellicht andere inzichten en aanpakken nodig?

Deze reflecties waren aanleiding om onze aanpak te herzien:

- We meenden actieleren wel te kunnen gebruiken, maar dan vooral voor het deel van de cyclus waarin *learning while doing* in het primaire proces van de betrokkenen in het werksysteem of de teamcontext centraal staat (Hoebeke, 1994; Adams, 2010). Ook konden we het gebruiken voor de discipline-overstijgende samenwerking tussen de mensen met verschillende achtergronden.
- We konden een vorm van *informatief leren* (Ruijters, 2016) gebruiken om de bestaande jurisprudentie aan te vullen en te combineren met nieuwe jurisprudentie die eerder nog niet in beeld was, en dit te vertalen naar nieuw handelen. Bij informatief leren is de wens om bestaande kennis aan te vullen of te verbreden. Het gaat om het verzamelen en onderzoeken van materiaal, daaraan betekenis geven en om beargumenteren van wat je daarmee dan (dus) kunt.

- Een vorm van *onderzoekend leren* was bruikbaar voor het deel waarin het samen ontwikkelen van een nieuwe werkwijze centraal staat. Bij onderzoekend leren gaat het om leren als proces, leidend tot verandering van gedrag (Ruijters, 2016).
- Een *ontwerpmatige aanpak* paste bij het samen ontwerpen van een besluitvormingskader voor de toekenning van het pgb. Bijvoorbeeld van *design thinking*, als interdisciplinaire benadering voor het ontwerpen van diensten. Dit gaat uit van co-creatie of samen ontwerpen (Stickdorn, 2014). Het bevat leuke en bruikbare werkvormen, zoals het maken van een *process tree*, een schematisch diagram van de activiteiten die nodig zijn om tot een product of dienst te komen (Van Boeijen et al., 2017). Zulke werkvormen zouden kunnen helpen om een beslismodel te ontwikkelen.

Met zo'n patchwork-achtige aanpak gingen we aan de slag, zonder vooraf echt goed te weten hoe we dat gingen doen.

### Een eerste cyclus van analyseren, experimenteren en reflecteren

In een eerste bijeenkomst legden we ons voorstel voor een werkwijze uit. Met *post-its* brachten we vervolgens in kaart welke vragen beantwoord moesten worden om tot een onderbouwde keuze voor het aantal uren pgb te komen. We gebruikten een concrete casus om op ideeën voor vragen te komen. Voorbeelden van vragen zijn: *Wat is de draagkracht van deze ouder? Zijn er al voorliggende voorzieningen ingezet? Wat is gebruikelijke zorg en bovengebruikelijke zorg? Valt bovengebruikelijke zorg onder jeugdhulp? Wie levert de bovengebruikelijke zorg?*

#### Gebruikelijk of niet?

Gebruikelijke zorg is de normale, dagelijkse zorg die partners, ouders, inwonende kinderen en/of andere huisgenoten elkaar geven. Bijvoorbeeld hulp in het huishouden.

Gebruikelijke zorg van ouders aan hun kind is afhankelijk van de leeftijd van het kind. Zo is het voor een kind van één jaar gebruikelijk dat ouders hun kind wassen en verschonen. Voor een kind van twaalf jaar is dat niet

gebruikelijk (ongebruikelijke zorg). Daarvoor kunnen ouders dan een indicatie aanvragen. ([www.belangenbehartiger.nl](http://www.belangenbehartiger.nl))

De vragen die betrekking hadden op het besluitvormingsproces zetten we samen in de juiste volgorde in een heel ruw eerste concept-beslismodel. Het jeugdteam zou de komende weken alvast gaan experimenteren met deze eerste ruwe versie van het model. In de volgende bijeenkomst koppelden de medewerkers van het jeugdteam hun ervaringen met het uitproberen van de ruwe versie van het beslismodel terug. Dat werkte al goed. Wel vonden ze het lastig om aan te geven wat er anders of beter zou kunnen aan het model, een belangrijke volgende stap in het actieertraject. De reden daarvoor was dat de casus waarin zij het model hadden toegepast, nog vol 'in traject' was. De medewerkers konden door de verkregen kaders al wel op een andere manier het gesprek met ouders aangaan en ook zichzelf anders opstellen. De eerste ruwe versie gaf hen al meer ruggensteun in de uitvoering van het adviestraject.

### Momenten waarop het 'spannend' werd

Op een paar momenten in het actieleren werd het even spannend. Bijvoorbeeld toen de wat dwingende vraag opkwam of het jeugdteam het verslag van het onderzoek bij gezinnen wilde delen met de gemeente. Voor de medewerkers van de gemeente was dit haast een vanzelfsprekendheid: de bevoegdheid om onderzoek te doen naar de hulpvraag van het gezin en de mogelijkheden van het gezin en hun netwerk om daaraan invulling te geven, ligt bij de gemeente. Deze heeft het mandaat tot het doen van dit onderzoek verleend aan het jeugdteam. De gemeente beoordeelt vervolgens of degene die de zorg gaat bieden, beschikt over de kwaliteiten om dat op een goede manier te doen. Omdat het onderzoek veel achtergrondinformatie geeft over de situatie van het gezin en het netwerk, is het verslag heel bruikbaar voor de medewerkers die de *bewuste-keuze-gesprekken* voeren. Bovendien kan volgens de gemeente een bezwaar eigenlijk niet in behandeling worden genomen als er in de gemeentelijke systemen geen dossierstukken zijn opgenomen. Voor het jeugdteam daarentegen was de vertrouwelijkheid van het gesprek met gezinnen een belangrijke reden om het verslag niet zonder meer te delen. De deelnemers keken elk vanuit hun eigen doelen en waarden naar de vraag, en die bleken te 'schuren'. Beide spraken vanuit hun eigen werkelijkheid. Dat

maakte het lastig om het gezamenlijke probleem op te lossen. De discussie die volgde over *vertrouwelijkheid* en beroepsgeheim werd beslecht door te verwijzen naar op papier gemaakte afspraken, en dat was eigenlijk jammer. Wel gingen de deelnemers elkaars waarden en werkelijkheid naar verloop van tijd beter leren kennen. Daardoor werd het gemakkelijker om elkaar goed te begrijpen en constructief te blijven zoeken naar oplossingen.

Iets soortgelijks gebeurde toen de gemeente situaties bespreekbaar wilde maken waarin het pgb volgens hen functioneerde als 'verkapt inkomen'. De gemeente wil bezuinigen in het sociaal domein maar loopt daarbij aan tegen inhoudelijke en ethische uitdagingen. Het uitgangspunt waarover de deelnemers het samen eens waren, was: geen pgb aan ouders tenzij sprake is van een gegronde reden. Maar hoe baken je die gegronde reden af? Een pgb kan worden toegekend als er sprake is van bovengebruikelijke zorg. *Maar hoeveel kun je van een ouder verlangen dat nog binnen de zorgplicht valt? En wat valt dan buiten die zorgplicht en zou vergoed moeten worden? Wanneer kan een gezin het op eigen kracht en wanneer wordt het te veel? Zou een pgb een gezin niet net het zetje kunnen geven dat ze nodig hebben om hun leven weer op de rit te krijgen? Is het denkbaar dat er daardoor misschien uiteindelijk minder steun nodig is dan wanneer je dat niet zou doen?* Met andere woorden: tijdens de gesprekken raakten we voortdurend aan allerlei inhoudelijke en ethische vraagstukken. Door elkaar over en weer vragen te stellen ontdekten we dat een strakke afbakening niet altijd mogelijk is en dat situaties soms toch echt om maatwerk vragen. *Paste een beslismodel daar dan wel bij? Moesten we het niet eerder een hulpmiddel voor de besluitvorming noemen?*

Elkaar op deze manier vragen stellen wordt gezien als de motor van actieleren (Dilworth and Willis, 2003). Vragen in actieleren hebben tot doel om de verdieping te zoeken, te begrijpen, te exploreren en oplossingsrichtingen te vinden (Marquardt, 1999), maar bijvoorbeeld ook om elkaar en elkaars normen, waarden en overwegingen te leren kennen en begrijpen en assumpties naar boven te halen en ter discussie te stellen. Dit is hoe reflectie en leren plaatsvindt (Adams, 2009).

### De rol van de procesbegeleider in actie en leren

Wij speelden als onderzoekers in hoofdzaak de rol van procesbegeleider, hoewel altijd in nauwe afstemming met de deelnemers. Als 'leken' in de complexe, juridische materie betekende dit dat we ons 'de taal' van de deelnemers in korte tijd

eigen moesten zien te maken. We merkten dat een keer geen tijd hebben om je in te lezen in de jurisprudentie al snel betekende dat je de essentie van de discussie miste. Dat riep bij ons vragen op over waar de grenzen lagen van onze rol en hoe we aan die rol op een goede manier invulling konden geven. Konden we onze rol eigenlijk invullen als we minder goed ingevoerd waren in de materie? In de praktijk pakte onze rol mede daardoor vaak uit als verzamelen, lezen en analyseren van jurisprudentie, er frasen en vragen uit halen voor de actieerbijeenkomst en hierover ideeën uitwisselen met de deelnemers. We bereidden de bijeenkomsten voor in nauwe afstemming met deelnemers, en zoveel mogelijk samen met hen. Waarbij gezegd moet worden dat werk- en tijdsdruk bij de deelnemers het vaak lastig maakten om dat echt goed samen te doen. In de praktijk kwam het er dan vaak op neer dat deelnemers nieuwe jurisprudentie die zij tegenkwamen, rondmailden. Over en weer werd er dan gereageerd op wat deze jurisprudentie betekende voor ons zoekproces. Buiten het participeren in en het mede aanzwengelen van deze uitwisseling zorgden wij ervoor dat de cycli van analyseren, reflecteren, doel bepalen en actie nemen werden doorlopen. We waren bezig met verslaglegging (tegelijkertijd dataverzameling) en met het maken van de verbinding tussen de bijeenkomsten. Daarmee vormden we een belangrijke factor in het op de agenda houden van het actieleren en zorgen voor voortgang in het gezamenlijke ontwikkelproces.

In de literatuur over actieleren is veel discussie over de rol en betrokkenheid van de procesbegeleider (o.a. Adams, 2009). De 'grondlegger' van actieleren, Revans (2011), is geen groot voorstander van een procesbegeleider bij actieleren. Een procesbegeleider zou zich volgens hem moeten beperken tot het op gang helpen van de deelnemers door hen de werkwijze van actieleren bij te brengen en discussies snel op gang te brengen. Maar verder zou de inzet van een procesbegeleider beperkt moeten zijn en zo snel mogelijk moeten worden afgebouwd, zodat de lerenden onafhankelijk verder kunnen. Deelnemers kunnen zelf wel nieuwe actieergroepen op gang helpen brengen: elke deelnemer kan in principe een nieuwe groep starten en introduceren in het actieleren. Volgens anderen, zoals bijvoorbeeld Adams (2009), nemen procesbegeleiders een andere positie in. Zij spelen een duidelijke rol in het stimuleren van leren bij deelnemers.

Dit verschil lijkt deels te komen doordat actieleren bij Adams gericht is op per-

soonlijk handelen en vergelijkbaar is met intervisie. Actieleren gaat bij Adams bijvoorbeeld over de vraag 'hoe ga ik om met de moeizame relatie met mijn baas?'. Adams zelf laat in een voorbeeld zien hoe zij een individuele deelnemer de vraag stelt hoe zij haar baas juist in het zonnetje kan zetten.

Revans daarentegen richt zich op complexe organisatieproblemen "waarvoor nog geen oplossing kan bestaan doordat verschillende, eerlijke, ervaren en wijze managers verschillende acties bepleiten die in overeenstemming zijn met hun uiteenlopende waardesystemen, hun vroegere ervaringen en hun geheel eigen hoop voor de toekomst" (2011). Daarbij geeft hij drie diagnostische vragen mee: *wat proberen wij te doen? Wat belet ons dat te doen? Wat kunnen we daaraan doen?* De focus ligt bij Revans meer op het systeem van verschillende actoren rondom het vraagstuk en hoe dat systeem vanuit haar aannames zelf (mede) het probleem heeft gecreëerd. De leer- en reflectievraag ligt dus heel duidelijk bij het handelen van dat systeem.

In onze casus hebben we ook te maken met een werksysteem, maar ligt de uitdaging er juist in om samen iets nieuws te ontwikkelen, namelijk een hulpmiddel voor de besluitvorming. Daarbij wordt het op bepaalde momenten spannend door de verschillende waardesystemen van de deelnemers. Tegelijk vormt dit niet de kern van het praktijkvraagstuk. Het waren 'slechts' korte momenten van frictie en ze werden opgelost doordat de deelnemers elkaar beter leerden kennen en elkaars onderliggende waardesystemen beter gingen leren begrijpen. Wel denken we dat we meer nadruk hadden kunnen leggen op het expliciet helpen maken van verschil en waar dat vandaan komt op de momenten waarop het spannend werd.

### Opschalen en verspreiden van de inzichten

De handvatten die ons actieleren opleverde, krijgen pas waarde door ze te delen en te gaan gebruiken. Opschalen en verspreiden van de opgedane inzichten en oplossingen met anderen is een belangrijk onderdeel van het proces van actieleren. In ons actieertraject ging dat opschalen en verspreiden op meerdere manieren:

- via een *handboek* dat de beleidsmedewerker van de gemeente opleverde en waarin onze inzichten waren verwerkt;

- via een **zorgmomentenoverzicht** dat we ontwikkelden tijdens het actieleren en waarin het aantal minuten benodigde hulp voor werd aangegeven voor elke activiteit waarvoor pgb mogelijk was (bijvoorbeeld wassen, aankleden, tandenpoetsen, toiletgang, sociale contacten) per zorgzwaartecategorie (licht, matig en zwaar);
- via het **hulpmiddel voor de besluitvorming** met onder andere een aantal vragen om de eigen kracht vast te stellen.

We koppelden tijdens het actieleertraject steeds terug naar de teams om hen te melden hoe ver we waren en wat er al was ontwikkeld. Zij konden dat vervolgens gebruiken om te experimenteren met verschillende 'prototypes' die we hadden ontwikkeld. Ze gaven ons input terug op basis van hun ervaringen met het ermee werken. Ook hebben we als actieleergroep nagedacht over welke actoren in het bredere netwerk op de hoogte gebracht moesten worden van de uitkomsten van ons project, omdat hun handelen mede invloed heeft op de besluitvorming over de toekenning van het pgb. Zo hebben we bijvoorbeeld geconstateerd dat er gesproken moet worden met een vertegenwoordiger van een stichting voor cliëntondersteuning. Medewerkers daar spraken soms met ouders over het pgb, waardoor er bij hen bepaalde verwachtingen ontstonden die in het uiteindelijke adviesproces soms tot onbegrip of spanningen leidden.

Vervolgens was de grote vraag: *en werken deze handvatten in de praktijk ook echt? Helpen ze de medewerkers om tot een duidelijker en meer onderbouwd advies te komen?* In een gezamenlijke sessie met het voltallige team medewerkers jeugdhulp en het actieleerteam hebben we de definitieve handvatten gedeeld en samen de manier van werken ermee besproken. De medewerkers zijn vervolgens in vier groepen (stadsdeel-gebonden) aan de slag gegaan met het toepassen ervan op een casus. In een daaropvolgende sessie hebben we de conclusies van de groepen besproken.

Uit die sessie blijkt dat we op de goede weg zijn: de medewerkers konden binnen hun groep aardig tot overeenstemming komen. Vooral de vragen om de eigen kracht vast te stellen, vonden zij heel handig. Wel verschilden de conclusies van de groepen op bepaalde punten van elkaar. Maar doordat we vervolgens samen de

redenaties van de groepen bespraken die hadden geleid tot hun advies, ontstond uiteindelijk een gedeelde conclusie. Vervolgens hebben we in meerdere 'kalibreersessies' aan de hand van door medewerkers aangedragen casuïstiek per team het zorgmomentenoverzicht ingevuld en overeenkomsten en verschillen in uitkomsten besproken. Waarschijnlijk zal het wel nodig blijven om af en toe zo'n sessie te doen.

### Reflectie op het actieleertraject

We begonnen dit hoofdstuk door te zeggen dat veel praktijkproblemen blijven liggen omdat professionals te weinig tijd hebben om erbij stil te staan, te reflecteren en te werken aan verbetering. Actieleren kan helpen om zulke praktijkproblemen samen opgelost te krijgen. Maar actieleren is geen werkwijze die past bij elk probleem. Wij ontwikkelden gaandeweg een aanpak die actieleren, informatief en onderzoekend leren en ontwerpen combineert. Ons actieleertraject bracht meerdere opbrengsten:

- meerdere handvatten voor de besluitvorming;
- medewerkers van de gemeente en van het jeugdteam die elkaar beter leerden kennen en constructief met elkaar samenwerkten aan de oplossing van een praktijkprobleem;
- barrières tussen beide organisaties die werden geslecht en beide organisaties meer op één lijn;
- meer duidelijkheid over elkaars rollen, doelen en uitdagingen waardoor meer begrip over en weer ontstond;
- opgedane kennis over jurisprudentie en beleidsstukken;
- ervaring met de gezamenlijk ontwikkelde werkwijze voor het aanpakken van praktijkproblemen.

Tegelijkertijd roept het proces ook een aantal duidelijke reflectie- en discussiepunten op.

Een belangrijke vraag is in hoeverre actieleren aansluit bij dit type praktijkvraagstuk. Actieleren lijkt een passende werkvorm bij vragen waarin de aannames en het handelen van betrokkenen belangrijke aanleidingen zijn tot het ontstaan van het probleem. Het kan daarbij zowel over individuele aannames en individueel



handelen gaan als over het gezamenlijke handelen van verschillende actoren in een gezamenlijk werksysteem. Ons actieertraject ging echter niet over het veranderen of verbeteren van een bestaand werkproces, maar om het samen ontwikkelen van een nieuw werkproces. Daarin speelden uiteenlopende waardensystemen wel een rol, maar zij veroorzaakten het probleem niet. De rol van reflectie en leren in dit actieertraject was daardoor minder duidelijk. Deze vraag over het leren hangt direct samen met onze rol als procesbegeleiders: wat was onze rol in een proces waarin reflectie op de verschillende waardensystemen van de deelnemers van secundair belang was? Of hadden we daar toch meer ruimte en aandacht voor moeten maken? Nu was het zoeken naar een passende rolinvulling: waren we inhoudelijk facilitator of toch begeleider van een reflectie- en leerproces? En wat moesten we dan precies weten over de complexe juridische materie om die rol op een passende wijze te kunnen vervullen?



## Het zorglandschap voor jeugdhulp op slot

Van alle gezinnen in Nederland heeft een kleine groep ouders en kinderen professionele hulp nodig. Zij zijn daarvoor aangewezen op jeugdhulp. Ongeveer 15% doet een keer een beroep op een vorm van maatschappelijke hulpverlening. Als het gaat om jeugdhulp is dit 5% (Faas, 2008; VNG, 2022). Met het begrip jeugdhulp bedoelen we de hulp en zorg aan jeugdigen en hun ouders bij psychische, psychosociale, gedragsproblemen en/of opvoedproblemen.

Sinds 1 januari 2015 is de Jeugdwet in werking getreden en is onder andere de jeugdhulp gedecentraliseerd. Dit betekent dat gemeenten verantwoordelijk zijn voor het hele jeugdveld en de uitvoering van kindbeschermingsmaatregelen en jeugdreclassering. Het uitgangspunt daarbij is dat gemeenten maatwerk leveren en een verbinding leggen met zorg, onderwijs, werk en inkomen, sport en veiligheid. Daarbij zou de specifieke situatie van de jeugdige en de eigen kracht van gezinnen en het eigen sociale netwerk van jeugdigen en hun ouders centraal staan.

De provincie Flevoland bestaat uit zes gemeenten: Lelystad, Almere, Zeewolde, Noordoostpolder, Urk en Dronten. In de loop van 2015 constateerden deze gemeenten samen met de jeugdhulpaanbieders dat het zorglandschap voor jeugdhulp op slot zat. Het gezamenlijk georganiseerde (regionale) hulpaanbod paste onvoldoende bij de behoeften van de verschillende individuele gemeenten. Ook leek het jeugdhulpaanbod verbeterd te kunnen worden. Er was een gebrek aan een goed en intensief aanbod van jeugdhulp dichtbij kinderen en gezinnen in de eigen omgeving, zo thuis mogelijk. Ook was de hulp onvoldoende gericht op de situatie van het hele gezin waardoor problematiek die te maken had met huisvesting, werk, schulden, beperkingen, verslavingen en huiselijk geweld niet de aandacht kreeg die nodig was.

Het gevolg hiervan was dat de in- en uitstroom uit de 24-uurszorg stagneerde. In de (24-uurs) residentiële jeugdhulp leven kinderen en jongeren, vrijwillig of gedwongen, dag en nacht buiten hun eigen gezin. Zij verblijven in leefgroepen en worden begeleid door pedagogisch medewerkers. Voorbeelden hiervan zijn kamertraining, leef- en behandelgroepen, crisisopvang en gesloten residentiële jeugdhulp.

Er was sprake van lange wachtlijsten waardoor gezinnen lang moesten wachten op verschillende vormen van hulp, waaronder residentiële hulp. Ook verbleven jeugdigen onnodig lang in de 24-uurszorg, een van de meest intensieve vormen van jeugdhulp. Dit was niet alleen onwenselijk vanuit het perspectief van de jeugdigen en hun ouders, maar zorgde ook voor een sterke toename van de kosten. De gemeenten hadden te maken met forse overschrijdingen van de jeugdhulpbudgetten en deze overschrijdingen leken alleen maar toe te nemen.

Er werd geconcludeerd dat er meer ruimte, expertise en middelen nodig waren om de juiste ondersteuning te bieden aan kinderen en gezinnen. Daarom is het programma *Ontwikkeling zorglandschap jeugd Flevoland* opgezet waarin de zes Flevolandse gemeenten en een grote groep jeugdhulpaanbieders participeerden. Eén van de projecten binnen dit programma richtte zich specifiek op de 24-uurszorg en heette *Actieleren uitstroom 24-uurszorg*.

Het project was gericht op het inventariseren en in kaart brengen van factoren die bijdroegen aan de problemen in de jeugdhulp. Daarnaast was het doel het bevorderen van de uitstroom uit de 24-uurszorg zodat jeugdigen niet onnodig lang in de 24-uurszorg verbleven. De opbrengsten van dit project hadden als doel bij te dragen aan de afschaling van de 24-uurszorg met 50%.

De subdoelen waren:

- inventariseren van factoren die in-, door- en uitstroom bevorderen en belemmeren;
- in kaart brengen van de levensloop van jeugdigen in relatie tot residentiële jeugdhulp;
- in kaart brengen van klantervaringen en wensen ten aanzien van jeugdhulp residentieel en de aansluiting op de thuissituatie;
- bevorderen van de uitstroom van jeugdigen in residentiële jeugdhulp naar het eigen gezin/netwerk;
- bevorderen van de afschaling van de residentiële jeugdhulp.

Tussen juni 2016 en juni 2019 hebben 28 gedragsdeskundigen van acht Flevolandse aanbieders van residentiële jeugdhulp deelgenomen aan het project

*Actieleren uitstroom 24-uurszorg* waarbij door middel van actieerbijeenkomsten is gewerkt aan bovenstaande doelstellingen (Vissenberg et al. 2017 & 2018).

### **Leren door anders te doen: de keuze voor actieleren**

Gezien de druk waaronder de gemeenten en jeugdhulpaanbieders stonden waren de doelstellingen van dit project tweezijdig. Aan de ene kant gericht op het in kaart brengen van factoren die van invloed waren op de in- en uitstroom in de residentiële jeugdhulp. Aan de andere kant bestond de wens om al doende te leren en het geleerde direct in de praktijk te brengen en daadwerkelijke uitstroom uit de residentiële zorg te bereiken. Dit was in lijn met het voornemen om de residentiële jeugdzorg met 50% te reduceren in 2017. Het moest daarom geen traditioneel onderzoek worden dat alleen afgerond zou worden met een onderzoeksrapport, maar een project waarbij de inzichten meteen vertaald zouden worden naar de praktijk.

Bij de start van het project was duidelijk dat het gegeven dat de instroom en doorstroom in de residentiële jeugdhulp stagneerde, een zeer complex probleem was dat raakte aan allerlei andere elementen in de jeugdhulp. Bijvoorbeeld aan de samenwerking in de keten, het ontbreken van een preventief aanbod, gemiste kansen in de volwassenenzorg, de kennis en kunde van (jeugdhulp)professionals, jeugdhulpopleidingen etc. Wanneer er veranderingen plaatsvinden in een van deze elementen, heeft dit onmiddellijk gevolgen voor de andere elementen in het zorgaanbod voor gezinnen. Dit type problemen wordt *wicked problems* genoemd. Vaak gaat het daarbij om problemen die complex zijn en waarbij meerdere stakeholders met soms tegenovergestelde belangen betrokken zijn zonder voor de hand liggende 'juiste' oplossing voor het probleem (Revans, 2017).

Op basis van deze twee uitgangspunten is in overleg met de gemeenten, de jeugdzorginstellingen en hogeschool Windesheim binnen de Werkplaats Sociaal Domein Flevoland gekozen voor een actieertraject aangevuld met onderzoek. Actieleren is actiegericht, waarbij het leren van datgene dat we doen centraal staat en een beroep gedaan wordt op een gezamenlijk probleemoplossend vermogen van de mensen die betrokken zijn bij het probleem. Bij actieleren worden echte problemen die op dit moment spelen opgepakt. Leren door dingen anders te doen staat daarin centraal, waarbij men leert samen met en van anderen. Daar-

naast vindt actieleren plaats in gezamenlijkheid (een groep) waarbij een van de uitgangspunten is dat de mensen die willen leren elkaar helpen om samen de situatie te begrijpen waar zij zich in bevinden. Actieleren wordt gezien als een zeer geschikte methode voor organisatieverandering omdat het actieleren met een groep leidt tot een gezamenlijk begrip van het probleem. Daarnaast verandert het de manier waarop mensen samenwerken, hoe zij handelen en (over elkaar) denken wat vervolgens leidt tot veranderingen in de processen en structuur in organisaties (Revans, 2017; Weinstein, 2012).

### **Weg met de bestaande kaders: randvoorwaarden voor het actieleren**

Tijdens het actieleren werden casussen besproken van jeugdigen die op dat moment in de residentiële zorg verbleven met de betrokken gedragsdeskundige die verantwoordelijk was voor het behandelplan van de jeugdige. Daarbij werden factoren die bij hadden gedragen aan het instromen in de residentiële zorg in kaart gebracht en werd er indien noodzakelijk een alternatief behandelplan geformuleerd gericht op het uitstromen van de jeugdige. Ook werden de jeugdigen geïnterviewd als zij en hun ouders of verzorgers daarmee instemden.

In actieleren staat het leren door de dingen anders te doen centraal. Het betrekken van jeugdigen en hun ouders en het vraaggericht op maat aanbieden van hulp aan gezinnen is al langere tijd een uitdaging (Harder et al. 2013; Knorth 2002; Jakobs & Vissenberg, 2021). Bij de start van het project bestond daarom de zorg bij de jeugdhulpaanbieders en gemeenten dat het buiten de bestaande kaders denken erg lastig zou zijn voor de betrokken gedragsdeskundigen. Het actieleren zou alleen mogelijk zijn als aan deze randvoorwaarde voldaan werd.

Daarom werden er aan de bijeenkomsten met gedragsdeskundigen een actie-leer-facilitator (en onderzoeker) en twee zogenaamde *omdenkers* toegevoegd. Deze omdenkers waren GZ-psychologen met kennis en ervaring op het gebied van diagnostiek en behandeling en met ervaring in de afbouw van 24-uurszorg. Deze omdenkers beschikten over actuele kennis met betrekking tot *evidence based* behandelingen. Daarnaast hadden zij geïntegreerde kennis over onderwijs, jeugdzorg, kinder- en jeugdpsychiatrie en volwassenenpsychiatrie en zijn zij op de hoogte van de richtlijnen op het gebied van onderzoek en behandeling bij kinderen en jongeren.



De gedragsdeskundigen en omdenkers namen onder begeleiding van de facilitator en onderzoeker (samen: het uitvoeringsteam) de casussen door van jongeren die verbleven in de residentiële zorg. Het betrof meestal jeugdigen in één groep, zodat zowel ingewikkelde als minder ingewikkelde casussen besproken zouden worden. De verantwoordelijke gedragsdeskundige nam in chronologische volgorde het levensverhaal van de jeugdige met de omdenkers door, van de conceptie en geboorte van de jongere tot aan het verblijf in de 24-uurszorg. Tijdens het doornemen van deze casussen werd vanuit een omdenkperspectief gekeken naar het doorlopen traject, het handelen van de betrokken professionals, de redenen voor plaatsing in de 24-uurszorg, de keuzes die gemaakt waren en mogelijke verbeterpunten. Dit werd gedaan door zoveel mogelijk vragen te stellen zonder rekening te houden met bestaande kaders, zoals *Wat zouden we idealiter willen voor de jeugdige en het gezin? Wat zou je inzetten als alles mogelijk was?* De onderzoekers die aanwezig waren verzamelden data door middel van participerende observaties waarbij zij zo letterlijk mogelijk registreerden wat er gebeurde. Ook werden er diepte-interviews afgenomen met jeugdigen en hun ouders.

Op basis van deze bevindingen werd een alternatief plan geformuleerd en ingezet. Vervolgens kwam het team weer samen om te reflecteren op de inzet van het alternatieve plan en werd er indien nodig een nieuw plan gemaakt of werden problemen die men tegenkwam bij het inzetten van het nieuwe plan besproken of er werden oplossingen voor gezocht. Zie onderstaand (geanonimiseerd) voorbeeld van een nieuw plan van aanpak.

*Saskia woont sinds zij twee jaar is in een pleeggezin. Toen zij 8 jaar was overleed haar pleevader plotseling. Haar pleegmoeder moest meer gaan werken, maar Saskia kon niet alleen thuisblijven. Daarnaast was haar pleegmoeder erg verdrietig. Daarom is Saskia in een crisis gezinshuis geplaatst en vervolgens naar een gezinshuis verhuisd. Haar pleegmoeder is altijd erg betrokken geweest. De betrokken professionals geven aan dat zij hen doet denken aan een moeder die de voogdij niet los kan laten. Saskia is erg aan haar pleegmoeder gehecht. Het uitvoeringsteam concludeert dat een time out waarschijnlijk beter was geweest. Normaal gesproken worden bij het overlijden van een van de ouders kinderen niet uit huis geplaatst, maar wordt er ondersteuning geboden als dat nodig is. In dit geval had financiële*

*ondersteuning ervoor kunnen zorgen dat Saskia naar een opvang had gekund tijdens het werk van haar pleegmoeder. Tijdens het omdenken wordt er een plan van aanpak geformuleerd waarbij zal worden ingezet op de terugkeer van Saskia naar haar pleegmoeder met ondersteunende psycho-educatie.*

## Het actieeertraject in de praktijk

### Alle begin is moeilijk

Bij de start van het project was het team erg enthousiast. Iedereen had het gevoel dat de dingen echt anders georganiseerd moesten worden in de residentiële zorg en dat dit project daaraan zou bijdragen. Tijdens de eerste bijeenkomst werd echter duidelijk dat iedereen een net ander beeld had van datgene dat we zouden gaan doen. Het is belangrijk om actieeertrajecten zorgvuldig op te zetten met een gezamenlijke doelstelling en plan van aanpak waar iedereen achter staat. Dit zorgt aan de ene kant voor voldoende draagvlak, maar deze doelstelling vormt ook een leidraad tijdens het project om op terug te kunnen grijpen en op koers te blijven.

De oorspronkelijke doelstelling van het project was gericht op het bewerkstelligen van een afbouw van de residentiële zorg. Al snel bleek dat deze doelstelling veel vragen oproep. *Als de residentiële zorg wordt afgebouwd, wat betekent dit dan voor mijn baan en datgene waar ik voor ben opgeleid? Werk ik mee aan het overbodig worden van mijn eigen baan door mijn deelname aan dit project?* Er was veel vertrouwen in de mogelijke impact van het project, maar er was behoefte aan een doel waar iedereen achter stond.

Uiteindelijk is het team twee keer drie uur bij elkaar gekomen om te brainstormen over de nieuwe doelstelling. Dit leidde tot een doelstelling die zich richtte op het zo onafhankelijk mogelijk maken van jeugdigen en ouders van de residentiële zorg. De kwaliteit van (in plaats van het bezuinigen op) de hulpverlening stond in deze doelstelling centraal en raakte direct aan de overtuigingen waarmee gedragsdeskundigen hun werk deden.



‘Wij zetten ons in voor de jeugdigen, zij staan centraal’



Ook de samenstelling van het uitvoeringsteam vormde een uitdaging aan het begin van het project. De omdenkers werden als experts en als een externe partij gezien, waardoor het voor de gedragsdeskundigen spannend was om 'hun casussen' voor te leggen. De omdenkers gaven aan onzeker te zijn over hun rol als omdenker. Van tevoren was niet helemaal helder wat de rol van omdenker precies was (wat is omdenken precies?) en hoe hun bijdrage er uit zou zien. Van beide partijen werd enige kwetsbaarheid gevraagd. Tijdens de eerste twee bijeenkomsten werden daarom ook de verwachtingen, twijfels en wensen ten aanzien van het omdenken besproken. Zo werd er afgesproken dat iedereen in dit project een omdenker is en dat er geen sprake zou zijn van een hiërarchie waarin de één de ander controleert. Het uitgangspunt van het project werd daarom het gezamenlijk bestuderen van de casuïstiek en gezamenlijk omdenken. Dit komt overeen met de uitgangspunten van actieleren, waarin niet het leren van een expert centraal staat maar juist het leren met en van elkaar. Tijdens het actieleren wordt een groep hier vaak steeds beter in. Gaandeweg zal de groep elkaar meer ondersteunen, uitdagen, feedback geven en elkaar helpen. Het is daarom niet verwonderlijk dat diverse auteurs aangeven dat deelnemers aan actieertrajecten zich meer empowered voelden na het actieleren (Masango-Muzindutsi et al. 2018; Lizzio & Wilson, 2004; Leggat et al. 2011).

Het actieertraject heeft plaatsgevonden bij acht aanbieders van residentiële jeugdhulp. Tijdens het actieleren heeft het uitvoeringsteam de casussen besproken van jeugdigen die verbleven op een behandelgroep, in een gezinshuis, op een gesloten behandelgroep, op een GGZ-behandelgroep en begeleid wonen. In totaal zijn er 45 casussen besproken in 77 uur. Enkele casussen zijn meerdere keren besproken aan de hand van de ondernomen acties in deze casussen.

In de casuïstiek werd teruggekeken en geanalyseerd, maar werden ook andere keuzes gemaakt in de casuïstiek, andere gesprekken gevoerd en andere besluiten in gang gezet in het traject van de jeugdige. De acties die ondernomen werden, waren gericht op de jeugdige die onderwerp was van het actieleren, tijdens het verblijf in de residentiële zorg. Tussentijds werd per organisatie casus-overstijgend gereflecteerd, met behulp van de analyses van de onderzoekers. Het viel helaas buiten het bereik van dit project om ook samen de casus-overstijgende acties te formuleren en hier vervolgens weer op te reflecteren.

### **Verkennen van ervaringen en samen reflecteren op de eigen opvattingen, overtuigingen of mechanismen die het handelen sturen**

Tijdens het verkennen van de ervaringen aan het begin van dit project bleken de gedragsdeskundigen in hun dagelijks werk tegen veelal dezelfde uitdagingen aan te lopen. Er was veel herkenning onderling. Zo was er sprake van een hoge werkdruk, waarbij professionals aangaven zich snel te verliezen in de waan van de dag. Hierdoor was er weinig tijd voor verdieping en evaluatie. Het aanvragen van onderzoeken, het krijgen van indicaties en het inzetten van behandelingen duurde lang en werkte frustrerend voor zowel jeugdigen, ouders en medewerkers. Daarnaast was het samenwerken met partnerorganisaties niet altijd makkelijk. De onderlinge rolverdeling bleek niet altijd helder, vaak was het lastig meteen de juiste persoon te bereiken of gaven partnerorganisaties aan niet te kunnen bieden wat er gevraagd werd. De gedeelde ervaringen zorgden voor een gevoel van gezamenlijkheid (ik ben niet de enige) en voor een gezamenlijk gevoel van urgentie. Zo gaf één van de gedragsdeskundigen aan:



'Het is misschien een beetje naïef, maar ik heb echt het gevoel dat wij de wereld zouden kunnen veranderen.'

Na een aantal bijeenkomsten met het uitvoeringsteam waarbij de eigen casuïstiek besproken werd, begonnen de gedragsdeskundigen patronen in het eigen handelen en het handelen van hun collega's te herkennen. Zo bleek niet altijd duidelijk waarom een jeugdige in de residentiële jeugdzorg verbleef en kwam naar voren dat een goede verklarende analyse in de meeste gevallen ontbrak (Tempel & Vissenberg, 2018). Een verklarende analyse helpt te begrijpen waarom problemen zich op een bepaald moment voordoen en welke factoren van invloed zijn op het ontstaan en voortbestaan van deze problemen.



'Nu richten we ons weer alleen op het kind terwijl het eigenlijk de ouders zijn die problemen hebben' en 'Wie had hier nou eigenlijk uit huis geplaatst moeten worden?'

Vaak was het lastig om erachter te komen hoe het zo gekomen was. Tijdens de bijeenkomsten ontstonden vaak vragen over het handelen van professionals in het voorveld, maar daar was vanwege gebrekkige dossiers niet zoveel over bekend.

De desbetreffende keuzes waren inmiddels jaren geleden gemaakt en er was niet bekend wie hierbij betrokken waren. Vaak werden professionals niet bij naam genoemd in de dossiers waardoor zij onvindbaar waren. Daarnaast hadden de gezinnen toestemming gegeven voor inzage in hun dossier door het uitvoeringsteam, maar geen toestemming gegeven voor het actief opvragen van gegevens bij andere partijen of het delen van hun gegevens met andere partijen. De keuzes die later in het traject van jeugdigen gemaakt werden, leken het gevolg van eerdere keuzes van professionals, maar ook ingegeven door de manier waarop de jeugdhulp georganiseerd was waarbij financiële overwegingen een belangrijke rol speelden.

Daarnaast kwamen er patronen in het eigen handelen van de gedragsdeskundigen naar voren die veranderd zouden kunnen worden en waar de gedragsdeskundigen beter in wilden worden. Dit vormde aanleiding voor het concretiseren van het gezamenlijke lonkende perspectief met daarin de volgende aandachtspunten:

*U vraagt wij draaien? Als een jeugdige wordt aangemeld voor residentiële zorg wordt deze altijd geplaatst in de residentiële zorg. Wat zou er gebeuren als wij jeugdigen waarvan het niet duidelijk is waarom zij residentiële zorg nodig hebben (op basis van de verklarende analyse) zouden weigeren aan de poort? We vragen nu 'Wat kunnen we voor je doen?', maar is 'Wat kom je doen?' niet een betere vraag?*

Bij het merendeel van de jeugdigen ontbrak een gedegen verklarende analyse. De gedragsdeskundigen zagen tijdens de bijeenkomsten wat een verklarende analyse precies is en wat het oplevert (oorzaken behandelen in plaats van symptomen van gedrag). Dit zorgde ervoor dat er een leerbehoefte ontstond; het beter worden in verklarende analyses.

Tijdens de bijeenkomsten kwam naar voren dat ouders van jeugdigen vaak niet betrokken werden in de hulpverlening aan de jeugdige en dat de doelen van hulpverlening zich voornamelijk richtten op de jeugdige. Hierdoor werd het terug naar huis gaan van jeugdigen bemoeilijkt. Het betrekken van ouders en het systemisch werken waren speerpunten die naar voren kwamen, met name het bevorderen van de eigen regievoering van ouders in de trajecten van hun kinderen.

Tijdens de bijeenkomsten kwam ook naar voren dat bepaalde kennis en vaar-

digheden ontbraken. Zo werd niet altijd de best passende behandeling ingezet, bleken gedragsdeskundigen moeite te hebben met het herkennen van trauma's en hechtingsproblematiek en ontbrak kennis over schadelijke invloeden tijdens de zwangerschap (bijv. huiselijk geweld) op het ongeboren kind.

Tot slot viel op hoeveel informatie er ontbrak in de dossiers die besproken waren. Er werd beperkt geëvalueerd (waarom heeft iets niet gewerkt?), niet waardevrij of te abstract of te onduidelijk gerapporteerd ('de zedelijke belangen waren in het geding') en er ontbraken vaak gegevens. Dit riep op tot het beter evalueren van hulpverlening, gericht op de hulpvraag, en hier vollediger over rapporteren.

Deze fase resulteerde in het aanscherpen van datgene dat verbeterd kan worden in het handelen van gedragsdeskundigen en vormde de opmaat naar het formuleren van specifieke acties die ondernomen konden worden.

### **Aan de slag: de acties tijdens het actieleren**

Tijdens het project zijn verschillende acties ondernomen die onderdeel uitmaakten van het nieuwe behandelplan van de jeugdigen in de residentiële zorg. Ten eerste is er ingezet op het doen van verklarende analyses samen met jeugdigen en hun ouders, omdat deze vaak ontbrak in de dossiers. Vaak leidden deze tot nieuwe inzichten, zie onderstaand voorbeeld:

*Emiel is een jongen van 17 jaar. Hij is op de groep geplaatst vanwege steeds terugkerende woede-uitbarstingen. Op de groep is de diagnose autisme gesteld. De weekenden brengt hij bij zijn ouders door. Als het te druk is op de groep, gaat hij naar zijn ouders. Als het thuis niet meer gaat, bellen zijn ouders op om te vragen of hij weer terug mag komen. De omdenkers concluderen dat er eigenlijk sprake is van een woonprobleem, de residentiële zorg dient voornamelijk om Emiels ouders te ontlasten. Zij geven aan dat Emiel eigenlijk terug naar huis kan. Hij zou cognitieve gedragstherapie kunnen volgen samen met zijn ouders in de thuissituatie (een bewezen effectieve methode) om in kaart te brengen wat zijn woede-uitbarstingen veroorzaakt en op welke manier hij en zijn ouders hiermee het beste om kunnen gaan.*

Overeenkomstig dit voorbeeld is in een aantal gevallen geconcludeerd dat de jeugdige eigenlijk uitbehandeld was in de residentiële zorg. Vervolgens is met

deze jeugdigen en hun ouders een gesprek gevoerd over het terugkeren naar huis. Soms leidde dit tot daadwerkelijke terugkeer naar huis. In andere gevallen kwam tijdens het gesprek naar voren dat er nog veel (voorheen onbekende) aanvullende problematiek was bij de ouders of in de interactie tussen de ouders en de jeugdige. Vervolgens is daarvoor een plan geformuleerd.

Daarnaast is er geëxperimenteerd met het aan zet krijgen en laten van ouders. Zo is er gekeken hoe er meer een ouderrol vervuld kan worden door ouders door hen bijvoorbeeld meer aanwezig te laten zijn in de residentiële zorg. Ook als ouders (nog) niet de volledige ouderrol op zich konden nemen, werd gezocht naar andere invullingen zoals de jeugdige naar de huisarts of tandarts brengen, na school een kopje theedrinken. Daarnaast werd er sneller met ouders afgesproken na de plaatsing in de residentiële zorg, zodat duidelijk bleef dat het perspectief terug naar huis was. Voorheen duurde dit soms een paar weken, waardoor er andere verwachtingen ontstonden en ouders eraan gewend raakten hun kind niet meer thuis te hebben.

Ook zijn er dingen georganiseerd vanuit het perspectief *leren door anders te doen*. Er was een contactpersoon in iedere gemeente die dingen zou kunnen faciliteren voor het uitvoeringsteam, mocht dit nodig zijn. Ook al werd er niet veel gebruik gemaakt van de mogelijkheid om iemand te benaderen in de gemeente, toch droeg deze mogelijkheid bij aan het samen leren. Gedragsdeskundigen kunnen hardnekkige problemen in de jeugdhulp zoals de wachtlijstproblematiek, het gebrek aan woningen, tijdgebrek bij collega's en uitdagingen rondom de AVG niet op korte termijn verhelpen. Het idee dat deze problemen in dit project mogelijk geen rol zouden spelen (want doorbroken konden worden door iemand bij de gemeente) zorgde ervoor dat de deelnemers aan het project het gevoel hadden ook echt actie te kunnen ondernemen. Dat is een randvoorwaarde voor actieleren. Zo is in dit traject het woonprobleem aangekaart en een groot multidisciplinair overleg georganiseerd met alle gewenste specialisten die op dat moment nodig waren.

Tijdens het project is in iedere volgende bijeenkomst teruggekeken op de casussen uit de bijeenkomst daarvoor. Besproken werd wat er was ingezet, hoe dat was verlopen, hoe de jeugdige en zijn/haar gezin hierop hebben gereageerd en waar betrokkenen vervolgens tegenaan liepen. In een aantal gevallen is in de openen-

volgende bijeenkomst een nieuw behandelplan opgesteld en zijn de acties nogmaals geëvalueerd.

### Samen leren: wat waren de werkende elementen?

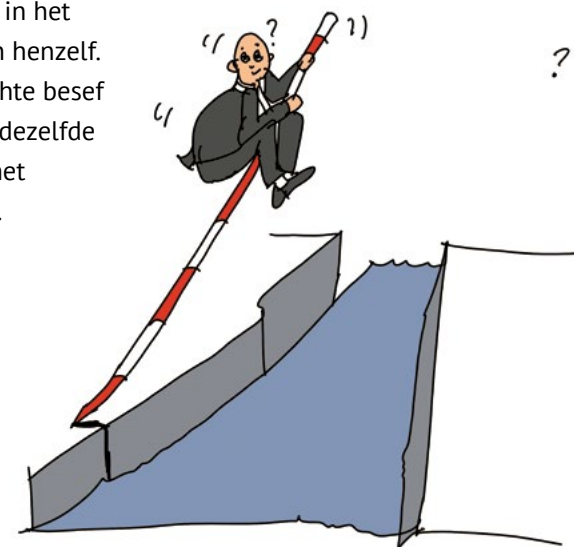
Eerder in dit hoofdstuk werd al stil gestaan bij belangrijke randvoorwaarden voor het samen leren zoals het creëren van een veilige omgeving en het hebben van een gezamenlijke doelstelling en uitkomstverwachtingen. Ook het echt kunnen ondernemen van actie en draagvlak voor het actieleren droegen bij aan het samen leren. Andere belangrijke elementen waren:

#### 1. Stilstaan om vooruit te komen

Hoewel het een uitdaging was om telkens blokken van drie tot vier uur te plannen in ieders agenda, werd het hebben van voldoende rust en tijd als grote meerwaarde gezien. De gedragsdeskundigen gaven daarbij aan dat het fijn is om met de inhoud bezig te zijn, een casus echt goed te kunnen bekijken en inhoudelijk uitgedaagd te worden. De gedragsdeskundigen vertelden dat dit voor een groot deel hun werkplezier bepaalt. Door de hoge werkdruk komen zij hier voor hun gevoel nog maar nauwelijks aan toe, iets dat zij ervaren als een gemis.

#### 2. Eigen patronen zien en successen ervaren in het veranderen daarvan

Tijdens het actieleren kregen de gedragsdeskundigen steeds meer inzicht in het handelen van anderen en dat van henzelf. Opvallend daarbij was dat het echte besef dat ook zichzelf handelen volgens dezelfde patronen als anderen, kwam bij het behandelen van hun eigen casus. Vaak gaven zij eerst aan dat hun casus complex was, een uitzonderingsgeval.



Reflectie op eigen handelen helpt over de stroom springen

Maar gaandeweg de bespreking bleek deze casus toch veel overeenkomsten te hebben met de andere casuïstiek en bleken de aanknopingspunten voor het handelen gelijk. Daarnaast bleek dat het zien van effect van het eigen handelen de deelnemers meer zelfvertrouwen gaf en meer zekerheid bood dat het inderdaad deze patronen waren die doorbroken moesten worden en dat dit kon door anders te handelen.

Tot slot droeg de combinatie tussen actieleren en onderzoek bij aan het zichtbaar maken van patronen. De gedragsdeskundigen hadden een actieve rol in het analyseren en opschrijven van deze data. Wanneer zij zaken niet herkenden, werd dit besproken totdat een gezamenlijk beeld ontstond.

### 3. Procesbegeleiding vanuit meerdere perspectieven

In dit project werd de procesbegeleiding gedaan door de actieerfacilitator (tevens onderzoeker) en één van de omdenkers. Vaak waren er twee onderzoekers aanwezig om de kwaliteit van de verzamelde data te garanderen en tussentijdse bevindingen onderling te kunnen checken.

Hierdoor werd het actieleren zowel vanuit een inhoudelijk (omdenker) als een meer procesmatig (Verzamelen we dezelfde informatie per casus? Missen we onderdelen uit de levensloop? Wijken we niet te veel af van de doelstelling? En zo ja, dit teruggeven aan de groep) perspectief begeleid. In de praktijk bleken beide perspectieven nodig en elkaar aan te vullen.

#### Wat heeft dit project opgeleverd aan inzichten over de in- en doorstroom?

Het project heeft geleid tot meer inzichten in factoren die van invloed zijn op de instroom en doorstroom uit de residentiële zorg. Factoren die van invloed zijn op de instroom van jeugdigen in de 24-uurszorg zijn:

- een gebrek aan vroegtijdige signalering;
- niet altijd systeemgericht werken in de thuissituatie;
- een onduidelijke hulpvraag bij aanmelding voor de 24-uurszorg;
- de rol op afstand van ouders;
- de instroom vanuit vastgelopen pleegzorgtrajecten;
- veel wisselende plekken en het ontbreken van een passende behandeling.

Belangrijke factoren die van invloed bleken te zijn op de doorstroom van jeugdigen uit de residentiële zorg zijn:

- de rol op afstand van (pleeg)ouders;
- Onduidelijke hulpvragen;
- het niet altijd inzetten van de best passende behandeling;
- het vaak (bij)stellen van diagnoses;
- een gebrek aan continuïteit van zorg;
- het verhardend werken en hospitalisering van jeugdigen in de residentiële zorg;
- belemmeringen in de samenwerking tussen de gedragsdeskundige en professionals uit partnerorganisaties.

Bovenstaande laat zien is dat er sprake is van een veelheid aan factoren die onderling samenhangen (Vissenberg et al. 2017; Jakobs et al. 2019). Daarmee werd duidelijk dat niet al deze factoren binnen de invloedssfeer van gedragsdeskundigen vallen.

#### Wat heeft het samen leren opgeleverd?

##### In het handelen van de professionals

Het actieleren heeft veel inzicht gegeven in de factoren van invloed op de in- en uitstroom uit de residentiële zorg. Daarnaast heeft het ervoor gezorgd dat er bepaalde veranderingen in gang gezet zijn door de gedragsdeskundigen in hun dagelijks werk.

- **Residentiële zorg minder als vanzelfsprekende optie**  
Het experimenteren met het aan zet krijgen en laten van ouders heeft volgens de gedragsdeskundigen de vanzelfsprekendheid van de residentiële zorg verminderd. In plaats van *Wat kunnen wij voor je doen?* werd gevraagd *Waarom ben je hier en heb je daar 24 uur per dag een behandeling voor nodig?* Daarnaast gaven de gedragsdeskundigen aan hun collega's kritischer hierop te bevragen en zelf ook kritischere vragen te stellen bij de intake van jeugdigen. Vooral het onderscheid tussen een behandelvraag en een (verkapte) woonvraag was hierbij van belang.
- **Meer aandacht voor de verklarende analyse**  
Het uitvoeringsteam kwam veel onduidelijke hulpvragen zonder goede



verklarende analyse tegen. Tijdens het doen van de verklarende analyses en het ondernemen van acties op basis van deze analyse kwam naar voren dat maar heel weinig jeugdigen een vraag hadden die paste bij een residentiële plaatsing. Vaak had de vraag geen betrekking op de jeugdige zelf, maar op zijn of haar sociale omgeving of over het niet kunnen vinden van een veilige en stimulerende woonomgeving. Tijdens het actieleren ontstond na een aantal keer uitproberen een set van vragen die iedere keer gesteld werd. Deze vragen zouden gedragsdeskundigen en andere betrokkenen volgens het uitvoeringsteam eigenlijk moeten stellen aan jongeren en hun sociale omgeving tijdens de eerste keer dat zij een jongere zien voordat zij overgaan tot opname. Naar aanleiding van dit project zijn deze vragen afgedrukt op kaartjes en meegegeven aan professionals die het jaarlijkse symposium van het zorglandschap Jeugd bezochten. De onderzoekers hebben regelmatig teruggehoord tijdens vervolgprojecten dat professionals deze in hun portemonnee hadden of naast hun bureau hadden hangen.

#### Vragen bij aanmelding in de residentiële zorg

Wat is de hulpvraag?  
Van wie is de hulpvraag?  
Wat moet er veranderen?  
Wat is het perspectief en daaraan gekoppeld: wat is daarin het goede tijdsplan?  
Wat zijn de meest passende bewezen effectieve interventies?  
En hoe moet het veranderen?  
Waar ben je bang voor?  
Wat zijn de bezwaren om het niet te doen?  
Wat als je niet kan uithuisplaatsen, wat zou je dan doen?  
Wat als er geen 24-uurszorg is?  
24-uurszorg: Nee, tenzij ...

#### Veranderingen in het handelen van organisaties en de gemeente

Na afloop van het actieleren in de residentiële zorg heeft het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg in kaart gebracht op welke wijze de

betrokken organisaties vorm hebben gegeven aan de aanbevelingen in dit project (Jakobs et al. 2018). Alleen de veranderingen gerelateerd aan het actieleren worden hier genoemd.

- **Het anders vormgeven van de voordeur**  
Gemeente Almere (centrumgemeente residentiële zorg) heeft als voorwaarde gesteld dat jeugdzorgaanbieders de hulpvraag van de jeugdige en ouders moeten verkennen voorafgaand aan een plaatsing in de residentiële zorg. Een aantal jeugdhulpverleners gaf aan te experimenteren met het anders vormgeven van het proces van opname. Zo zijn er pilots gestart waarbij na een aanvraag voor residentiële zorg ambulante intakepersoneel het desbetreffende gezin bezochten om de gemeenschappelijke hulpvraag van jongeren en hun gezin te verkennen.

- **Het inzetten van extra opleidingsmogelijkheden**  
Professionals in dit project hadden moeite met het doen van een gedegen verklarende analyse en er bleek dat bepaalde kennis bij de professionals ontbrak. De deelnemende organisaties gaven aan hun medewerkers de mogelijkheid te bieden om extra trainingen te volgen op het gebied van samenwerken met gezinnen en de eigen regievoering van gezinnen.

Een organisatie gaf aan dat orthopedagogen en GZ-psychologen de andere gedragsdeskundigen begeleiden en bevragen tijdens de casuïstiekbespreking op dezelfde wijze als de omdenkers tijdens het actieleren deden. Het doel is het omdenken voort te zetten en zo meer *evidence based* interventies en daarmee betere hulp te bieden.

In 2019 is de Flevo Academie Jeugd opgericht met als doel de verdere professionalisering van jeugdhulpverleners in Flevoland. De Flevo Academie Jeugd is een gezamenlijk initiatief van de Flevolandse gemeenten, Flevolandse Jeugdzorginstellingen en Hogeschool Windesheim en verzorgt o.a. workshops en lezingen over onderwerpen waar behoefte was in Flevoland. De onderwerpen van dit project werden daarin meegenomen. Er werden lezingen gehouden over complexe conflictscheidingen, het herkennen van vroegkinderlijke trauma's, hechtingsproblematiek, de eerste

1000 dagen (van conceptie tot het tweede levensjaar) van kinderen en het betrekken van het sociale netwerk. Ook zijn er workshops georganiseerd over verklarende analyse, objectief en waardevrij rapporteren en *Hoe procesregie kan helpen bij casusregie*.

### **Veelbelovende initiatieven**

Er werd een aantal veelbelovende initiatieven genoemd met betrekking tot de samenwerkingsproblemen tussen organisaties en het woonprobleem:

- Een structureel multidisciplinair overleg waar verschillende partijen (de lokale toegang, Veilig Thuis en zorg- en welzijnsinstanties) samen casussen bespreken. In twee gemeenten werden dit soort gesprekken structureel georganiseerd;
- Projecten waarin gemeenten, zorgaanbieders en woningcorporaties samenwerken met als doel het komen tot vernieuwende alternatieve hulpvormen;
- Het samenbrengen van verschillende expertises binnen een hulpverleningstraject, bijvoorbeeld professionals gespecialiseerd in LVB en GGZ, of een multidisciplinair ambulante team zoals FACT ten behoeve van een integrale aanpak;
- De inzet op een ervaringsdeskundige of jouw ingebrachte mentor (JIM) met als doel dat professionals meer samenwerken met jeugdigen en hun gezinnen.

### **Ervaren knelpunten in het doorvoeren van veranderingen**

Er werd echter ook een aantal knelpunten benoemd bij het doorvoeren van verbeteringen naar aanleiding van het actieleren. Zo was het in 2019 lastig om een residentiële traject naast een ambulante traject in te zetten. Dit zorgde voor belemmeringen bij het organiseren van hulp die is gericht op een snelle en duurzame terugkeer naar huis. Daarnaast gaven organisaties aan veel tijd kwijt te zijn aan het uitzoeken van de manier waarop de hulp vergoed kan worden, omdat het per gemeente verschillend was welke hulp een jeugdige kan ontvangen. Ook het gebrek aan zelfstandige woonplekken voor jongeren werd genoemd als een grote belemmering bij de doorstroom uit de residentiële zorg. Daarnaast werd vermeld dat door het snel veranderende zorglandschap het voor verwijzers lastig is

bij te houden welke ondersteunings- en hulpmogelijkheden er beschikbaar zijn. Vanwege tijdgebrek kiezen verwijzers uit het aanbod waar verwijzers al bekend mee zijn. Dit werd versterkt door chronisch tijdgebrek, dit heeft een belemmerend effect op het bieden van kwalitatief goede hulpverlening.

Tot slot zijn er lange wachttijden voor ambulante en residentiële voorzieningen. Het kan bijvoorbeeld een jaar duren voordat een jeugdige in een gezinshuis terecht kan. Er is in het Flevolandse zorglandschap een tekort aan alternatieve verblijfplekken (deeltijd 24-uurszorg, pleeggezinnen, gezinshuizen, begeleid wonen) en intensieve ambulante trajecten

### **Conclusie**

Dit project was erop gericht om in kaart te brengen welke factoren van invloed waren op de instroom en doorstroom in de residentiële zorg en actiegericht bij te dragen aan het bevorderen van de uitstroom uit de residentiële zorg. Er zijn veel factoren die hieraan bijdroegen geïdentificeerd, op meerdere niveaus. In dit hoofdstuk staat het samen leren in dit project centraal. Werkende elementen in het samen leren waren het creëren van een veilige omgeving, het hebben van een gezamenlijke breed gedragen doelstelling en de mogelijkheid acties te kunnen ondernemen. Daarnaast werd het hebben van voldoende tijd en rust gezien als een meerwaarde en merkten we dat het herkennen van eigen patronen en effecten van ondernomen acties zelf zien, bijdroegen aan het leren. Tot slot werd de procesbegeleiding vanuit zowel inhoudelijk als procesmatig perspectief als een succesfactor geïdentificeerd.

Opbrengsten in het handelen van professionals waren dat zij de residentiële zorg minder als vanzelfsprekende optie begonnen te zien en zichzelf en collega's hier kritischer op bevroegen. Daarnaast was er meer bewustwording ontstaan over het belang van de verklarende analyse en is er een set met vragen ter ondersteuning daarvan ontwikkeld. Op organisatie- en gemeenteniveau werd er geëxperimenteerd met het anders vormgeven van de voordeur van de residentiële zorg, het creëren van extra opleidingsmogelijkheden en een aantal veelbelovende pilots. Het gebied van de jeugdhulp en de problemen die zich daar afspelen, waren tijdens dit project en zijn vandaag de dag nog steeds ontzettend complex. Hoewel het actieleren voor meer inzichten, meer bewustzijn en veranderingen in het

handelen van professionals, organisaties en gemeenten heeft gezorgd, was dit natuurlijk niet voldoende. Zo werden er na dit project hardnekkige knelpunten benoemd zoals de lange wachtlijsten, het gebrek aan woningen voor jongvolwassenen en ingewikkeldheden omtrent de financiering van hulp.

De opbrengsten van het project en deze knelpunten geven echter wel aanknopingspunten voor de toekomst. Zo had er meer aandacht besteed kunnen worden aan het bijstellen van het lonkend perspectief. Tijdens deze fase kwam eigenlijk naar voren dat niet alle factoren die invloed hebben op de problemen in de instroom en doorstroom, binnen de handelingsmogelijkheden van de gedragsdeskundigen vielen. Het betrekken van het voorveld, verwijzers, gezinsvoogden en de jeugdbescherming zou waardevol geweest zijn. Zowel voor het invullen van de missende informatie, het verkennen van de ervaringen in het voorveld en de overwegingen die daar gemaakt werden, maar ook in de casussen waarbij sprake was van de uitstroom van jeugdigen. Hoe verliep deze uitstroom, waar werd vervolgens tegenaan gelopen en welke acties zijn nodig om dit op te lossen? Dit had waardevolle informatie kunnen opleveren, maar ook het gevoel van gezamenlijkheid en het samen optrekken tussen residentiële zorg en ambulante zorg kunnen faciliteren.

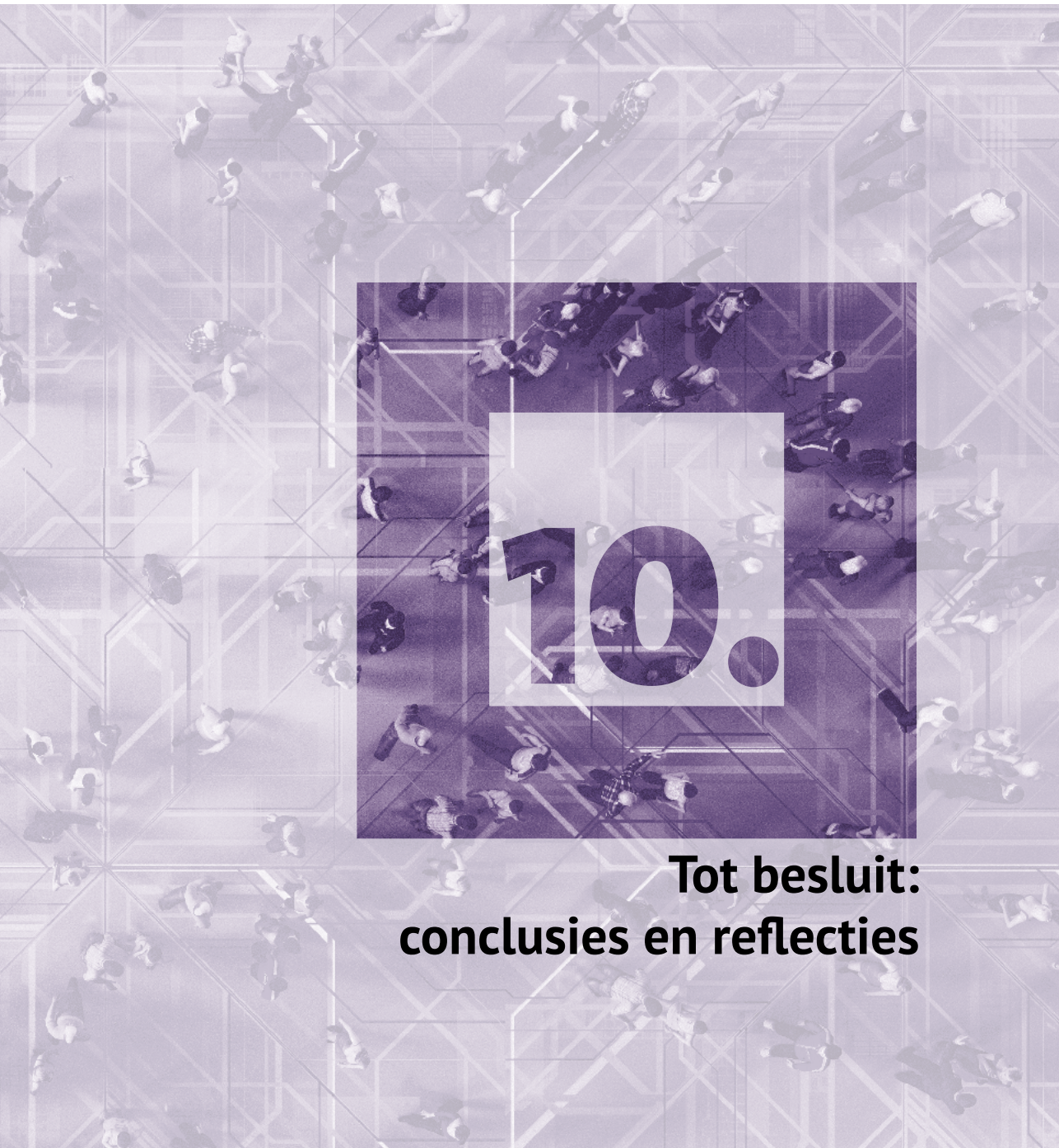
Helaas was dit niet mogelijk, vanwege de AVG en het ontbreken van namen in de dossiers, maar ook vanwege een gebrek aan flexibiliteit in de projectopzet. De actieerbijeenkomsten waren vaak al gepland voor de komende maanden, het was lastig hiervan af te zien of een pauze in te lassen om extra deelnemers uit te nodigen. In latere actieertrajecten hebben wij gezinsvoogden en medewerkers van het wijkteam wel betrokken. Dit bleek ontzettend waardevol te zijn.

Ook het meer betrekken van de gemeente en managers van de organisaties in het actieleren was waarschijnlijk helpend geweest. Zij waren nu wel nauw betrokken via verschillende overleggen en volgden de ontwikkelingen van het project op de voet, maar namen niet deel aan het actieleren. Deelname had waarschijnlijk voor meer bewustzijn gezorgd van het eigen handelen. Ook had dan een aantal van de initiatieven vanuit de organisaties en gemeenten uitgetoetst kunnen worden en had hierop gereflecteerd kunnen worden. Na het project gingen de organisaties veelal met de eigen organisatie aan de slag om verbeteringen door te voeren. Het meer in gezamenlijkheid optrekken had waardevol kunnen zijn voor alle partijen.

Tot slot hadden wij gezinnen meer kunnen betrekken bij het actieleren. In dit project hebben wij hen alleen geïnterviewd. In het project kwam echter naar voren dat gezinnen niet alleen zaken te bieden hadden, maar mogelijk ook dingen te leren als het ging om de residentiële zorg en hun rol. Ook had het samen actieleren kunnen bijdragen aan meer gelijkwaardigheid in het hulpverlenerstraject. Het uitvoeringsteam vond het samen met gezinnen actieleren in eerste instantie nog te spannend. Omdat het kunnen leren voorop stond, is er in dit project voor gekozen gezinnen niet direct te betrekken bij het actieleren.

Het actieleren heeft veel aanknopingspunten geboden voor het verbeteren van de ondersteuning aan gezinnen en geleid tot vernieuwende initiatieven in Flevoland. Daarnaast heeft het gezorgd voor een gedeeld gevoel van urgentie bij de zorgaanbieders en gemeenten en daarmee tot meer langdurige samenwerking en agendasetting geleid. Bovendien hebben de positieve ervaringen met het actieleren bijgedragen aan de bekendheid en het draagvlak voor deze methode, hetgeen weer gezorgd heeft voor meer draagvlak voor actieleren bij de organisaties en gemeenten. Tot slot hebben bovenstaande verbeterpunten en inzichten bijgedragen aan het optimaal vormgeven van de trajecten na afloop van dit project, waardoor sprake is van een continue kwaliteitsverbetering in de uitvoering van actieertrajecten bij het lectoraat.





Actieleren in de praktijk: met dit boek hebben we verschillende manieren van samen leren met klanten, professionals en opdrachtgevers laten zien. We belichtten zeven praktijkvoorbeelden, vormgegeven op basis van uitgangspunten van actieleren. In de hoofdstukken is naar voren gekomen hoe actieleren er in de praktijk uit kan zien, wat het kan opleveren en welke randvoorwaarden er ingevuld moeten worden om tot een succesvol leertraject te komen.

### **Wat kenmerkt de verschillende manieren van samen leren in dit boek en de opbrengsten ervan?**

Op het eerste gezicht verschillen de projecten in dit boek enorm van elkaar. In diverse samenstellingen, rondom verschillende praktijkvraagstukken en met gebruikmaking van allerlei methoden is samen geleerd. Zo is er samen met inwoners, studenten en wijkwerkers geleerd rondom het thema samenredzaamheid om zo de organisatie van inwonersinitiatieven te bevorderen. Ook is er samen met ervaringsdeskundigen, hun naasten, studenten en professionals geleerd omtrent het versterken van de maatschappelijke participatie van mensen met NAH en hun naasten door middel van dialogotafels. In het project waarin het ontwikkelen van een op casuïstiek gebaseerde werkwijze voor het informeren van de gemeenteraad centraal staat, is gebruik gemaakt van een methode waarin met behulp van acteurs casuïstiek is besproken en gedeeld met raadsleden. Bij het zoeken naar oplossingen voor de problemen omtrent het toekennen van het persoonsgebonden budget in de jeugdhulp is gebruik gemaakt van actie onderzoek, actieleren en samen ontwerpen met medewerkers van de lokale toegang jeugdhulp en beleidsmedewerkers van de gemeente om te komen tot een eenduidige werkwijze. Tot slot is het project gericht op meer uitstroom en minder instroom in de residentiële jeugdhulp door een procesbegeleider samen met gedragsdeskundigen en *omdenkers* gefaciliteerd. Er is een heranalyse van bestaande casussen gemaakt en zijn er gezamenlijk 'andere' oplossingen bedacht.

Toch hebben de projecten ook veel gemeenschappelijk. Bijvoorbeeld in de stappen die de deelnemers in de trajecten samen hebben gezet. Zo zijn alle projecten vormgegeven naar aanleiding van een concreet praktijkprobleem. Vervolgens zijn betrokkenen samen actief aan de slag gegaan met dit vraagstuk. Vaak gingen zij met elkaar in gesprek, ondersteund door verschillende werkvormen om de diepere oorzaken van het probleem te achterhalen of oplossingsrichtingen te ontwikkelen.



Ook werd er meer informatie verzameld over het probleem: wat zijn de werkwijzen die op dit moment gehanteerd worden, wat kunnen we daar over vinden? En, als we deze verschillende werkwijzen naast elkaar leggen, wat valt ons dan op en wat kunnen we hiervan leren? In een aantal projecten zijn betrokkenen nog een stap verder gegaan: welke handvatten halen we hieruit om het anders of beter te doen? En, als we daarmee experimenteren, wat levert dat dan op?

Een ander punt van gemeenschappelijkheid betreft de positionering van verschillende betrokkenen ten opzichte van elkaar bij de uitvoering van de gesprekken. In alle beschreven actieertrajecten is er naar gestreefd om gespreksvormen en -settings te creëren, die gelijkwaardigheid van de deelnemers realiseren. Veelal gingen mensen met elkaar in gesprek die dit normaal niet doen in een dergelijke gelijkwaardige setting. Er zijn dialoogvormen ingezet, de vergaderplekken en ruimtes werden op toegankelijke plekken gekozen. Gespreksleiders gaven ruimte aan ieders verhaal en perspectief. Hierdoor werd iedereen uitgedaagd om volwaardig mee te doen.

De projecten laten mooie opbrengsten zien. Een belangrijke opbrengst van het actieleren is dat de deelnemers zich meer in elkaars perspectief kunnen verplaatsen. Zo ervaren de deelnemers het beter leren kennen van elkaar en het beter begrijpen van elkaars overwegingen en werelden als een grote meerwaarde. Dit bleek beelden en aannames van de betrokkenen over elkaar, elkaars perspectief en elkaars rol in de problematiek te doorbreken. Deze beelden bemoeilijkten voorheen een open samenwerking. Het werd in de projecten bijvoorbeeld duidelijk dat de betrokkenen eigenlijk veel gemeen hadden en naar dezelfde doelen streefden. Dat besef hielp om naar elkaar toe te stappen, elkaars hulp te vragen en samen te werken, ook in de toekomst.

Soms ook riepen de projecten momenten van schuring op. Dat gebeurde bijvoorbeeld als belangen van betrokkenen botsten of als bepaalde betrokkenen het gevoel hadden dat belangen van een bepaalde groep, vaak de cliënt of burger, geschaad werden. Deze wrijving gaf tegelijkertijd ook glans aan de projecten: het was aanleiding om samen te verkennen waarom het schuurde en hoe de betrokkenen op een goede manier met belangen en ethische overwegingen van anderen konden omgaan.

Daarnaast hebben de projecten praktische opbrengsten die direct aan de projecten te koppelen zijn: van het concretiseren van een gewenste manier van samenwerken en het ontwikkelen van een draaiboek voor dialoogtafels tot het ontwikkelen, uitproberen en aanscherpen van een nieuwe werkwijze rondom de toekenning van een pgb, het ontwikkelen van een nieuwe, op kwalitatieve informatie gebaseerde manier van informeren van de gemeenteraad en het hernieuwd vormgeven van het instroomproces in de residentiële zorg.

Tot slot zijn er indirecte opbrengsten, die niet altijd direct zichtbaar zijn en soms deel uit maken van een maatschappelijke beweging. Denk bijvoorbeeld aan de individuele jongere of ouder die, gestimuleerd door deelname aan het actieleren, besluit om zich aan te sluiten bij *ExpEx* (getrainde ervaringsdeskundigen uit de jeugdhulp die als adviseur kunnen optreden) of een ouderraad. Of denk aan de bespreking van het rapport *Uitstroom 24-uurszorg* in de Tweede Kamer, waardoor het landelijk beleid op het gebied van 24 uurszorg is beïnvloed en er meer aandacht kwam voor het belang van verklarende analyses. Of denk aan raadsleden die na het project *Informeren van de raad*, vragen om meer contact met burgers.

### **Wat waren de werkzame elementen in het samen leren?**

De projecten in ons boek inspireren tot leren; ze roepen veel vragen op bij de deelnemers en die gaan zich daardoor dingen afvragen die zij zich eerder niet hebben afgevraagd. Het leren tijdens de projecten zorgt voor veel energie en motivatie om verder te leren en te reflecteren op de eigen rol in het probleem. Maar leren gebeurt niet zomaar. In de voorbeelden die in het boek centraal staan, komt een aantal werkzame elementen naar voren die het samen leren hebben gefaciliteerd en versterkt. Dit zijn belangrijke randvoorwaarden waar invulling aan gegeven moet worden bij de start van een project.

Zo is het van belang dat er bij de start van een traject voldoende tijd en flexibiliteit is voor het formuleren van een gezamenlijk doel en een gezamenlijk perspectief van datgene wat het traject zou moeten opleveren. Een actieertraject begint vaak bij een kleine groep initiatiefnemers die zelf ook bepaalde doelen hebben. Openheid en ruimte om elkaar op doelen te bevragen en gezamenlijk te herformuleren is een belangrijke fase aan het begin van het traject waar een brede groep van stakeholders bij betrokken moet worden. Het gezamenlijke doel vormt

de leidraad van een project, het is datgene waar alle deelnemers graag een rol in willen spelen. Hierdoor is het datgene dat een groep bij elkaar kan houden, maar ook een middel om op terug te grijpen om het project te stroomlijnen.

Een werkzaam element in de trajecten is dat er expliciet tijd en ruimte werd gecreëerd voor een leerproces. Het leren werd gefaciliteerd doordat dit niet plaatsvond in de waan van de dag. Het nemen van afstand van de dagelijkse praktijk, voldoende tijd hebben voor verdieping en het leren kennen van elkaars denkwijzen en beelden bij het probleem, droegen bij aan een verdieping van het leren.

Een ander belangrijk element in het samen leren, was het buiten de eigen kaders denken van de deelnemers. Alle projecten uit dit boek kenmerken zich door het feit dat zij mensen bij elkaar brachten die normaal gesproken niet met elkaar in een gelijkwaardige setting samen komen. Het leren kennen van elkaar en elkaars denkbeelden zorgde voor wederzijds begrip en maakte de weg vrij naar het gezamenlijk bijdragen aan oplossingen voor het vraagstuk dat ter tafel lag. Het zien van patronen in het eigen handelen en het handelen van anderen en het ondernemen van acties daarop droeg bij aan het leren. Het ervaren van invloed bij het doorbreken van deze patronen gaf de deelnemers een gevoel van controle, en dat had weer positieve invloed op de motivatie voor het samen leren.

Vaak bleken de problemen die onderwerp waren van het actieleren complex en verweven met andere problemen (zoals bijvoorbeeld regelgeving, wachtlijsten, tijdgebrek). Hier hebben de deelnemers meestal geen directe invloed op, maar ze hebben vaak wel grote invloed op het praktijkprobleem en dus op de probleemoplossing. Het project over de stagnerende instroom en doorstroom in de residentiële jeugdhulp bijvoorbeeld werd onder meer beïnvloed door de samenwerking in de keten, het ontbreken van een preventief aanbod, gemiste kansen in de volwassenenzorg, de kennis en kunde van (jeugdhulp)professionals en jeugdhulpopleidingen. Deze samenhang van problemen met andere problemen is typerend voor de complexe of *wicked* problemen waar we in actieleren vaak mee te maken hebben. Ze maken deel uit van clusters van samenhangende problemen die niet in isolatie kunnen worden begrepen en opgelost. Daardoor vragen ze van veel verschillende mensen dat zij hun manier van denken en hun handelen veranderen (Ackoff, 1974; Edmonstone, 2014).

Mede door deze samenhang vinden er op verschillende plekken allerlei 'achtergrondconversaties' plaats die invloed hebben op of zelfs maatgevend zijn voor het praktijkprobleem waaraan we met actieleren werken. In het project over de toekenning van het pgb hadden uitspraken van de Centrale Raad van Beroep elders in het land bijvoorbeeld een precedentwerking voor procedures die werden aangespannen over de toekenning van het pgb. Ook derde organisaties die betrokken waren bij hulpvragen van gezinnen die een pgb-aanvraag deden, hadden invloed op de uitdagingen die de gemeente en de lokale toegang jeugdhulp ervoeren in de pgb-toekenning. In gesprekken met ouders wekten zij verwachtingen die regelmatig op gespannen voet stonden met het advies van de lokale toegang jeugdhulp. In het project over de samenwerking tussen Veilig Thuis en de lokale toegang hadden wachtlijsten grote invloed op de beelden die medewerkers van beide organisaties over en weer van elkaar creëerden en daarmee op de onderlinge samenwerking.



Zulke achtergrondconversaties worden ook wel *betekeniswolken* genoemd. Ze kunnen overal opduiken en over van alles gaan dat op de een of andere manier invloed heeft op het praktijkprobleem. De uitdaging is dan om inzicht te krijgen in deze betekeniswolken en de manier waarop ze het praktijkprobleem en het gezamenlijke zoekproces naar oplossingen beïnvloeden als belangrijke voorwaarde voor het ontwikkelen van een passende en werkende aanpak (Homan, 2006).

Soms betekende dit in het actieleren dat het nodig was om er samen bij stil te staan zodat er meer begrip kan ontstaan over de situatie. Dit was het geval bij de wachtlijstproblematiek. Soms ook betekent het dat het nodig is om de verbinding te zoeken met anderen die zich met aanpalende problematiek bezighouden, of om te gaan communiceren over het proces en de uitkomsten van het actieleren, zoals naar de derde organisaties die invloed hadden op de verwachtingen van ouders rondom de pgb-toekenning.

Als laatste succesfactor valt in onze hoofdstukken op dat de projecten waarin acties zijn ondernomen die vervolgens ook zijn geëvalueerd en bijgesteld, hebben geleid tot de meest concrete en zichtbare leeruitkomsten. Dit geheel in lijn met het basisprincipe van actieleren, *leren door anders te doen*.

### **Hoe werd de rol van de procesbegeleiders ingevuld in de beschreven actieerprojecten?**

De procesbegeleider(s) hadden op de succesfactoren veel invloed. De rol van de procesbegeleider wordt in de projecten in dit boek op verschillende manieren ingevuld, maar altijd in nauwe samenwerking of afstemming met (andere) deelnemers aan het leerproces: professionals of ervaringsdeskundigen. In onze ervaring is die samenwerking ook nodig, om meerdere redenen.

Professionals en onderzoekers van het lectoraat zijn allemaal experts die onmisbare kennis hebben voor een goed en gedragen leerproces. De professionals zijn inhoudelijk expert op hun eigen vak- en werkgebied. Zij weten als geen ander waar zij in hun werk precies tegenaan lopen. Hun kennis is nodig om het praktijkprobleem te expliciteren en goed in kaart te brengen welke factoren er invloed op hebben. Ook weten zij wie er allemaal een rol spelen in het vraagstuk en wie er dus nodig zijn om het vraagstuk goed te overzien.

Ervaringsdeskundigen weten als geen ander hoe het is om als client, burger of 'eindgebruiker' onderwerp of 'lijdend voorwerp' in een zorg- of beleidsproces te zijn. Dat maakt hun input onmisbaar om werkelijk 'anders te gaan doen'. Onderzoekers van het lectoraat op hun beurt hebben kennis van de inrichting van interactieve leerprocessen, ideeën over en ervaringen met werkvormen. Ze weten welke vragen er gesteld moeten worden om tot leren te kunnen komen.

Bovendien staan zij buiten het praktijkprobleem. Ze zijn daardoor in staat om er onbevooroordeeld en met afstand naar te kijken en er vragen over te stellen die de betrokkenen zichzelf doorgaans niet (meer) stellen. In de hoofdstukken in dit boek blijken zij regelmatig een drijvende kracht achter het actieleren, samen met andere betrokkenen. Zij houden het overzicht, stemmen af met de groep over de agenda en de leervragen. Ze halen input op, verkennen en analyseren bruikbaar materiaal of data, denken mee over hoe in de beperkte tijd die er is de groep samen tot reflectie, leren en inzichten kan komen en welke werkvormen daarbij passen en creëren mede de randvoorwaarden waaronder een goed gesprek en leren kan plaatsvinden.

### **Enkele kritische kanttekeningen**

Hoewel de projecten mooie resultaten hebben opgeleverd en de deelnemers deze als zeer waardevol ervaren, zijn er ook enkele kritische kanttekeningen bij te plaatsen. Zo valt op dat verschillende projecten ten einde liepen voordat de betrokkenen tot maximale leeruitkomsten waren gekomen.

Een gemene deler van de projecten is dat een deel van de acties die nodig zijn voor het oplossen van het praktijkprobleem buiten de handelingsmogelijkheden van de deelnemers vallen. In sommige gevallen hebben de betrokkenen wel geprobeerd om juist deze personen aan te laten haken. In veel gevallen bleek dit niet mogelijk doordat het project ten einde liep of omdat het lastig was om hen te betrekken binnen de beschikbare tijd.

Vaak heeft dit ertoe geleid dat de deelnemers aan het project zich gingen richten op datgene dat wel binnen hun handelingsmogelijkheden lag. Vanuit de principes van actieleren zijn dit juist momenten waarop het actieleren uitgebreid had kunnen worden naar nieuwe deelnemers, zodat de betrokkenen tot een dieper, breder gedragen niveau van leren hadden kunnen komen. Als het wel lukte, dan was dat omdat de procesbegeleiders van het actieleren al vanaf de start van het project aankaarten hoe belangrijk het was om gedurende het project steeds te onderzoeken welke cruciale kennis miste om het praktijkprobleem op te lossen en wie er dus nog meer bij het project betrokken zou moeten worden. Bovendien gaf dan de eindverantwoordelijke opdrachtgever al vanaf de start het vertrouwen en de ruimte om de mensen te betrekken die nodig waren. Ook is de beoogde loop-

tijd van het project hier flexibel gehouden. Dit helpt om te begrijpen waarom het niet in alle projecten lukte: een project heeft vaak een vast begin- en eindmoment gekoppeld aan een bepaalde vorm van financiering. Meestal is de opdracht concreet in wat het project aan het eind moet opleveren. Maar in actieleren gaat het doorgaans om de wat complexere vraagstukken waarin de focus en opbrengsten sterk afhankelijk zijn van de uitkomsten van het gezamenlijke zoek- en leerproces. Aan het eind van de rit kan dat tot heel andere oplossingen leiden dan van tevoren verwacht. Dat maakt de vraag relevant of traditionele financierings- en inrichtingsvormen van projecten wel zo passend zijn bij actieleren. Flexibeler vormen of vormen waarin met meerdere deelopdrachten wordt gewerkt, lijken passender te zijn.

Een andere discussie die project-overstijgend wordt gevoerd, betreft de overdraagbaarheid van de leertrajecten. Idealiter leren niet alleen deelnemers, maar ook stakeholders die niet direct deelnemen in het actieerproces van de uitkomsten. De verschillende hoofdstukken laten zien dat (de uitkomsten van) het samenleren soms lastig over te dragen is (zijn) naar andere domeinen, afdelingen of personen tijdens of na afloop van het traject. Zelf deelnemen aan een leertraject vergroot de kans op succes, en dat geldt ook voor voldoende aandacht voor de borging van het leren gedurende het traject. Voor het overdragen van kennis en leerervaringen aan anderen kunnen enerzijds gerichte activiteiten als presentaties en workshops worden ingezet. Hiervoor moet dan voldoende tijd worden ingeruimd. Anderzijds is de doorwerking van het actieleren niet altijd even zichtbaar: een deelnemer aan het actieleren beweegt zich immers weer in allerlei andere verbanden waarin de ervaringen ook weer worden gedeeld.

### **Actieleren 2023 en verder**

Leren van het actieleren, dat wilden we met dit boek. Als we de lessen uit dit boek samenvatten, dan resulteert dat in een mooie actieerstrategie, die vervolprojecten kan helpen en versterken. In deze laatste paragraaf eindigen we door puntsgewijs de aanbevelingen te benoemen voor effectieve actieertrajecten. Het gaat om kwesties die we uit de geleerde lessen kunnen halen:

### **Initiatiefnemers/opdrachtgevers denken samen na over de start van het actieertraject:**

- Zij scheppen ruimte voor het samen formuleren en bijstellen van de leervraag;
- Zij organiseren de flexibiliteit die nodig is voor het goed vormgeven van het project;
- Ze denken goed na over de stakeholders die betrokken moeten worden om tot oplossingen te kunnen komen en betrekken al deze stakeholders, ook op beleids- en bestuursniveau en creëren ruimte en mogelijkheden om deze stakeholders te betrekken;
- Ze organiseren ontmoetingen en uitwisseling op gelijkwaardige wijze, rekening houdend met de mogelijkheden en beperkingen met betrekking tot tijd, reizen en communicatie van verschillende stakeholders;
- Ze denken na over hoe leren in de huidige praktijk van werkdruk en personele tekorten vorm kan krijgen en realiseren de randvoorwaarden die daarvoor nodig zijn;
- Ze houden in financierings- en inrichtingsstructuren rekening met het complexe karakter van de praktijkvraagstukken in actieleren en dat oplossingsrichtingen van tevoren nog niet concreet kunnen worden gedefinieerd.

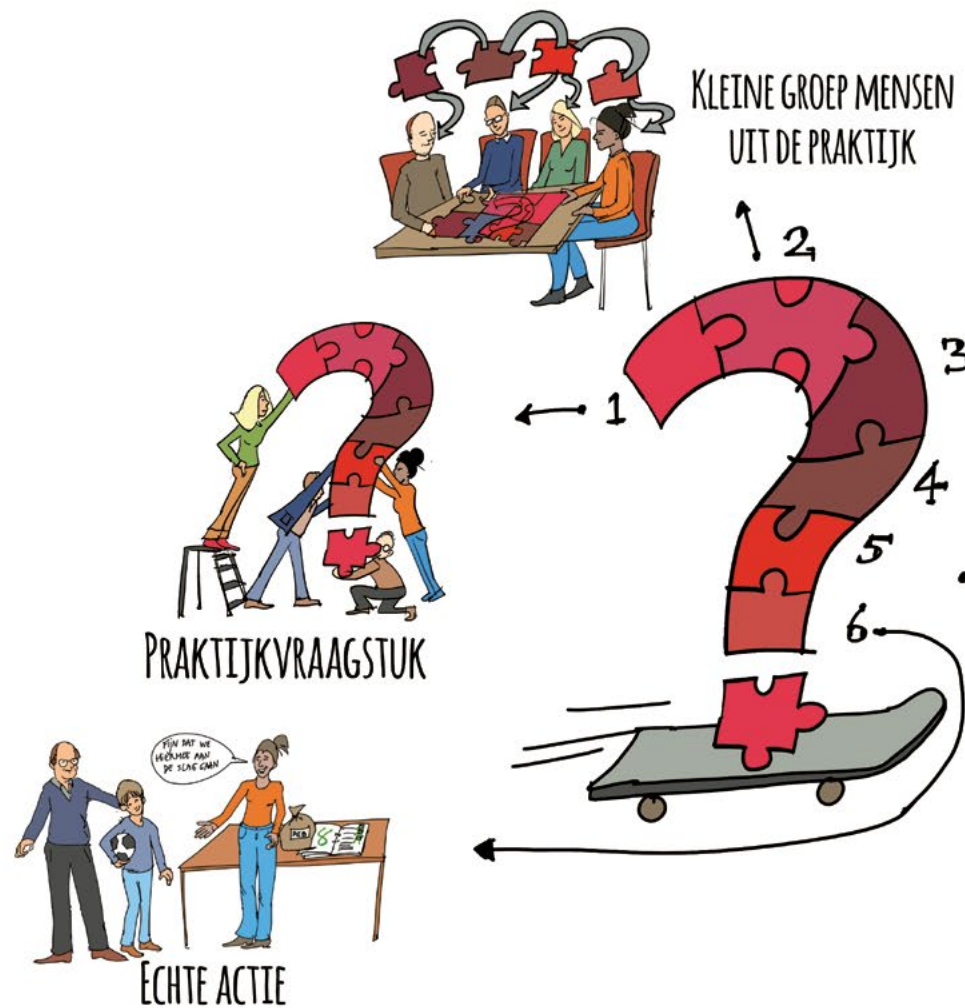
### **Deelnemers gaan met elkaar aan de slag:**

- Zij komen tot een gezamenlijk vraagstuk, nemen hiervoor de tijd;
- Ze onderzoeken belangrijke samenhangen met andere problemen en denken samen na over hoe daarmee de verbinding te maken;
- De procesbegeleider(s) helpen om een veilige sfeer te creëren, het vraagstuk scherp te stellen, het op de agenda te houden, en de uitkomsten van de gesprekken vast te leggen;
- De deelnemers denken met elkaar na over wat zij nodig hebben om kennis te verkrijgen en met elkaar te leren;
- Deelnemers en procesbegeleider(s) verzorgen samen de nodige input voor het leren, bijvoorbeeld in de vorm van stukken, onderzoeksresultaten, ideeën, agenda's en besprek- of discussiepunten;
- Deelnemers en procesbegeleider(s) dragen samen de verantwoordelijkheid voor de voortgang en het welslagen van het traject.

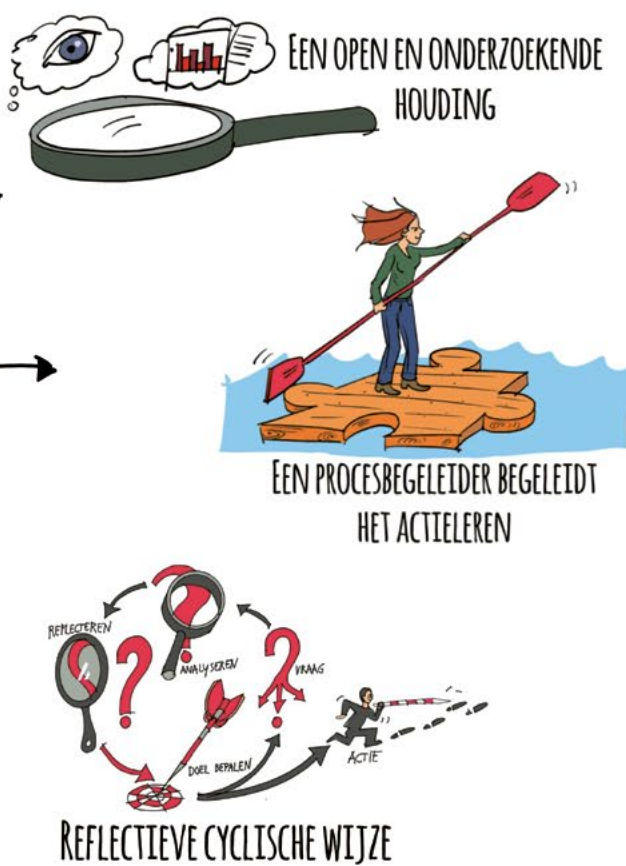


**Deelnemers zijn samen verantwoordelijk voor het realiseren van opbrengsten:**

- Deelnemers doorlopen samen voldoende actiecyclus voor het realiseren en uitproberen van veranderingen en het evalueren en bijstellen ervan;
- Deelnemers denken samen na over hoe anderen (buiten de deelnemers) maximaal betrokken kunnen worden en ook van het leertraject kunnen leren en ondernemen daarop acties;
- Deelnemers brengen in beeld in welke netwerken zij nog meer deelnemen waar zij de kennis kunnen verspreiden om zo de impact te vergroten.



De aanbevelingen geven ons, onze opdrachtgevers en de deelnemers in onze actieertrajecten een bruikbaar kader mee voor de organisatie en inrichting van vervolgetrajecten en nieuwe actieertrajecten. Met dit kader beogen we als lectoraat om de opbrengsten en impact van onze projecten in 2023 en verder te vergroten en verbreden. We hopen dat zij ook de lezer zullen inspireren om zelf met actieleren (verder) aan de slag te gaan.



*Alle puzzelstukjes van actieleren*

## Bronnenlijst

- Ackoff, R. (1974). *Redesigning the Future: A Systems Approach to Societal Problems*. New York: John Wiley
- Adams, M. (2009). *Change Your Questions, Change Your Life: 10 Powerful Tools for Life and Work*. Second edition. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers and ASTD Press
- Adams, M. (2010). *Question Thinking: Theory and Practice*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers
- Ansem, Q., & Goes, I. (2019). *Actieve wijkbewoners zijn het nieuwe goud. Eindrapportage Uitnodigen tot Samenredzaamheid*. Almere: Windesheim. Geraadpleegd op 27 oktober 2022 van [https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit\\_windesheim:oai:surfsharekit.nl:1ab-10cdf-4a88-4054-8f06-2e1328bc6283](https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_windesheim:oai:surfsharekit.nl:1ab-10cdf-4a88-4054-8f06-2e1328bc6283)
- Argyris, C., Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ansem, Q. en Jurrius, K. (2021). *Ervaringsdeskundige, dat ben je. Diversiteit in ervaringsdeskundigheid vanuit twee hoofdstromingen belicht*. Ermelo: Uitgeverij Anderszins.
- CBS (2015). *Kwaliteit van leven in Nederland*. Uitgeverij Centraal Bureau Statistiek.
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: a positive revolution in change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc
- De Boer, N. (2016 - 2020). *Cursus Zorglogistiek*. Almere
- De Caluwé, L. & Vermaak, H. (1999). *Leren veranderen: een handboek voor de veranderkundige*. Samsom.
- Dewey, J. (1910, MW6). *How we think*. Carbondale/ Edwarsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916, MW9). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Carbondale/ Edwarsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933, LW8:105-352). *How we think, a restatement of the relation reflective thinking to the educative process*. Carbondale/ Edwarsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1927, LW2). *The Public and its Problems*. Carbondale/ Edwarsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938, LW12) *Logic, the theory of inquiry*. Carbondale/ Edwarsville: Southern Illinois University Press.
- Dilworth, R.L, and Willis, V.J. (2003). *Action Learning: Images and Pathways*. Malabar, FL : Krieger Publishing Company.
- Edmondstone, J. (2014). On the nature of problems in action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 11(1): pp. 25-41

- Faas, M. (2008). *Visie op de jeugdzorg. Bewust, betrokken en betrouwbaar: het visiedocument van de zorgaanbieders in de jeugdhulpverlening*. Geraadpleegd op 27 oktober 2022 van <https://docplayer.nl/27439-Visie-op-de-jeugdzorg-bewust-betrokken-en-betrouwbaar-het-visiedocument-van-de-zorgaanbieders-in-de-jeugdhulpverlening.html>
- Flevo Academie Jeugd (2020): *Wat is actieleren?* <https://www.flevoacademiejeugd.nl/inspiratie/wat-is-actieleren>
- Gemeente Almere, *Samen Sterk budget*. Geraadpleegd op 27 oktober 2022 van [www.almere.nl/over-almere/wijkbudget/samen-sterk-budget](http://www.almere.nl/over-almere/wijkbudget/samen-sterk-budget)
- Harder, A.T., Knorth, E.J. & Kalverboer, M.E. (2013). A secure base? The adolescent–staff relationship in secure residential youth care. *Child & Family Social Work*, 18(3): pp. 305-317
- Hart, W. & Buiting, M. (2012). *Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling*. Deventer: Kluwer
- Hillebregt, C., van de Bilt, A., Daniels, M, Wesseling, B., Jurrius, K., Donkervoort, M. (2021). *De Ervaringskoffer*. Geraadpleegd op 27 oktober 2022 van <https://www.ervaringskoffer.nl/Almere:Windesheim>.
- Hoebeke, L. (1994). *Making Worksystems Better: A Practitioner's Reflections*. Chichester, NJ: Wiley & Sons.
- Homan, T. (2006). *Wolkenridders. Over de binnenkant van organisatieverandering*. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Change and Implementation bij de Open Universiteit Nederland
- Jakobs, P., Vissenberg, C. & Jurrius, K. (2018). *Een verkenning van de wijze waarop zorgaanbieders vorm hebben gegeven aan de aanbevelingen uit het project action-learning uitstroom 24-uurszorg*. Almere: Lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg
- Jakobs, P. & Vissenberg, C. (2021). Samen met gezinnen beslissingen nemen, hoe doe je dat precies? Een verkennend onderzoek naar de onderbouwing en effectiviteit van beslisisinstrumenten voor professionals die samenwerken met gezinnen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1: pp. 4-11
- Jakobs, P., Vissenberg, C., Tempel, H. & Jurrius, K. (2019). *Action-learning uitstroom 24-uurszorg. Een vervolgonderzoek naar de helpende en niet-helpende factoren bij de instroom en doorstroom van jongeren in een beschermd wonen setting*. Almere: Lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg
- Johnson, S. (1998). *Who Moved My Cheese?: An Amazing Way to Deal with Change in Your Work and in Your Life*. New York: Penguin Publishing Group.
- Jurrius, K. (2012). *Uit de spagaat! Naar een kwaliteitsraamwerk voor participatief jongerenonderzoek vanuit een handelingstheoretisch perspectief*. Amsterdam: Ipskamp Drukkers
- Kessener, B. & Van Oss, L. (2018). *Meer dan de som der delen*. Boom uitgevers.
- Knorth, E.J., (2002). The Netherlands: Developments and challenges. *International Journal of Child & Family Welfare*, 3: pp. 84-95
- Korthagen, F. (1998). *Leren, Leren, Leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph. A. Kohnstamm*. Rede, op 20 maart 1998 uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar op de Kohnstamm leerstoel. AUP: Vossiuspers
- Koseoglu, M. (2013). *Wie heeft mijn kaas gepikt?* Geraadpleegd op 27 oktober 2022 van <https://youtu.be/JRC9VLFvaIE>
- Leggat, S.G., Balding, C., & Anderson, J. (2011). Empowering health-care managers in Australia: an action learning approach. *Health Services Management Research*, 24(4): pp. 196-202.
- Lizzio, A. & Wilson, K. (2004). Action learning in higher education: An investigation of its potential to develop professional capability. *Studies in higher education*, 29(4): pp. 469-488
- Logister, L. (2004). *Creatieve democratie. John Deweys pragmatisme als grondslag voor een democratische samenleving*. Budel: Damon.
- Marquardt, M. (1999). *Action Learning in Action: Transforming Problems and People for World-Class Organizational Learning*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing
- Masango-Muzindutsi, Z., Haskins, L., Wilford, A. & Horwood, C. (2018). Using an action learning methodology to develop skills of health managers: experiences from Kwa-Zulu-Natal, South Africa. *BMC Health Services Research*, 18(1): pp. 1-9
- Patiëntenfederatie Nederland. Persoonsgebonden budget (pgb). Geraadpleegd op 27 oktober 2022 van [https://kennisbank.patiëntenfederatie.nl/app/answers/detail/a\\_id/1468/~/-persoonsgebonden-budget-%28pgb%29](https://kennisbank.patiëntenfederatie.nl/app/answers/detail/a_id/1468/~/-persoonsgebonden-budget-%28pgb%29)
- Putters, K., (2014). *Rijk geschakeerd: op weg naar de participatiesamenleving*. Sociaal en Cultureel Planbureau
- Revans, R., (1982). Action learning: Its origins and nature. *Higher Education Review*, 1982. 15(1): pp. 20.
- Revans, R. (1982). *The Origin and Growth of Action Learning*. Londen: Chartwell Bratt.
- Revans, R. (2011). *ABC of action learning*. Farnham: Gower Publishing, Ltd
- Revans, R., (2017). *ABC of action learning*. Routledge
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (2018). *Volksgezondheid Toekomst Verkenning 2018. Een gezond vooruitzicht*. Geraadpleegd op 27 oktober 2022 van <https://www.vtv2018.nl>
- Rijksoverheid. Jeugdhulp bij gemeenten. Geraadpleegd op 27 oktober 2022 van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/jeugdhulp/jeugdhulp-bij-gemeenten>
- Ruijters, M. (2016). Het is de toon die de muziek maakt. Componeren van ontwikkelstrategieën. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 6, pp. 79-93
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

- Spaa, A., Spencer, N., Durrant, A. & Vines, J. (2022). Creative and collaborative reflective thinking to support policy deliberation and decision making. *Evidence & Policy*, 18(2), pp. 376-390.
- Stickdorn, M. (2014). *This is Service Design Thinking. Basics - Tools - Cases*. Amsterdam: BIS Publishers BV.
- Tempel, H. & Vissenberg, C. (2018). Een gat tussen wetenschap en praktijk. Een explorerend onderzoek naar de wijze waarop behandelingen in de residentiële zorg worden vormgegeven. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 11 & 12(57): pp. 22-28.
- Van de Korput, J.A. & Van Beek, F. (2021). *Alles in het werk stellen. Ruimte voor Klantmotivatie en Inclusief werken op de weg naar werk*. De Waal/Ermelo: Uitgeverij Anderszins
- Van Boeijen, A., Daalhuizen, J., Zijlstra, J., & Van der Schoor, R. (2017). *Delft Design Guide*. Amsterdam: BIS Publishers
- Verkooijen, L., & Ansem, Q. (2017). *Werken in de Halfde lijn. Sociaal werk in de wijk. Hoe doe je dat?* Uitgeverij SWP
- Vissenberg, C., Tempel, H., & Jurrius, K. (2017). *Action learning - uitstroom 24-uurszorg. Een onderzoek naar bevorderende en belemmerende factoren bij de instroom en doorstroom van jongeren in de 24-uurszorg*. Eindrapportage. Almere: Lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg
- Vissenberg, C., Tempel, H. & Jurrius, K. (2018). *Casusanalyse jeugdzorg plus*. Almere: Lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg
- VNG. Geraadpleegd op 27 oktober 2022 van [www.waarstaatjegemeente.nl](http://www.waarstaatjegemeente.nl)
- Weinstein, K. (2012). *Action learning: A practical guide*. Gower Publishing, Ltd.
- Yanow, D. en Tsoukas, H. (2009). What is Reflection-In-Action? A Phenomenological Account. *Journal of Management Studies*, 46(8), pp. 1339-1364



## Over de auteurs

**Renate Werkman** is senior onderzoeker bij het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg en coördinator van de onderzoekslijn Discipline-overstijgend leren samenwerken. Ze is opgeleid als organisatiepsycholoog en promoveerde begin 2006 op een multi-method - en actieonderzoek bij de leerstoelgroep Politologie van de Universiteit van Amsterdam naar de vraag waarom zoveel verander- of transformatieprocessen in publieke en private organisaties niet succesvol zijn en wat er anders wordt gedaan in processen die wél slagen. In haar proefschrift ging haar specifieke aandacht uit naar de belemmerende patronen die er vaak ontstaan in de samenwerking tussen de verschillende betrokkenen bij zulke processen. Veel van de projecten waaraan zij binnen het lectoraat werkt, gaan over de vraag hoe professionals en andere actoren in de keten rondom de cliënt en het gezin beter kunnen (samen)werken en daardoor uiteindelijk cliënten en gezinnen beter kunnen ondersteunen. In haar werk geeft zij de voorkeur aan interactieve en op begrip en beweging creëren gerichte methodieken zoals actieonderzoek en actieleren. De reden daarvan is het transformerende vermogen van deze methodieken, het draagvlak en het gezamenlijke perspectief dat ermee wordt gecreëerd.

**Charlotte Vissenberg** is associate lector Familie en Veerkracht bij het lectoraat Klantenperspectief in ondersteuning en zorg (Windesheim Almere). Zij heeft een achtergrond in de medische antropologie en sociologie. Vissenberg promoveerde bij de afdeling Public Health van het AUMC, waarbij zij een leefstijlinterventie ontwikkelde en evalueerde gericht op diabetespatiënten in achterstandsposities, met als onderliggende focus het sociaal kapitaal van de deelnemers. Zij is coördinator van de regionale kenniswerkplaats jeugd Flevoland. In deze werkplaats staat het terugbrengen van de sociologie, waaronder het bevragen van normen, in het gesprek over veerkrachtig opvoeden en opgroeien centraal.

### Met medewerking van:

**Quinta Ansem** is werkzaam bij het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg van hogeschool Windesheim. Zij is senior ervaringswerker op het gebied van ervaringsdeskundigheid en werkt als projectleider, trainster en docent op het

gebied van armoede en sociale uitsluiting vanuit zowel het Nederlandse als Europese perspectief.

**Nicole de Boer** is als senior-onderzoeker verbonden aan het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg. Zij heeft zich gespecialiseerd in het onderwerp zorglogistiek. Daarnaast is zij docent binnen de onderwijsgroep *Health*.

**Mireille Donkervoort** is coördinator van het kennisthema *Meedoen met cognitieve uitdagingen* en senior onderzoeker bij het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg van Hogeschool Windesheim. Zij onderzoekt zorg en hulp aan en maatschappelijke participatie van mensen met cognitieve uitdagingen. Hierbij valt te denken aan mensen met een niet-aangeboren hersenletsel, een licht-verstandelijke beperking of dementie. Zij is gepromoveerd op het effect van strategietraining bij mensen met apraxie als gevolg van hersenletsel en richt zich met name op praktijkgerichte onderzoeksprojecten en de verspreiding van kennis ten behoeve van herkenning en erkenning van NAH.

**Iris Goes** is als onderzoeker betrokken bij het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg. Zij is gespecialiseerd in neuropsychologie en niet-aangeboren hersenletsel, maar werkte ook mee aan onderzoeken over onderwerpen als jeugdzorg, verpleeghuiszorg, samenredzaamheid en burgerparticipatie.

**Anita Govaers** studeerde aan de Hoge Hotelschool en aansluitend Beleids- en Organisationswetenschappen in Tilburg. Zij werkte als organisatieadviseur, trainer en coach. Daarnaast was zij als Integratief Kindertherapeut werkzaam op verschillende scholen. In 2015 liep zij Niet-Aangeboren Hersenletsel (NAH) op. Sindsdien is haar missie de onwetendheid ten aanzien van NAH ombuigen naar *weten*. Dit verwezenlijkte zij onder andere in de rol van co-onderzoeker en facilitator in het landelijk onderzoeksprogramma Gewoon Bijzonder.

**Kitty Jurrius** is Lector van het lectoraat Klantenperspectief In Ondersteuning en Zorg van Hogeschool Windesheim op de locatie Almere. Zij heeft veel (cliënten) onderzoek gedaan op het gebied van participatie en zorg. Binnen de jeugdzorg en de zorg voor mensen met niet-aangeboren hersenletsel geeft zij leiding aan

verschillende onderzoeksnetwerken en consortia. Ze coördineert de Werkplaats Sociaal Domein Flevoland en het NAH-Kennisnetwerk.

**Jeanet van de Korput** is coördinator van de onderzoeklijn Inclusie en Zorg en senior onderzoeker bij het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg van Hogeschool Windesheim. Zij is medisch antropoloog en is gestart met promotie-onderzoek naar de factoren die intergenerationele overdracht doorbreken. Eerder werkte zij in de ontwikkelingssamenwerking en bij de UvA, VU en de Bernard van Leer Foundation.

## Over de illustratrice

**Corien Bögels** (1962) werkt in haar eigen bedrijf als illustrator en ontwerper. Ze woont en werkt in Groningen. Haar opleiding kunst autonoom en eerste graad docente tekenen voltooide zij aan AKK (Arnhem) en Academie Minerva. Zij illustreerde diverse boeken onder meer over *mindfulness*, pleegzorg en herstelrecht. Ze wordt vaak ingehuurd als visueel trajectbegeleider en tekent live bij congressen, concerten, visietrajecten en andere bijeenkomsten. Ze vertaalt dan besproken inhoud naar beelden en doet dit voor scholen en organisaties als ProRail en de politie.

Beeld beklijft, verwondert, en confronteert de kijker. Haar beelden zijn uitnodigend, duidelijk, zetten aan het denken en bieden nieuwe perspectieven. Dit kan resulteren in praatplaten maar ook in korte stop-motion filmpjes met muziek en *voice-over*.

Daarnaast werkt ze parttime als tekendocent aan het Harens Lyceum en als beeldtrainer in diverse hbo- en mbo-onderwijsinstellingen.

[www.snelbetekenaar.jimdo.com](http://www.snelbetekenaar.jimdo.com).



## Bijlage 1: Het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg

Het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg is een onderdeel van Windesheim in Flevoland. Het doet onderzoek dat bijdraagt aan een samenleving waarin iedereen mee kan doen op zijn of haar manier. Waarin de verhalen van klanten van zorg en welzijn in hun context het vertrekpunt vormen voor het inrichten van zorg en ondersteuning op maat.

Centrale vraagstelling is welke wensen en behoeften klanten hebben ten aanzien van de duurzame vormgeving van een inclusieve samenleving en een daarbij passend zorg- en ondersteuningsaanbod.

Het begrip 'klant' speelt een centrale rol in het lectoraat dat niet voor niets *Klantenperspectief* in Ondersteuning en Zorg heet. In zorg en welzijn is de klant geen consument zoals in economische zin, niet iemand die een product afneemt, afrekent en vervolgens tevreden naar huis gaat. Klant worden van zorg en welzijn is vaak uit noodzaak geboren en de klant betaalt indirect via zorgverzekering of belastinggeld. Er is niet altijd een eenduidige vraag of een helder product. Het gaat om mensen die genoodzaakt door de omstandigheden een beroep doen op zorg- en ondersteuningsaanbod, waarbij de vraag en de geleverde dienst in de interactie tussen klant, zorgprofessionals, andere burgers en techniek tot stand komt op basis van diens visie en ideeën. De verhalen van klanten in hun context vormen het vertrekpunt voor ons onderzoek. Van belang daarbij is de erkenning dat alle mensen op een oneindig aantal punten van elkaar verschillen.

Het lectoraat werkt in allerlei verbanden samen. Er zijn verbindingen met het onderwijs, burgers, organisaties en overheden in Flevoland, maar ook met andere hogescholen, onderzoekscentra en universiteiten. Binnen de werkplaats Sociaal Domein Flevoland ondersteunen we de regio met het realiseren van transformatiedoelen. We dragen bij aan kennisontwikkeling in de regio en brengen de kennis in bij de landelijke overleggen van de andere 14 werkplaatsen sociaal domein.

Lees meer op:

<https://www.windesheim.nl/onderzoek/lectoraten/klantenperspectief-in-ondersteuning-en-zorg>





## MEER LEZEN IN DEZE REEKS?

### **Alles in het werk stellen**

ruimte voor klantmotivatie en inclusief werken op de weg naar werk

*Jeanet van de Korput en Fiet van Beek*

deel 1 in de Anderszins-reeks Werkplaats Sociaal Domein Flevoland

Voor mensen met een beperking en voor 45-plussers met een afstand tot de arbeidsmarkt is de weg naar werk vaak moeilijk begaanbaar. Net als anderen willen ook zij meedoen en meetellen. Op basis van hun verhalen en die van de coaches en werkgevers, beschrijven de auteurs wat voor de betrokkenen van belang en van waarde is.

ISBN 978-94-92994-25-7



### **Ervaringsdeskundige, dat ben je**

diversiteit in ervaringsdeskundigheid vanuit twee hoofdstromingen belicht

*Quinta Ansem en Kitty Jurrius*

deel 2 in de Anderszins-reeks

Werkplaats Sociaal Domein Flevoland

Het benutten van kennis en kunde van ervaringsdeskundigen wordt in toenemende mate gewaardeerd. Maar wanneer is iemand een ervaringsdeskundige? Daarover verschillen de meningen. De auteurs gaan in op twee veel voorkomende visies op ervaringsdeskundigheid. Zij vinden de vraag hoe ervaringsdeskundigen een evenwaardige positie binnen de professionele wereld kunnen innemen belangrijker dan wie wel of niet ervaringsdeskundige genoemd wordt.

ISBN 978-94-92994-19-6



### Like a BOZ

samen organiseren: klantenperspectief als vizier van zorglogistiek

*Nicole de Boer, Iris Goes en Thilou Drubbel*

Deel 3 in de Anderszins-reeks Werkplaats Sociaal Domein Flevoland

Anders organiseren wordt steeds vaker als oplossing gezien voor grote vraagstukken als de ouder wordende mens en het gebrek aan zorgpersoneel. Maar hoe organiseer je de zorg slim op een manier die ook nog beter aan de behoeften van de patiënten voldoet? De auteurs brengen de concepten zorglogistiek en klantenperspectief dicht(er) bij de mens. Zij stellen dat zorglogistiek niet alleen relevant is voor managers en directeuren, maar voor alle inwoners van Nederland.

ISBN 978-94-92994-42-4



# Samen de puzzel leggen

leren en veranderen  
door middel van actieleren

Actieleren is een manier van samen leren en werken aan een gezamenlijke verandering. De auteurs laten zien hoe actieleren benut kan worden bij vraagstukken waar meerdere vakmensen en disciplines bij betrokken zijn. Aan de hand van zeven zeer uiteenlopende praktijkvoorbeelden laten zij zien hoe klanten, professionals en opdrachtgevers samen leren en reflecteren op het benoemde probleem en de mogelijke oplossingen. Wat kan actieleren opleveren? Aan welke randvoorwaarden moet worden voldaan om tot een succesvol leertraject te komen?

De auteurs kozen een interessante benadering door inhoudelijke, procesmatige en methodische opbrengsten en leerpunten te beschrijven. Daardoor is *Samen de puzzel leggen* in vele opzichten een *leerzaam* boek.

*Renate Werkman* en *Charlotte Vissenberg* werken bij het lectoraat Klantenperspectief in Ondersteuning en Zorg, waar actieleren een veelgebruikte methodiek is. Werkman is senior-onderzoeker en coördinator bij de onderzoekslijn discipline-overstijgend leren samenwerken. Vissenberg bekleedt de functie van *associate* lector Familie en Veerkracht.



Werkplaats Sociaal Domein  
**Flevoland**

DEEL 4 ANDERSZINS-REEKS WERKPLAATS SOCIAAL DOMEIN FLEVOLAND

