



Onderzoekend samenwerken in de jeugdzorg

ACTIEONDERZOEK ALS SPIEGEL VOOR BESTUURDERS

Hans **VERMAAK** en Nicolette **ENGBERS**

Dr. H. Vermaak is zelfstandig gevestigd als adviseur, docent en onderzoeker en is associate partner van Sioo en Twynstra Gudde. Website: www.hansvermaak.com. E-mail: hans@hansvermaak.com.

N. Engbers is bestuurder bij Altra jeugdzorg en onderwijs te Amsterdam.

SAMENVATTING

Stel, je hebt bedacht een zorgstelsel anders vorm te geven. De visies klinken goed, bestuurlijk draagvlak lijkt aanwezig en de plannen zijn in gang gezet. Hoe houd je zicht op de uitwerking van die plannen in de leefwereld? Hoe vind je woorden die recht doen aan wat (niet) werkt in de praktijk, zodat je op basis daarvan kunt bijsturen? Actieonderzoek kan hiervoor een manier zijn: je combineert daarin veranderen, leren en onderzoeken. Dit artikel beschrijft hoe dat er in de praktijk kan uitzien, in dit geval gericht op de Amsterdamse jeugdzorg. We staan stil bij inhoudelijke lessen die soms verrassen, zoals dat je de meningen van betrokkenen minder serieus moet nemen dan hun ervaringen, of dat heldere taakafbakening en samenwerking kunnen frustreren. Daarnaast typeren we de aanpak en dilemma's van actieonderzoek, zoals dat kennis snel oogsten soms betekent dat je participatie begrenst, of dat vrijmoedig reflecteren soms betekent dat besluitvorming er los aan is gekoppeld. Kortom: actieonderzoek lijkt ermee gediend dat je wat opoffert in je aanpak, opdat het oplevert wat je op dat moment van waarde acht.

INLEIDING Rond de zomer van 2015 deden we (een gelegenheidscombinatie van een bestuurder en een adviseur) actieonderzoek naar de leefwereld van de jeugdzorg. Het onderzoek werd verricht ten behoeve van het collectief van Amsterdamse jeugdzorgbestuurders - vanuit het streven om voeling te houden met de praktijk en daar het eigen bestuurlijk handelen op af te stemmen.¹ Dit artikel doet verslag van drie inhoudelijke lessen: a het risico van contraorganiseren, b de componenten van goed samenwerken, en c de worstelingen en handelingsperspectieven op de weg daarnaartoe. Daarnaast staan we stil bij de vormgeving van het onderzoek en hoe dat heeft uitgewerkt.

Het artikel is bedoeld voor zowel direct betrokkenen als voor een breder publiek. Dat bredere publiek kan bestaan uit mensen voor wie de inhoudelijke lessen relevant zijn omdat zij actief zijn in jeugdzorg en onderwijs, maar ook uit anderen die zich druk maken over grensoverschrijdende samenwerking in het sociale domein. Daarnaast kan de aanpak interessant zijn voor veranderaars die actieonderzoek willen inzetten om complexe vraagstukken verder te helpen.

CONTEXT Nederland is al enkele jaren druk met de drie grote decentralisaties van zorg, werk en jeugdzorg. Vanaf 1 januari 2015 is de jeugdzorg grotendeels overgedragen van rijk naar gemeenten. Die 'transitie' van het stelsel is rond - uiteraard met allerlei rafels. Maar een nieuw stelsel staat niet zomaar gelijk aan betere jeugdzorg; na de transitie is daarom de komende jaren de transformatie van de sector hoofdzaak. Hoe dat zijn beslag krijgt verschilt per gemeente, maar er zijn lessen van elkaar te leren.

In Amsterdam is de jeugdzorg georganiseerd via 27 Ouder- en Kindteams (OKT's), waarin veel disciplines zijn vertegenwoordigd (jeugdgezondheidszorg, gees-

telijke gezondheidszorg, jeugd- en opvoedhulp, welzijnswerk en zorg voor licht verstandelijk beperkten). Die werken samen, omdat ze dan efficiënter en sneller (zonder allerlei bureaucratie) kunnen opereren en zo kleine problemen klein houden, de eigen kracht van betrokkenen benutten en kwaliteit en kosten in balans houden; principes die men op veel plekken in Nederland nastreeft. De teams pakken dat waar mogelijk op in samenwerking met lokale partijen (in de buurt, op scholen). Voor specialistische zorg verwijzen ze zo nodig tijdig door. Deze hoofdlijnen zijn makkelijk te schetsen, maar het is nog een hele onderneming om ze te realiseren.



¹ Dit artikel is tot stand gekomen dankzij de openheid van mensen in de jeugdzorg en het onderwijs in Amsterdam en dankzij de steun van de joint venture OKT's Amsterdam. De casuïstiek in het artikel is geanonimiseerd. De uitkomsten van het onderzoek zijn voor rekening van de auteurs.

De transformatie wordt bestuurd door een joint venture van de gemeente samen met 23 'instellingen' die mensen uitlenen aan de teams - overigens in verschillende mate. De keuze voor het uitlenen helpt om frictiekosten laag te houden (bijvoorbeeld dat mensen zich niet druk hoefden te maken over hun baan). Er is ook iets wezenlijkers aan de hand: dat grensoverschrijdend samenwerken niet alleen rondom kinderen wordt betracht, maar dat men dat ook bestuurlijk probeert. Dat hybride organiseren maakt het leven echter niet makkelijker. Het risico ligt op de loer dat een bestuurderscollectief geleefd wordt door politieke urgenties en institutionele kwesties, waardoor het zicht op de leefwereld van de zorg zoek raakt (o.a. Vermaak, 2012). Vanuit dit besef werd een 'leertafel' voor en door de bestuurders in het leven geroepen om, los van de waan van de dag, te reflecteren op hoe het er met de transformatie voor staat en wat dat kan betekenen voor het eigen bestuurlijk handelen.

Hoe zorg je ervoor dat bij zo'n reflectief gesprek de praktijk 'op tafel' ligt? Die moet opgehaald en ingebracht worden. Dat kan bijvoorbeeld door ieder op werkbezoeken te laten gaan, maar dat heeft wel de beperking dat iedereen dan eigen conclusies trekt. Het kan door sprekers uit het veld uit te nodigen, maar die filteren ook hun ervaringen weer in wat ze zeggen. De stuurgroep van de joint venture zocht, samen met een externe adviseur, naar een vorm die zowel scherp, snel als 'samen' zou zijn. Scherp, omdat we robuuste bevindingen wilden hebben, die betrokkenen genoeg konden vertrouwen. Snel, zodat we in staat wilden zijn om in te spelen op actuele thema's. Samen, omdat mensen meer konden leren van het mee op onderzoek gaan of het bediscussiëren van onderzoek, dan van het consumeren van onderzoek.

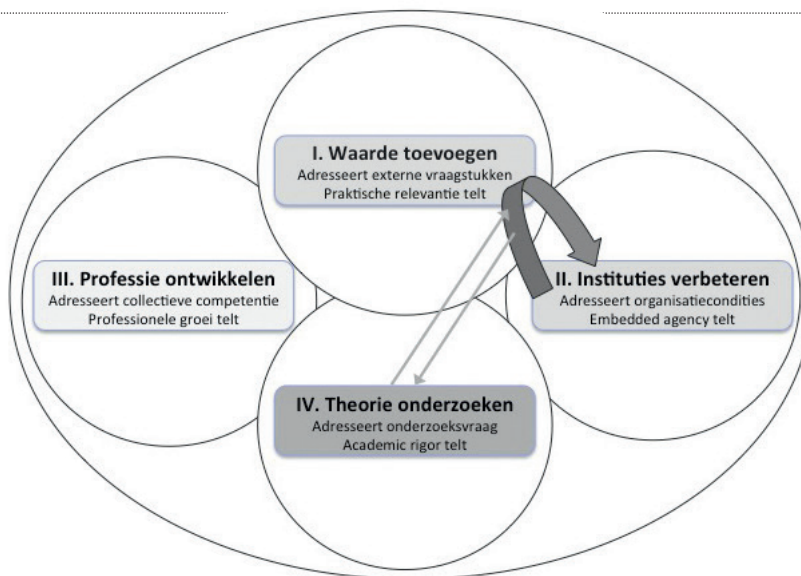
We kozen voor actieonderzoek: een of meer bestuurders gaan steeds, samen met een externe adviseur, in het primaire proces een thema onderzoeken dat verdieping behoeft. Zij faciliteren vervolgens een leertafel met de andere bestuurders, om over hun bevindingen in gesprek te gaan. Dit artikel betreft de eerste onderzoeksrunde.

METHODOLOGIE Actieonderzoek kun je zien als een combinatie van vier contexten, waarin steeds iets anders centraal staat: *I* in de praktijk van waarde zijn voor de buitenwereld, *II* het verbeteren van de instituties van waaruit dat gebeurt, *III* de professie van betrokkenen verder ontwikkelen, en *IV* het oogsten van theoretische kennis (Schuiling, 2001; Vermaak, 2015). In elk van de contexten boek je andere successen: bij *I* worden diensten zoals jeugdzorg beter, bij *II* organisatorische condities, bij *III* de collectieve competenties, en bij *IV* ontstaat theorie rond je onderzoeksvraag. In elke context verschuift ook de betrokkenheid: bij *I* en *III* werk je veel met betrokken jeugdhulpverleners, maar bij *II* juist meer met bestuurders en managers.

Voor nu willen we drie zaken benadrukken. Ten eerste dat vernieuwingsimpulsen vaak ontstaan op de grensvlakken tussen de contexten: dit contrast tussen gezichtspunten roept vragen op en kan leren stimuleren (Schuiling & Vermaak, 2016). In dit geval werd de koppelingsnoodzaak het sterkst gevoeld tussen het institutionele werk van bestuurders en de transformatiepraktijk op de werkvloer. Onze aandacht was dus daarop gericht.

Ten tweede geldt dat je zo'n koppeling kunt versterken met ruggensteun van methoden en vaardigheden uit een andere context. We kozen ervoor om dit te doen middels onderzoek om met beperkte inspanning tot betrouwbare uitkomsten te komen. Daarnaast leek dit een zinnige keuze, omdat we de meeste drukte zagen in de andere drie contexten (in OKT's, in opleidingen en in de inrichting en besturing) en het minst in kennisvorming (zie dunne pijlen op en neer in figuur 1).

Ten derde kun je het koppelingswerk namens of met betrokkenen doen. Participatie stelt mensen in staat er meer van op te steken, maar doet op hen ook een stevig beroep. We kozen voor een middenweg. Er was intensieve betrokkenheid van een van de bestuurders, die meeding naar de praktijk en kennis terugbracht naar de bestuurstafel. De betrokkenheid van anderen was minder intensief: geselecteerde zorgmedewerkers



Figuur 1 Actieonderzoek als samenspel van vier contexten.

participeerden in de interpretatie van eigen casuïstiek en het bestuurderscollectief participeerde in de reflectie op de bevindingen (gevisualiseerd door de dikke pijl in figuur 1). Die reflectie hielp bestuurders te zien wat in de praktijk speelt en daar konden zij hun visies aan toetsen. Het onderzoek kon langs die weg indirect effect krijgen op mensen uit de zorgpraktijk.

De onderzoeksvraag in deze ronde was: waardoor gaat lokaal de samenwerking tussen basisonderwijs en jeugdzorg goed of juist niet goed? Hierbij verwijst 'goed' naar de genoemde transformatieprincipes (zoals 'kleine problemen klein houden'). In het kader 'Onderzoeksfasen' schetsen we de fasen die het onderzoek doorliep. We gaan hierna in op de hoofdbevindingen van het onderzoek, die in drie delen uiteenvallen. De lessen uit het eerste deel gaan over het proces van onderzoek, de lessen uit de andere twee delen gaan over de inhoud van het onderzoek.

Onderzoeksfasen

Het onderzoek besloeg vier fasen, elk met een looptijd van ongeveer een maand.

1 *Startperiode*. De activiteiten bestonden uit het matchen van adviseur en bestuurder, het preciseren van de onderzoeksvraag, het bespreken van de

wijze van onderzoek en het benaderen van betrokkenen. We zochten een bestuurder die interesse (en liefst aanleg) had voor onderzoek en een thema waar die bestuurder warm voor liep. Beide punten zijn van belang, opdat het onderzoek genoeg 'eigen' en robuust kan worden. We speelden met de werkverdeling, om de inzet doenlijk te houden.

- 2 *Caseselectie en dataverzameling*. Dit vond plaats in negen gesprekken met negentien mensen, benaderd via eigen contacten of via hun suggesties. De samenstelling was meestal gemengd, met een ouder-kindadviseur (OKA) uit de wijk, samen met een interne begeleider (IB) van de school met wie die werkt. Dat verdiepte de casusbesprekingen merkbaar. We focusten in elk gesprek op enkele kenmerkende positieve en negatieve ervaringen, want we wilden de chronologie en dynamiek van zo'n casus op tafel krijgen. We zochten in en na het gesprek naar mogelijke verklaringen voor die dynamiek. Elk gesprek werd door ons samen vastgelegd.
- 3 *Codering van verklaringspatronen*. Hiertoe werden deze in de verslagen geïnventariseerd en werd

bekeken hoe vaak ze erin voorkomen. Wat verklaart dat samenwerking nu juist wel of juist niet werkt? Dit was een nauwgezet proces, omdat er voor moest worden gezorgd dat patronen elkaar niet te veel zouden overlappen (extern heterogeen), elk patroon zeggingskracht zou hebben (in tern homogeen) en de patronen in woorden gevangen konden worden. Dit is vaak (en ook hier) de meest confronterende fase, omdat pas achteraf duidelijk wordt of het wat oplevert.

- 4 *Constructie en representatie.* In deze fase werden verhaallijnen bedacht, waarin de patronen een samenhangend geheel lijken te vormen. Een van die verhaallijnen werkten we uit en scherpten we meermaals aan, op basis van eigen reflectie en het voorleggen aan anderen (zoals de stuurgroep). Het vormde de basis voor presentatie aan de leerfel en publicatie nadien.

De tijdsinvestering kwam uit op circa twintig dagen, waarbij de adviseur wat meer voor zijn rekening nam. Die inzet lijkt wellicht bescheiden, omdat hij over maanden was uitgespreid. De beleving was echter anders, vanwege de intensiteit van het werk, zeker in de ogen van de bestuurder op wier denken en handelen het direct effect had. Het onderzoek genereerde als het ware extra (zelf)onderzoek.

WAT VALT OP ALS JE SAMENWERKING ONDERZOEKT?

We pikten in de gesprekken tegenstrijdige signalen op. Dat riep de vraag op welk van die signalen we moesten vertrouwen. Laten we het met een voorbeeld illustreren. In een van de eerste gesprekken zaten we met drie mensen aan tafel. We vroegen wat ze dachten over de samenwerking tussen jeugdzorg en basisonderwijs. We hoorden vervolgens uitspraken als:

'Je moet als IB en OKA elkaars wereld wel snappen, om samen te kunnen werken. Dat gaat niet vanzelf. Je moet voorgelicht worden wat er exact in het stelsel verandert. Nu merken we dat pas na een paar

weken, toen er concreet iets aan de hand was met een kind. Ook moeten taken en verantwoordelijkheden scherp afgebakend zijn, want anders weet je niet wat je aan de ander hebt. En de methoden en begrippenkaders moeten eenduidig worden. De een werkt vanuit eigen-krachtprincipes en de ander vanuit de principes van handelingsgericht werken. Dat is verwarrend.'

Wat we hier horen is dat samenwerking verlangt dat visies, taken en methoden helder en eenduidig zijn. Dat lijkt plausibel, maar als we vroegen naar een concreet voorbeeld van hoe samenwerking goed verliep, ontstond er ineens een ander beeld. We hoorden dan uitspraken als:

'We pikten op dat het met een kind niet goed ging. We seinden de ander in. We wisselden uit wat we zagen en wat het kind nodig had. Zij bracht andere kwaliteiten mee, maar daardoor zagen we ook meer. We redeneerden wat het kind en het gezin nodig had. En we bedachten dan, voor we uiteengingen, wie wat zou doen. We voelden aan waar we elkaar versterken en hielden elkaar op de hoogte. Onze werkzaamheden raakten elkaar en waren verstrengeld.'

Wat we uit dat soort uitspraken opmaken, is dat juist de verschillen in zienswijzen en methoden een bonus zijn, dat taken worden verdeeld op maat van de casus en dat men ontdekt wat men aan elkaar heeft, door samen aan de slag te gaan. In de goede voorbeelden is taakverdeling dus niet gestandaardiseerd en zijn werkzaamheden verstrengeld. Dit zijn conclusies die 180 graden tegenovergesteld zijn aan wat we eerder in hetzelfde gesprek hoorden. Die observatie legden we ook op tafel en de betrokkenen waren er zelf net zo verrast door. Wat betekent dat? Wat ons betreft zijn hier drie lessen uit te trekken: *a* meningen en waarnemingen kunnen zomaar haaks op elkaar staan, *b* wat samenwerking breekt is niet hetzelfde als wat samenwerking maakt, en *c* de aandacht gaat al snel naar 'dis-satisfiers' in plaats van 'satisfiers'.

Meningen en waarnemingen kunnen zomaar haaks op elkaar staan

In het begin van het gesprek krijgen we meningen te horen en later in het gesprek waarnemingen. Die hebben weinig met elkaar te maken. Argyris en Schön (1974) spreken in dit licht ook wel over het verschil tussen praattheorie ('espoused theory') en daadtheorie ('theory in use'). Praattheorie gaat over de opvattingen die we met de mond belijden, daadtheorie over de opvattingen die ons gedrag blijken te verklaren. Die twee kunnen uiteenlopen, door denkfouten (zoals van het verleden uitgaan, incidenten als maat nemen en zwart-witsimplificaties). Vooral als je transformatie beoogt, is het verleden niet de standaard, zijn uitzonderingssituaties niet maatgevend en liggen lessen verscholen in de vele tinten grijs.

Praat- en daadtheorie komen pas weer nader tot elkaar, als je de praktijk als spiegel gebruikt om te checken of de beleden opvattingen wel stroken met het vertoonde gedrag en in hoeverre dat gedrag goed uitpakt. Met andere woorden: je herijkt de opvattingen die je belijdt aan wat in de praktijk blijkt te werken, en niet andersom. In dit voorbeeld betekent het dat taken en verantwoordelijkheden niet vlijmscherp moeten worden gemaakt en methoden niet uniform hoeven te zijn. Doet men dat wel, dan bouwt men op het drijfzand van een meningencircus.

Wat samenwerking breekt is niet hetzelfde als wat samenwerking maakt

De geventileerde meningen zijn niet onzinnig: als je geen idee hebt wat ieders verantwoordelijkheden zijn of wat er gaat veranderen, blokkeert dat de samenwerking. De 'basics' moeten op orde zijn. Het gaat dan vooral over organisatorische zaken, ofwel, uitgedrukt in mechanistische taal: het moet op rolletjes lopen. Maar ook als alles perfect geregeld is, heb je niet zomaar goede samenwerking. In een goede structuur kun je nog steeds incompetent acteren. Als je veel structureert, kan dat bovendien flexibiliteit in de weg gaan staan. Dit impliceert dat voor goed samenspel meer nodig is, zoals het aanvoelen van de ander, om-

gaan met verschillen en leren op elkaar te vertrouwen. Het taalgebruik wordt daarbij organischer. Het gaat niet zozeer over 'dingen' die 'op orde' moeten zijn, maar over 'activiteiten' die je samen steeds beter in de vingers krijgt. Het gaat niet over voorwaarden scheppen om te werken, maar over meerwaarde realiseren door te werken (Vermaak, 2012, 2015). Het onderscheid impliceert een 80/20-regel: steek de meeste tijd en finesse in wat samenwerking maakt, niet in wat samenwerking breekt.

De aandacht gaat al snel naar 'dissatisfiers' in plaats van 'satisfiers'

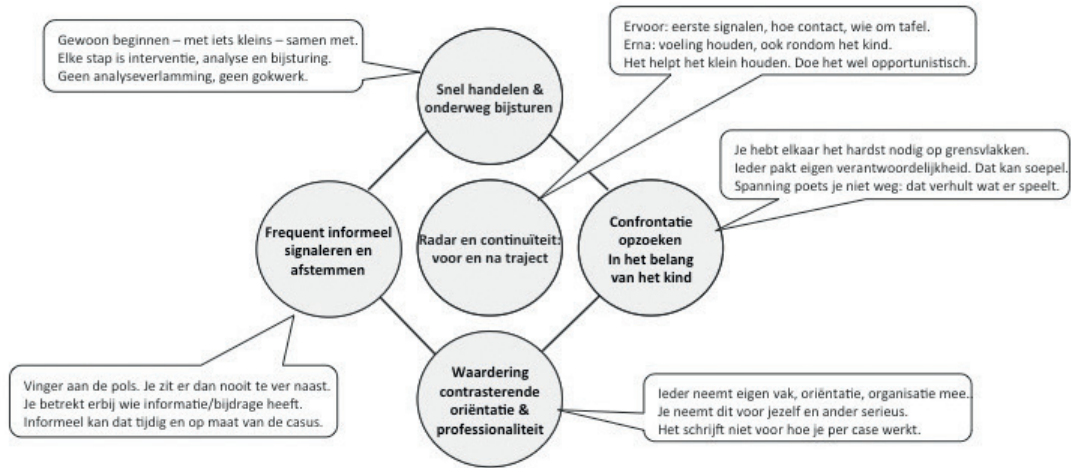
Je ziet dat in het gesprek gebeuren: als eerste komt aan bod wat er niet deugt. Dat zijn vooral kwesties die buiten de eigen directe invloedssfeer liggen; organisatorische zaken die het leven lastig maken. Betrokkenen vragen minder snel aandacht voor wat zij in het eigen domein zo goed doen met hun collegae. Baumester e.a. (2001) noemen dat het fenomeen van 'bad is stronger than good'.

Het vervelende is echter, dat wat we aandacht geven ook groeit. Als we geen tegengas geven, gaan we dik doen over de voorwaardenscheppende kant (de organisatorische regelzaken) en raakt de meerwaardenscheppende kant (hoe we concreet kinderen en gezinnen helpen) onderbelicht. Dat staat haaks op wat betrokkenen eigenlijk willen. Niet alleen ontsnapt daarmee aan onze aandacht wat werkzame principes zijn rondom het kind, maar het demotiveert betrokkenen ook nog eens. Men belandt in een negatieve spiraal.

Contra-organiseren

De drie lessen tonen het risico van 'contraorganiseren', waarbij men vanuit de beste intenties acties kan ondernemen die toch contraproductief zijn. Het devies, juist ook voor bestuurders, is: neem de meningen van je mensen met een korrel zout, maar neem hun ervaringen zeer serieus. Als je namelijk doet wat betrokkenen (als eerste) roepen, dan stuur je makkelijk de verkeerde kant op. Je neemt de ervaring se-





Figuur 2 Onderzoekend samenwerken.

rieus, door die samen te onderzoeken. Richt daarbij de aandacht minder op probleemoplossing (voor betrokkenen), dan op het steunen van vernieuwing (door betrokkenen). Daar is immers de meeste diepgang nodig en dat motiveert ook nog eens.

WAARUIT BLIJKT GOEDE SAMENWERKING TE BESTAAN? Als we de cases ontrafelen waarbij de samenwerking het effectiefst was voor kind, ouder en school, komt een vijftal componenten naar voren (zie figuur 2) die tezamen te typeren zijn als ‘onderzoekend samenwerken’: *a* snel handelen en onderweg bijsturen, *b* frequent informeel signaleren en afstemmen, *c* waardering voor contrasterende oriëntatie en professionaliteit, *d* confrontatie opzoeken in het belang van het kind, en *e* radar en continuïteit: voor- en natraject.

Snel handelen en onderweg bijsturen

Zo valt op dat men niet lang wacht met handelen, ook omdat men er pas achter komt wat er speelt, door in interactie te gaan met kind, ouder, leerkracht en eventuele anderen. Men begint ‘gewoon’, met iets kleins, samen met een of meer betrokkenen. Dat kan zijn: aanspreken in de gang, een eerste gesprek of even ob-

serveren. Elke stap is een interventie, maar ook meteen een moment voor analyse en bijsturing. Het geeft richting aan het vervolg.

Je voorkomt hiermee analyseverlamming: het vast komen te zitten in diagnose, doordat die nooit af of zeker is (Conklin, 2006). Tevens reduceer je zo onomkeerbare acties (zoals uithuisplaatsing), waar je spijt van zou kunnen krijgen. Als je er tijdig bij bent, kun je nog de stand opnemen en kleine acties uitproberen. Je hoeft niet meteen in ingrijpende acties te schieten en als dat toch moet, heb je inmiddels meer informatie.

In de literatuur wordt dit het werken met ‘small wins’ genoemd (Weick & Westley, 1996): vele kleine stapjes die elk flexibel en raak genoeg zijn om diepgang te bereiken.

Frequent informeel signaleren en afstemmen

Dit alles kan men niet in zijn eentje. Verschillende betrokkenen dienen stukjes van de puzzel aan te reiken en een rol te spelen in de aanpak. Dat betekent dat je mensen die een rol kunnen spelen erbij betrekt. Dat geldt allereerst voor ouders en kind, maar het kan ook andere leden van het OKT of mensen op

school betreffen.

De literatuur spreekt hierbij over ‘activiteitssystemen’: je sluit mensen in en uit, afhankelijk van wie nodig is (Engeström, 2004). De samenstelling en frequentie van de afstemming regel je op maat van de situatie en dat gaat het beste informeel. Een standaardoverleg kan soms geen kwaad, maar heeft zelden de gewenste frequentie en samenstelling. Je geeft bij voorkeur tussentijds een signaal door, seint iemand in, stemt af wie contact legt, wisselt uit wat werkt en wat nodig lijkt. Zo houd je met elkaar de vinger aan de pols en analyseer en handel je tijdig, als een netwerk rondom het kind.

Waardering voor contrasterende oriëntatie en professionaliteit

Ieder van de betrokkenen neemt zijn eigen achtergrond, vakoriëntatie en organisatie mee. De IB heeft bijvoorbeeld andere bagage dan een OKA. Maar ook OKA's hebben vaak weer andere bagage dan andere leden van hun team. Samenwerking heeft waarde bij de gratie van dit contrast; ieder heeft dan iets extra's toe te voegen. Ieder ziet iets anders, ieder kan iets anders. Dit verlangt wel dat men zowel de professionaliteit van zichzelf als die van de ander serieus neemt. Je bent bereid uit te leggen wat voor anderen niet vanzelfsprekend is en te bevragen wat het voor jou niet is.

Een ander waardevol contrast is waar iemands eerste loyaliteit ligt. We beluisterden dat OKA's vooral naast het gezin staan, er zijn om hen te steunen, transparant zijn over wat ze doen - iets wat ook zorgt dat ouders eerder op hen afstappen. Dit terwijl men vanuit de school in eerste instantie naast leerling en docent staat: doorloopt het kind de school goed?

Van belang blijkt om te zien dat het appreciëren van zulke contrasten in professie en loyaliteit niet betekent dat je niet samen kunt optrekken of op elkaar kunt voortbouwen. Dat staat los van elkaar. Je staat autonoom in je professie, maar bent complementair in je optreden (Besharov & Smith, 2014).

Confrontatie opzoeken in het belang van het kind

Bij eenvoudige gevallen kan de samenwerking beperkt zijn, maar op de grensvlakken heeft men elkaar harder nodig. Problemen kunnen zich zowel thuis, in de buurt als op school uiten en het is dan zelden meteen helder waar die vandaan komen. Het leven van kinderen houdt immers niet bij de muren op: hun leefwereld gaat dwars door de systeemwerelden heen.

Men zoekt elkaar dan extra op als IB en OKA en dat kan spanning opleveren. Als dit komt doordat ieder verantwoordelijkheid neemt vanuit verschillende perspectieven, moet je die spanning niet wegpoetsen, want dan verhul je wat er speelt rondom het kind en sneuvelt het inzicht. Dit soort spanning is geen verstoring van het werk, het is er onderdeel van. In de literatuur noemt men dit het contrast tussen taakconflicten en relatieconflicten: de eerste benut je om het werk beter te doen, de tweede minimaliseer je om aan het werk toe te komen (De Dreu, 2006).

In de beste gevallen leidt zo'n confrontatie tot meer inzicht en niet tot strijdige conclusies. Maar soms kan het zijn dat je het niet eens wordt, doordat er nog te veel onbekend is. In een van de voorbeelden ging het over een zorgmelding voor een kind dat niet alleen op school moeite had en veel afwezig was, maar ook sporen van mishandeling vertoonde. Een docent trok aan de bel en de IB en directeur bespraken het met de moeder. De moeder ontkende de problemen en beloofde beterschap, waarop de school de kwestie niet wil laten escaleren, maar het nog even wilde aanzien.

De OKA schatte de situatie echter anders in, op basis van zijn contacten thuis en in de buurt. Na ruggespraak met zijn team en met Veilig Thuis deed hij de zorgmelding, tegen de zin van de school. Interessant genoeg leverde dat achteraf waardering op van de school. Men had ervaren dat de OKA in actie kwam in het belang van het kind, niet als uitkomst van een onderlinge domeinstrijd.

Wie er gelijk heeft, is dus niet het hoogste doel. Dat ieder zijn verantwoordelijkheid neemt en dat met



open vizier doet - ook als het spannend wordt - is dat wel.

Radar en continuïteit: voor- en natraject

Tot slot horen we vaak dat samenwerking van belang is in de aanloop naar een 'case' en bij de hulp erna. Bij het voortraject gaat het erom dat men met elkaar vaststelt dat een kind (en diens omgeving) hulp behoeft. Hoe zorg je dat je signalen tijdig oppikt? Hoe bespreek je die met elkaar? Wie legt het eerste contact? Wie moet je om de tafel vragen? Het gaat hierbij om tijdig handelen zodat problemen klein blijven, maar ook om ervoor zorgen dat een eerste contact raak is.

Een school die bijvoorbeeld een OKA op een ouder afstuurt, kan die ouder in de weerstand jagen, want die ervaart dan niet dat de OKA er voor hem of haar is. Het wordt dan moeilijker voor de OKA om met hen mee te denken en op 'eigen kracht' door te bouwen. Hoe zet je die eerste stappen zorgvuldig?

Daarnaast gaat het om het natraject: terugkoppelen dat een behandeling afgelopen is, voeling houden met een docent of die in de klas met het kind een weg vindt, een broertje in de gaten houden, het gezin laten weten dat je beschikbaar bent 'voor het geval dat'. De essentie lijkt dat de wereld niet uit cases bestaat, maar uit kinderen voor wie je aandacht hebt. Je wil kleine symptomen opvangen ('radar') en betrokkenen volgen (continuïteit), om escalatie te voorkomen. Waar IB's en OKA's dat opportunistisch doen, als ze 'toch' even op school of in de buurt zijn, blijkt dit niet heel tijdsintensief te hoeven zijn.

Laden van begrippen

De vijf componenten helpen principes te laden die multi-uitlegbaar zijn. Zo kan een veel beleden principe als 'één gezin, één plan' ook als haaks staand op de genoemde componenten uitgelegd worden. Bijvoorbeeld als men, om het eens te worden, te lang blijft praten over een plan of over de definitie van 'gezin', wat vervolgens tijdig handelen in de weg staat.

De titels van de principes bieden weinig houvast voor inzicht en handelen. Knowhow schuilt in de onderti-

tels: het uitpakken van concepten, de relaties ertussen, de aandamen erachter en de voorbeelden ervoor (Whetten, 1989).

De componenten verschaffen een gemeenschappelijke taal voor samenwerking. Die samenwerking wordt daar niet minder (onder)zoekend van, maar kan betrokkenen wel helpen haar bewuster samen vorm te geven en situaties te onderkennen waar zij het hardst nodig is.

WELKE WORSTELINGEN SPELEN OP WEG NAAR ONDERZOEKEND SAMENWERKEN?

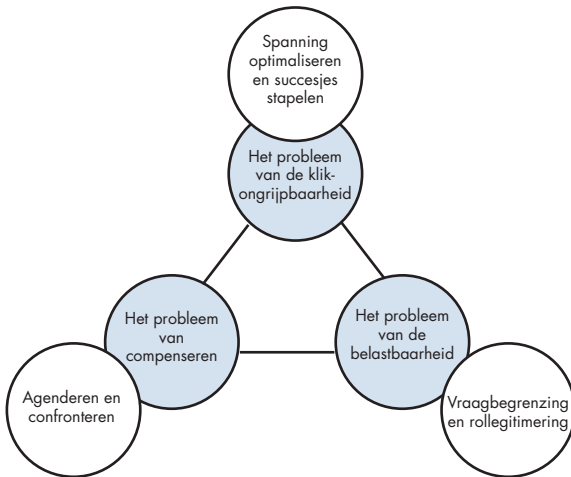
In de gesprekken ontdekten we drie soorten problemen waarin men gevangen kan raken, op weg naar onderzoekend samenwerken. Gelukkig kwam ook naar voren hoe men daaruit kan ontsnappen.

Klik-ongrijpbaarheid

Waar samenwerking goed verloopt, gebruiken betrokkenen woorden als 'vertrouwen', 'chemie' of 'klik', om hun beleving te typeren. Chemie is er of is er niet, lijkt het. Het is bijna iets magisch. Je moet mazzel hebben of mensen selecteren via klikgesprekken. Wachten op of vechten voor de juiste persoon houdt echter in stand dat schimmig blijft hoe zulke chemie ontstaat. Het maakt mensen onmachtig om chemie te scheppen, als die er nog niet is.

Als we terugkijken met betrokkenen naar hoe chemie soms kan groeien, beluisteren we dat die ontstaat door het stapelen van vele kleine positieve ervaringen in concrete situaties. Die positieve ervaring komt in twee varianten: productieve momenten waar de samenwerking werkte en leerzame momenten waar die niet werkte. In het eerste geval ging het erom dat men ineens een ander gezichtspunt kon waarderen, het inseinen een snelle reactie opleverde en feedback behulpzaam bleek. In het tweede geval ging het erom dat men er niet in berustte dat iets mislukte en in staat was daar samen lessen uit te trekken.

Vertrouwen blijkt te groeien door frequent beide soorten kansen te grijpen (Meyerson e.a., 1996). Dat stapelen van succesjes en lessen geschiedt bij de gratie van



Figuur 3 Hoofdworstelingen (in blauw) en handelingsperspectieven (in wit).

de eerderbesproken complementariteit. Zonder wrijving geen glans. Daarmee kwamen we op het spoor dat niet alleen non-klik een probleem kan zijn, maar ook te veel klik. Als IB's bijvoorbeeld bleven werken met een vertrouwde OKA die voorheen al op school rondliep als schoolmaatschappelijk werker (SMW) was de klik er al, maar ook de verleiding om in vertrouwde werkwijzen te blijven hangen, die niet pasten bij de transformatie. Het huiswerk is dan om die routines te verstoren.

Belastbaarheid

De OKA is een nieuwe rol in de jeugdzorg. Om gevonden te worden maakten veel OKA's zich vanaf januari zichtbaar: ze liepen rond op school, verstuurden een nieuwsbrief uit of konden iets voor ouders regelen (zoals toegang tot een sportfonds). Geslaagde hulp aan ouders of meedenken met leraren blijkt een aanzuigende werking te hebben. Goed werk roept zijn eigen werkdruk op.

Daarnaast kost het investeren in anders werken tijd. Dat geldt niet alleen voor onderzoekend werken, maar ook voor het ontwikkelen van een generalistisch profiel; velen ervaren hun achtergrond nu nog als te smal,

voor de vragen die langskomen. De optelsom van werkdrukke en leerdrukke leidt ertoe dat sommigen tegen grenzen aanlopen. Dat impliceert dat vraaggestuurd werken niet (langer) de maat kan zijn. Je wordt geleefd, als je niet zelf selecteert op basis van de professionele inschatting waar je vooral van waarde bent. Vraagbegrenzing kan echter irritatie oproepen bij ouders die meer wensen of scholen die meer verwachten. Dat blijkt pas hanteerbaar zodra je kunt uitleggen en legitimeren wat je wel en niet doet en waarom (Zandee & Bilimoria, 2007). Sommigen hebben moeite om daar de woorden voor te vinden, mede doordat de nieuwe werkwijzen minder 'hard' aanvoelen dan voorheen. Bij onderzoekend samenwerken werk je op maat van het kind en zoek je al doende samen uit wat het beste is. Dat mag wellicht sterker werken, maar het is ook minder voorspelbaar en eenduidig, dan een standaardaanbod of vastgelegde procedures.

Als een school dan roept dat het nu allemaal trager gaat en dat er meer van hen wordt verwacht dan vroeger (toen een schoolmaatschappelijk werker gewoon doorverwees of een test bestelde), dan voelen sommige OKA's zich niet sterk in de schoenen staan. Rugdekking vanuit de thuisbasis van het OKT en de teamleider helpt dan, terwijl OKA's leren zelf als 'gids' steviger in hun schoenen te staan. Goed werk kunnen doen rond kinderen is niet genoeg; de mensen om je heen kunnen meenemen in een nieuwe werkwijze, blijkt ook deel van het werk.

Compenseren

Soms is er meer aan de hand dan het managen van de eigen belastbaarheid, vooral als de partnerorganisatie structureel te kort schiet. Denk aan IB's die te hard moeten lopen, om te compenseren dat het OKT in deze opstartfase te druk met zichzelf bezig is. Of het omgekeerde geval: OKA's die moeten compenseren dat de zorgstructuur op school te kort schiet.² In beide gevallen gaat het niet zozeer over de persoon waarmee iemand samenwerkt, maar om een institutioneel patroon dat ervoor zorgt dat kinderen in de knel komen. Een van de voorbeelden betreft een kind dat in de klas

² We hoorden vaker dat de OKA worstelt met belastbaarheid en compensatiegedrag dan de IB. Dat wil in onze ogen niet per se zeggen dat de jeugdzorg het beter doet dan het basisonderwijs. Het is in eerste instantie te verklaren uit het feit dat de jeugdzorg sterk veranderde en de zorg op school minder.

steeds minder meedraaide en veel op de gang werd gezet, terwijl de leerkrachten daar niet met de ouders over in gesprek gingen en gehoorproblemen werden geïnterpreteerd als onhanteerbare brutaliteit.

Omdat het de OKA aan het hart gaat, neemt die er taken bij, zoals fungeren als spreekbuis tussen ouders en leerkrachten, observeren in de klas en het bijpraten van vervangende leerkrachten. Dat blijkt een valkuil, want oppakken wat blijft liggen is grenzeloos en fixeert de status quo. Bovendien komt men nooit op het niveau wat middels goede samenwerking bereikt kan worden. Het patroon op zo'n 'zwakke' school kan allerlei oorzaken hebben: onkunde, oude rolopvatting, tegenzin tegen een nieuwe werkwijze, onmacht en calulerend gedrag om werk uit te besteden. Soms lijkt zelfs sprake van onrealistische verwachtingen ten opzichte van het nieuwe stelsel, gevoed door jubeljargon. Wat het ook is, het verandert niet vanzelf. In plaats van te compenseren, hoorden we goede voorbeelden om periodiek de problemen te agenderen en samenwerking te evalueren - en dan niet alleen door IB en OKA, maar ook door de leidinggevenden daarachter. Dit maakt het mogelijk om patronen in de samenwerking te bespreken naar aanleiding van concrete cases en verwachtingen te herijken. Je brengt hier de ander weer in positie en verlangt wederzijds de organisatieontwikkeling die nodig is. Men neemt elkaar op deze manier als partners serieus.

Zicht op maskerende problemen en reflexmatige oplossingen

De worstelingen staan niet los van elkaar. Sterker nog: men kan ze door elkaar halen. Zo kan een bestuurder denken dat zijn mensen hun belastbaarheid niet goed managen, terwijl bij nadere inspectie blijkt dat ze enorm compenseren wat hun partners laten liggen. Het is dan geen competentievraagstuk, maar een organisatievraagstuk. Men moet dan niet investeren in de professionaliteit van de mensen, maar het vraagstuk agenderen bij de samenwerkingspartner.

Kortom: alle drie problemen kunnen zich maskeren als een ander probleem. Zo kan de oorsprong van een

schijnbaar compensatieprobleem ook te vinden zijn in een IB en OKA die niet goed gebruik maken van elkaar. Beiden werken dan hard, maar langs elkaar heen. Dat vraagt om interventies in hun relatie en niet in de organisaties eromheen. Het is dus van belang scherp te hebben op welk schaakbord het probleem echt ligt.

Een ander risico is om de worstelingen op te pakken op een manier die haaks staat op de componenten van 'onderzoekend samenwerken' (zie figuur 2 en 3). Een reflexmatige 'fix' van het klikprobleem kan bijvoorbeeld zijn dat je met een bemensingsoplossing komt (om vertrouwde partners te matchen of om juist voor nieuw bloed te zorgen). Je zet dan in op het schuiven met mensen en niet op het ontwikkelen van mensen. Van buitenaf probeer je samenwerking in te regelen, in plaats van die samenwerking met of door betrokkenen te onderzoeken.

Het devies lijkt om de worstelingen niet als obstakels te zien op weg naar onderzoekend samenwerken, maar als onderdeel van het onderzoeken van samenwerking. Het hoort erbij; behandel het ook zo.

REFLECTIE In de aanpak van dit onderzoek hebben we, zoals gezegd, ervoor gekozen te focussen op de verbinding die aandacht behoeft (van werkpraktijk naar bestuurstafel), met de hulp van die context die het meest onderbenut wordt (kennisvorming). In deze reflectie staan we eerst stil bij de stevigheid van de kennis, dan bij de praktijkwaarde voor bestuurders en vervolgens bij het verbinden van twee werelden.

Kennis oogst

In hoeverre zijn de onderzoeksbevindingen te vertrouwen (validiteit) en hoe breed zijn ze geldig (generaliseerbaarheid)? Wij vinden het opvallend hoe weinig data er nodig waren om duidelijke patronen te onderkennen: enkele gesprekken en goede cases volstonden. Dat lijkt zo bij de gratie van nauwgezetheid: door in de gesprekken terug te grijpen op waarnemingen, direct aan verslaglegging te doen, meerdere coderingsslagen uit te voeren en te schaven aan concepten en het verhaal. Daarnaast vergroot triangulatie de stevigheid, door met

verschillende mensen cases (samen) te bespreken, data te interpreteren en te reflecteren op bevindingen. Op basis daarvan achten we de drie lessen in ieder geval generaliseerbaar voor een specifieke context, in termen van geografie (Amsterdam), sector (jeugd-zorg), samenwerkingsfocus (IB-OKT) en timing (post transitie). Daarnaast geldt dat conceptualisering in werkingsprincipes (in plaats van bijvoorbeeld een aanpak) altijd een bredere geldigheid mogelijk maakt (Engeström, 2004), aangezien die werking niet zomaar verandert, als het om een andere gemeente of om andere disciplines gaat, of als het een paar jaar later is.

Praktijkwaarde

Bij praktische toepasbaarheid van kennis gaat het erom of de bevindingen mensen raken (resonantie en originaliteit) en of zij er iets mee kunnen (verklaringskracht en handelingsperspectief). De bevindingen lijken in eerste instantie vooral houvast te geven voor mensen ‘op de werkvloer’ van de jeugdhulp. De inzichten resonanceerden al in de onderzoeksgesprekken: niet doordat ze haaks staan op de huidige koers of op de literatuur, maar doordat ze een voor deze context gemeenschappelijke taal verschaffen.

Hierbij lijkt wellicht iets merkwaardigs aan de hand, want de opzet leek dat de bevindingen bestuurders zouden voeden. Het onderzoek verschaft die bestuurders vooral meer zicht op de leefwereld van de praktijk. Dat is van waarde, omdat je daar je handelen als bestuurder op wilt afstemmen; het is wellicht de belangrijkste toetssteen.

Gelukkig bleek het in de presentaties voer voor discussie, bijvoorbeeld wat betreft het risico van overmatige sturing op structuur en systeemzaken. Het onderzoek resonanceert en het steunt reflectie, maar het blijft nog de vraag hoe zich dat gaat vertalen in het denken en doen van betrokkenen. Op dat vlak geeft het huidige onderzoek niet direct houvast. Dat verlangt dat bestuurdersgedrag (ook) object van onderzoek wordt. We bekijken of dat wellicht iets is voor een van de volgende rondes.

Een dilemma bij het verbinden van twee contraste-

rende werelden is dat de ervaren spanningen ertussen zowel een bron kunnen zijn van vernieuwing als van defensiviteit (Jay, 2011). De vernieuwing zit erin dat ze elkaar aanvullen, elkaar iets te bieden hebben en elkaar scherp houden. Defensiviteit kan echter ontstaan als voor betrokkenen de spanning te groot wordt; de werelden gaan elkaar dan ontkennen, wegdrukken of ontwijken. De implicatie hiervan is dat een ‘losse koppeling’ van contexten wenselijk is (o.a. Weick, 1976). Men reguleert daarmee de spanning.

Losjes koppelen

Bij losse koppeling willen we kort stilstaan middels twee voorbeelden. Het eerste betreft de losse koppeling tussen leerprocessen en besluitvormende processen aan de bestuurstafel. Er is denkruimte nodig om onderzoek te doen en een open leergesprek te hebben. Betrokkenen moeten daar van alles kunnen betwijfelen en andere zienswijzen kunnen verkennen. Dat wordt moeilijk als besluitvorming daar meteen aan gekoppeld is, want dan kunnen de inzichten ineens ervaren worden als kritiek op recente besluiten of als munitie voor een nieuw belangenspel. Onderzoeksresultaten moeten dan ‘netjes ingepast’ worden en het leren verarmt.

We maakten de koppeling daarom met opzet wat los, door het onderzoek op persoonlijke titel te doen (de conclusies hebben geen formele status) en door de leertafel te organiseren op een apart moment en op vrijwillige basis (wie komt, komt om te leren). Ten behoeve van de koppeling zorgden we er wel voor dat de bevindingen een actueel thema betroffen, snel op papier werden gezet en openbaar werden gemaakt. Na dit ‘zaaien’, kan het een eigen leven gaan leiden. Het ‘oogsten’ geschiedt selectief, door diegenen bij wie het weerklank vindt.

Dit blijkt overigens verder te strekken dan verwacht: we zien dat de onderzoeksbevindingen worden opgepakt door mensen die nooit bij de presentatie waren en/of buiten Amsterdam in het sociale domein actief zijn (o.a. Raad voor Volksgezondheid en Samenleving, 2016). Dat sluit overigens aan bij de literatuur, waar



innovatie vaak gedreven wordt door voorlopers die op eigen initiatief vernieuwen en anderen meetrokken (Meyerson, 2003).

Een tweede losse koppeling betreft de wijze waarop bestuurders van invloed zijn op de werkpraktijken. De bevindingen nodigen uit om het bestuurlijk ongemak te accepteren, dat rechtstreekse invloed begrensd is tot het regelen van de systeemwereld. Aan de leertafel ging het gesprek erover dat dat niet betekent dat bestuurders er blind op vertrouwen dat de rest spontaan goed komt.

Maar waar zitten de bestuurlijke mogelijkheden, om indirect de leefwereld te ondersteunen? Een vingerwijzing ontlent we aan de ervaring van de bestuurlijke onderzoeker: door de praktijk te onderzoeken met (ook eigen) medewerkers, faciliteer je allereerst al lokaal een vorm van professionalisering voor betrokkenen. Ten tweede vergroot je ook je eigen zicht op het (ongewenste) effect van systeemingenrepen op de leefwereld (Seo & Creed, 2002).


Dit gaf bijvoorbeeld aanleiding tot de vraag of het grensoverschrijdend werken door professionals niet ook een andere vorm van besturen verlangt, die minder gericht is op de stabiliteit van instituties en meer op wisselende samenwerkingsverbanden, verkassende mensen, stromende kennis, enzovoort. Hoe zou onderzoekend besturen (van de instituties) eruit kunnen zien, als evenknie van onderzoekend helpen (van de jeugd)?

Kortom: het is een waardenvolle exercitie, om zelf als

bestuurder in de eigen omgeving wat op onderzoek te gaan, losjes gekoppeld aan de reguliere bestuurdersrol. Een teken dat die koppeling soms te nauw wordt, is bijvoorbeeld de ervaring dat er nooit zomaar onderzoekstijd voor is (volle agenda's) of dat betrokkenen enorm filteren wat ze onthullen over hun werkpraktijk.

TOT BESLUIT Actieonderzoek kan een krachtige manier zijn om de contexten te verbinden van werkprocessen, professionalisering, kennisvorming en institutionele inbedding. Het wordt effectief als de aandacht niet willekeurig over al die grensvlakken is verdeeld, maar wordt gefocust op de koppelingen die het dunst zijn. Dat stelt in staat om meer de diepte in te gaan. Daar kan methodische steun uit een derde context erg bij helpen, vooral als daar nog relatief weinig gebruik van is gemaakt.

Als men kiest voor het ophalen van kennis uit de werkpraktijk door en voor bestuurders - zoals wij hebben gedaan - is het een extra uitdaging om dat onderzoek zo scherp, snel en in gezamenlijkheid te doen, dat het robuust wordt, actueel is en doenbaar blijft.

Als onderzoeker heb je echter niet zomaar controle op die vertaling terug naar de praktijk. Dat is echter maar goed ook, want niet alleen een gebrek aan koppeling blokkeert leren, maar ook een geforceerde koppeling. Ongemak met de grenzen van directe sturing is daarmee niet alleen een opgave voor bestuurders of jeugdhulpers, maar ook voor onderzoekers. 

LITERATUUR

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K.D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5, 323-370.
- Besharov, M.L. & Smith, W.K. (2014). Multiple institutional logics in organizations: explaining their varied nature and implications. *Academy of Management Review*, 39, 364-381.
- Conklin, J. (2006). *Dialogue mapping: building shared understanding of wicked problems*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Dreu, C.K.W. de (2006). When too little or too much hurts: evidence for a curvilinear relationship between task conflict and innovation in teams. *Journal of Management*, 32, 66-78.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*. Genève: International Labour Office.
- Engeström, Y. (2004). *Learning by expanding: an activity. Theoretical approach to developmental research*. Internet: communication.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm.
- Jay, J. (2013). Navigating paradox as a mechanism of change and innovation in hybrid organizations. *Academy of Management Journal*, 56, 137-159.
- Meyerson, D.E., Weick, K.E. & Kramer, R.M. (1996). Swift trust in temporary work groups. In R.M. Kramer & T.R. Tyler (Eds.), *Trust in Organizations. Frontiers of theory and research* (pp. 166-195). Thousand Oaks: Sage.
- Meyerson, D.E. (2003). *Tempered radicals. How everyday leaders inspire change at work*. Boston: Harvard Business School Press.
- Raad voor Volksgezondheid en Samenleving (2016). *Een gedurfde ambitie. Veelzijdig samenwerken met kind en gezin*. Den Haag: RVS.
- Schuiling, G. (2001). *Persoonlijke ontwikkeling door organisatieontwikkeling. Werkzame ingrediënten bij organisatieaanpassing*. Deventer: Kluwer.
- Schuiling, G. & Vermaak, H. (2016). *Action research as interplay of four contexts. Tailoring by design which boundaries to cross and how to do that*. Paper for Academy of Management Annual Conference, Anaheim.
- Seo, M. & Creed, W.E.D. (2002). Institutional contradictions, praxis and institutional change: a dialectical perspective. *Academy of Management Review*, 27, 222-247.
- Vermaak, H. (2012). *Veranderkundig kijken naar de transitie jeugdzorg*. Videolezing bestuurdersconferentie stadsregio Amsterdam. Amsterdam: Campus TV. Internet: hansvermaak.com/blog/publicaties/video-voistregels-en-doodzondes-bij-grote-transities.
- Vermaak, H. (2015). *Plezier beleven aan taaië vraagstukken. Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid* (2e dr.). Deventer: Vakmedianet.
- Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- Weick, K.E. & Westley, F. (1996). Organizational learning: affirming an oxymoron. In S.R. Clegg, C. Hardy en W. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 440-457). Thousand Oaks: Sage.
- Whetten, D.A. (1989). What constitutes a theoretical contribution? *Academy of Management Review*, 14, 490-495.
- Zandee, D.P. & Bilimoria, D. (2007). Institutional transformation through positive textual deviance. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 27, 469-482.