

VERANDEREN MET AMBITIE

*Een participatief actieonderzoek naar het worden
van lerende jeugdhulporganisaties*



PI • RESEARCH •••



René Robins, Marsha Philipsen, Inez Berends, Marloes Jaspers-van der Maten, Lotte Veenendaal, Jessica Muda, Femke Paats, Rachel van der Rijken & Inge Bastiaanssen.

Oktober 2026

avans
hogeschool

COLOFON

Volledige referentie

Robins, R., Philipsen, M., Berends, I., Jaspers-van der Maten, M., Veenendaal, L., Muda, J., Paats, F., Van der Rijken, R., & Bastiaanssen, I. (2026). *Veranderen met ambitie: Een participatief actieonderzoek naar het worden van lerende jeugdhulporganisaties*. Avans Hogeschool.

Auteurs zijn verbonden aan Avans Hogeschool, Praktikon en PI research.

Dankwoord

Dit onderzoek had niet tot stand kunnen komen zonder de openheid, betrokkenheid en inzet van de vier deelnemende jeugdhulporganisaties. Wij danken alle hulpverleners, beleidsmedewerkers, leidinggevenden, jongeren en ouders met ervaringskennis, ervaringsdeskundigen, onderzoekers en veranderexperts die hebben bijgedragen aan het project. Zij maakten ruimte om samen te vertragen, te onderzoeken, te reflecteren en te leren van wat in de praktijk zichtbaar werd.

In het bijzonder bedanken wij de kartrekkers van de betrokken organisaties; Andrée Sekreve (Youké), Astrid Terstappen (De Rading), Channa Al (Levvel), Eline Jousma (De Rading), Emiel Kuipers (Ambiq), Erik Klaassen (Youké), Famke Ernst (Youké), Hannah van der Weide (Youké), Julian Lookman (Levvel), Lonneke Jansen (De Rading), Lori Koornegoor (De Rading), Pijke Dijkema (Ambiq), Sanne Spijkerman (De Rading) en Suzan Nijhuis (Ambiq). Daarnaast danken wij alle andere medewerkers binnen de betrokken organisaties die, direct of indirect, hebben bijgedragen aan het onderzoek en de veranderingen in de praktijk.

Daarnaast danken wij Canan Ziyilan, Meral Salih, Noah van der Zande en Tirsia Kroon voor het delen van hun ervaringskennis en deskundigheid en voor de waardevolle bijdrage die zij vanuit dit perspectief aan het onderzoek hebben geleverd. Ook danken wij Martijn van Dam (Beweging van Nul) voor het inbrengen van zijn veranderekundige expertise en Tonnies van der Zouwen voor het inbrengen van haar kennis en ervaring op het gebied van actieonderzoek.

Tot slot danken wij ZonMw en SEJN voor het mogelijk maken van dit actieonderzoek en voor de gezamenlijke ambitie om blijvend te leren over wat werkt voor kinderen, jongeren en gezinnen.

Financiering

Dit onderzoek (projectkenmerk 7440242370006) is financieel mede mogelijk gemaakt door een subsidie van ZonMw binnen het programma Wat werkt voor de jeugd.

INHOUDSOPGAVE

COLOFON	2
INHOUDSOPGAVE	3
LEESWIJZER	5
SAMENVATTING	7
1. INLEIDING	10
1.1 Belemmeringen in duurzame verbetering van de jeugdhulp	10
1.2 Samen lerend doen wat werkt.....	11
1.3 Lerende organisaties in de jeugdhulp	13
1.4 De ambitie als startpunt	15
1.5 Onderzoeksdoel	15
1.6 Onderzoeksvragen.....	16
2. METHODE	17
2.1 Onderzoeksontwerp	17
2.2 Samenwerkingsstructuur en dataverzameling.....	19
2.3 De kapstok als analysekader.....	22
2.4 Analyselagen	23
2.5 Kwaliteitsbewaking en ethiek.....	25
3. INZICHTEN PER ORGANISATIE	27
3.1 Organisatie 1 Cliëntervaring als leerbron	27
3.2 Organisatie 2 Veilig leren met een hoge standaard	32
3.3 Organisatie 3 Passende TOPGGz-zorg herkennen	39
3.4 Organisatie 4 Samen leren van cliëntervaringen	43
4. CONCLUSIES	47
4.1 Organisatieoverstijgende inzichten en beantwoording onderzoeksvragen	47
5. DISCUSSIE	60
5.1 Implicaties.....	60
5.2 Participatief actieonderzoek als motor voor leren en de uitdaging van borging	62
5.3 Sterktes en beperkingen van dit onderzoek.....	65
5.4 Suggesties voor vervolgonderzoek	67
LITERATUURLIJST	70

BIJLAGE 1. LITERATUURVERKENNING: DE LERENDE ORGANISATIE	75
BIJLAGE 2. DEFINIËRING LERENDE ORGANISATIE.....	89
BIJLAGE 3. FLOW VAN DE BEWEGING VAN 0	90
BIJLAGE 4. REGIEGROEPBIJEENKOMSTEN	91
BIJLAGE 5. OVERZICHT THEMATISCHE DATA-ANALYSES.....	97
BIJLAGE 6. VERDIEPENDE INZICHTEN PER ORGANISATIE	102
BIJLAGE 7. PRAKTIJKVOORBEELD: KENNISNETWERKEN ALS VORM VAN ORGANISATIEBREED LEREN .	152
BIJLAGE 8. PRAKTIJKOPBRENGSTEN	159
BIJLAGE 9. REFLECTIES VAN BETROKKENEN.....	160

LEESWIJZER

Dit rapport gaat over de vraag hoe jeugdhulporganisaties kunnen blijven leren en verbeteren. Omdat dit een uitgebreid rapport is, nemen we de lezer stap voor stap mee. We proberen daarbij helder uit te leggen wat we hebben onderzocht, hoe we dat hebben gedaan, wat we hebben gezien in de praktijk en wat dit betekent voor organisaties die zich willen ontwikkelen tot een lerende organisatie.

Het rapport is geschreven voor verschillende lezers: jeugdhulpprofessionals, leidinggevendenden, bestuurders, onderzoekers, beleidsmedewerkers en (ervaringsdeskundige) jongeren en ouders. Niet iedereen zal elk onderdeel even uitgebreid willen lezen. Daarom is het rapport zo opgebouwd dat eerst de achtergrond en aanpak worden beschreven, daarna de praktijkvoorbeelden uit de vier organisaties, en vervolgens de belangrijkste lessen over de organisaties heen. Hieronder beschrijven we kort de verschillende onderdelen en vervolgens voor welke lezers deze interessant kunnen zijn.

Wie snel de kern wil lezen, kan beginnen met de samenvatting en vervolgens hoofdstuk 4 en hoofdstuk 5 lezen. Wie vooral geïnteresseerd is in de praktijk, kan starten bij de inzichten per organisatie in hoofdstuk 3. Wie meer wil weten over de aanpak van het onderzoek, vindt die toelichting in hoofdstuk 2.

In hoofdstuk 1 beschrijven we waarom dit onderzoek is uitgevoerd. We leggen uit waarom leren en verbeteren belangrijk zijn in de jeugdhulp, wat het Samenwerkingsverband Effectieve Jeugdhulp Nederland (SEJN) hierin wil en kan betekenen en wat we verstaan onder een lerende organisatie.

In hoofdstuk 2 beschrijven we hoe het onderzoek is uitgevoerd. We leggen uit wat participatief actieonderzoek inhoudt, wie betrokken waren, hoe de samenwerking was georganiseerd en hoe de gegevens zijn verzameld en geanalyseerd.

In hoofdstuk 3 staan de inzichten uit het actieonderzoek binnen de vier deelnemende organisaties centraal. Per organisatie beschrijven we welk vraagstuk centraal stond, hoe het veranderproces is verlopen, welke opbrengsten zijn gerealiseerd en wat dit laat zien over leren en verbeteren in de praktijk.

In hoofdstuk 4 brengen we de inzichten uit de vier organisaties samen. We beantwoorden de hoofdvraag en de vier subvragen en beschrijven de vijf ontwikkelopgaven, de rol van belanghebbenden, bevorderende en belemmerende factoren, de bijdrage van kennis,

gegevens, tools en methoden en de randvoorwaarden voor blijvend leren. Ook beschrijven we de praktijkopbrengsten van het onderzoek.

In hoofdstuk 5 bespreken we wat de bevindingen betekenen voor jeugdhulporganisaties en voor organisatieoverstijgende leernetwerken, waaronder het SEJN. Daarnaast gaan we in op participatief actieonderzoek als manier om leren en veranderen te ondersteunen, de sterktes en beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek.

In de bijlagen staat onder andere aanvullende informatie over de deelnemende organisaties en hun context, de literatuurverkenning, de gebruikte ‘Veranderen met Ambitie-kapstok’, de invulling van de bijeenkomsten, de beoogde praktijkopbrengsten van het onderzoek en reflecties van betrokkenen. Deze bijlagen zijn vooral bedoeld voor lezers die meer verdieping zoeken of precies willen zien hoe het onderzoek en de verandertrajecten zijn opgebouwd.

SAMENVATTING

Jeugdhulporganisaties beschikken over steeds meer kennis, gegevens, instrumenten en methoden om de kwaliteit van de door hen geboden hulp te volgen en te verbeteren. Toch leidt deze informatie niet vanzelf tot blijvend leren en betere hulp voor kinderen, jongeren en gezinnen. Binnen het Samenwerkingsverband Effectieve Jeugdhulp Nederland (SEJN) ontstond daarom de vraag wat nodig is om organisaties verder te ontwikkelen tot lerende organisaties, waarbij zij de hulp continu blijven verbeteren.

Gedurende achttien maanden is het participatief actieonderzoek ‘Veranderen met Ambitie’ opgezet en uitgevoerd binnen vier bij het SEJN aangesloten jeugdhulporganisaties. Iedere organisatie werkte aan een eigen vraagstuk, passend bij de eigen context en ontwikkelfase. De vraagstukken hadden een gezamenlijke kern: hoe kan leren een blijvend onderdeel worden van de organisatie? Hulpverleners, medewerkers van kwaliteit en beleid, leidinggevend, ervaringsdeskundige jongeren en ouders, onderzoekers en veranderexperts werkten gezamenlijk aan deze vraag. De verzamelde informatie werd geanalyseerd met behulp van de Veranderen met Ambitie-kapstok. Deze bestaat uit zeven voor dit project belangrijke kenmerken van lerende organisaties: luisteren naar cliënten, informatie benutten, reflectie, teamleren, leiderschap, systeemdenken en duurzaamheid.

Het onderzoek laat zien dat in alle vier de organisaties motivatie en leervermogen aanwezig zijn. Er wordt informatie verzameld en er bestaan verschillende vormen van reflectie en overleg. Blijvend leren blijft echter kwetsbaar wanneer informatie, reflectie, verbeteracties, eigenaarschap en borging onvoldoende met elkaar zijn verbonden. De ontwikkeling naar een lerende organisatie is daarom vooral een veranderkundige opgave, waarin professionele kennis, wetenschappelijke kennis en ervaringskennis samenkomen.

Binnen de vier organisaties bracht het actieonderzoek verschillende leer- en veranderprocessen op gang. De eerste organisatie werkte aan het structureel benutten van cliëntervaringen in beleid, hulpverlening, evaluatie en teamreflectie. De tweede organisatie ontwikkelde een gezamenlijke taal rond psychologische veiligheid¹ en professioneel leren en experimenteerde met leercirkels.

¹ Psychologische veiligheid verwijst naar de mate waarin mensen binnen een team of organisatie ervaren dat zij zich vrij kunnen uitspreken, vragen kunnen stellen, twijfels en fouten kunnen bespreken en verschillende perspectieven kunnen inbrengen, zonder bang te zijn voor negatieve sociale gevolgen. Psychologische veiligheid creëert daarmee ruimte om te leren van ervaringen, verschillen en fouten.

De derde organisatie verbeterde de herkenning van jongeren die TOPGGz-zorg nodig hebben en verbond registratie, kennisnetwerken en kwaliteitscycli aan leren. De vierde organisatie ontwikkelde een cyclische werkwijze waarin tussentijdse cliëntervaringen worden gebruikt voor multidisciplinaire reflectie, teamleren en verbetering.

Over de vier organisaties heen werden tijdens het actieonderzoek vijf ontwikkelopgaven zichtbaar:

1. Van informatie verzamelen naar gezamenlijke betekenisgeving
2. Van reflectie naar duurzame verbetering
3. Van leren op individueel en teamniveau naar organisatiebreed leren
4. Van betrokkenheid naar gelijkwaardig partnerschap en gedeeld eigenaarschap
5. Van leren als aanvullende activiteit naar leren als onderdeel van het dagelijkse werk

Deze ontwikkelopgaven beschrijven de beweging die organisaties moeten maken om zich te ontwikkelen tot een lerende organisatie. Uit de analyse kwamen daarnaast bevorderende en belemmerende factoren naar voren. Leren werd onder andere bevorderd wanneer informatie gezamenlijk werd gedeeld, reflectie leidde tot concrete acties, verantwoordelijkheden duidelijk waren en de voortgang werd gevolgd. Leren werd onder andere belemmerd wanneer opvolging ontbrak, eigenaarschap onduidelijk was of leren afhankelijk bleef van individuele katrekkers. Deze belemmerende en bevorderende factoren vormden de basis voor twaalf samenhangende randvoorwaarden voor blijvend leren:

1. Een gedeeld begrip van kwaliteit en goede hulp
2. Intrinsieke motivatie en een organisatiebrede verbinding met een gezamenlijke ambitie
3. Ruimte voor kleinschalig en experimenteel leren
4. Psychologische veiligheid, openheid en gelijkwaardigheid
5. Tijd en ruimte voor reflectie
6. Structurele inbedding van leren in werkprocessen
7. Gezamenlijke betekenisgeving en cyclisch informatiegebruik
8. Terugkoppeling en zichtbare opvolging
9. Duidelijke rollen en gedeeld eigenaarschap
10. Actieve managementbetrokkenheid
11. Verbinding tussen organisatieniveaus
12. Structurele betrokkenheid van jongeren, ouders en ervaringsdeskundigen

De randvoorwaarden kunnen niet los van elkaar worden gezien. Welke combinatie en uitwerking passend is, verschilt per organisatie en de ontwikkelfase van de organisatie.

Kennis, gegevens, tools en methoden kunnen dit leerproces ondersteunen, maar vormen op zichzelf geen oplossing. Hun bijdrage ontstaat wanneer zij in samenhang worden ingezet. Gegevens en ervaringen bieden input voor gezamenlijke duiding, reflectieve tools en methoden ondersteunen het onderzoeken van aannames en patronen en een gedeelde ambitie geeft richting aan keuzes en verbeteracties. Het ontwikkelen van een lerende organisatie is daarmee geen optelsom van losse instrumenten of initiatieven, maar een cyclisch proces van ophalen, duiden, besluiten, terugkoppelen, handelen, evalueren en borgen. De opbrengsten van dit onderzoek laten daarmee zien dat de ontwikkeling naar een lerende organisatie van jeugdhulporganisaties vraagt om het met elkaar verbinden van verschillende elementen van leren.

Omdat organisaties vaak vergelijkbare vraagstukken hebben, kan ook organisatieoverstijgend leren bijdragen aan de ontwikkeling naar een lerende organisatie. Het SEJN en andere leernetwerken kunnen bijdragen aan een gezamenlijke leerinfrastructuur waarin organisaties niet alleen kennis en ervaringen uitwisselen, maar ook gezamenlijk patronen herkennen, betekenis geven aan vraagstukken die vaker voorkomen in de praktijk en organisatieoverstijgende kennis ontwikkelen.

AMBITIEUS VERANDEREN

Samen blijven leren wat goede hulp nodig heeft en inzichten omzetten in duurzame verbetering

1. INLEIDING

1.1 Belemmeringen in duurzame verbetering van de jeugdhulp

Al jaren investeren jeugdhulporganisaties in het verbeteren van hun zorg, onder meer via beleid op kwaliteit en kennisontwikkeling. Toch leidt deze inzet niet vanzelfsprekend tot een lerend klimaat waarin jeugdhulp aan jongeren en gezinnen steeds beter wordt.

Hoewel de kennis over effectieve (elementen van) interventies en de situatie van jongeren de afgelopen jaren aanzienlijk is toegenomen en in beroepsrichtlijnen is beschreven, vertaalt deze kennis zich niet automatisch naar verbeterd handelen in de praktijk. Bovendien laat onderzoek zien dat ook bewezen effectieve interventies in de praktijk niet vanzelfsprekend leiden tot duurzame verbetering voor jongeren en gezinnen (RVS, 2017). Bij bijna een kwart van de jeugdhulptrajecten die in 2022 werden gestart, was sprake van herhaald beroep (CBS, 2023), wat vragen oproept over de langdurige werking van de geboden hulp. Een recent systematisch review-onderzoek toont aan dat interventies op korte termijn vaak werken, maar dat veel onzekerheid bestaat over de mate waarin effecten na afloop van jeugdhulp standhouden, ook op lange termijn (Janssen et al., 2025). Tegelijkertijd groeit de druk op het systeem: in 2025 ontvingen circa 469 duizend jongeren jeugdhulp (CBS, 2025). Dit vergroot de noodzaak om gezamenlijk te blijven leren over wat daadwerkelijk helpend is. De uitdaging lijkt daarbij minder te liggen in het ontbreken van kennis, richtlijnen of effectieve interventies, maar meer in de manier waarop deze in de dagelijkse praktijk gezamenlijk worden benut en vertaald naar handelen (Spijk-de Jonge et al., 2022).

Bij tegenvallende of moeilijk te duiden resultaten wordt regelmatig ingezet op meer meten en monitoren, in de hoop meer zicht te krijgen op de uitkomsten van zorg en gericht te kunnen bijsturen. In de praktijk blijkt het echter lastig om de informatie en data die beschikbaar zijn structureel te vertalen naar gezamenlijk leren en verandering in het handelen van professionals (Berends et al., 2020). Het belang van blijvend leren en verbeteren wordt ook erkend in actuele beleidskaders. Zo benadrukt de Hervormingsagenda Jeugd 2023-2028 (Rijksoverheid, 2023) dat ‘meten om te verbeteren in het kader van de maatschappelijke opgave’ een van de vier leidende principes is binnen kwaliteit en blijvend leren. Daarbij gaat het om het gezamenlijk doorlopen van een leercyclus. Voor jeugdhulporganisaties betekent dit dat zij worden uitgedaagd om onderzoeks- en monitoringsgegevens actief te verbinden aan de dagelijkse praktijk, zodat zij kunnen leren wat werkt en wat beter kan. Met alle belanghebbenden samen lerend doen

wat werkt wordt daarbij als oplossingsrichting genoemd (Van Yperen, Van de Maat & Prakken, 2019).

1.2 Samen lerend doen wat werkt

Vanuit de overtuiging dat jeugdhulporganisaties meer kunnen bereiken wanneer zij gezamenlijk leren, ontstond in 2007 het Samenwerkingsverband Effectieve Jeugdhulp Nederland (SEJN). Inmiddels brengt het SEJN circa dertig jeugdhulporganisaties en vier kennis- en onderzoeksorganisaties samen onder het motto: *samen lerend doen wat werkt*. Centraal staat de vraag: wat werkt voor wie en onder welke omstandigheden? Om deze vraag te beantwoorden wil het SEJN zicht krijgen op de maatschappelijke impact van jeugdhulp en willen organisaties hier samen over leren.

Om organisaties hierin te ondersteunen werd onder meer de Lerende Databank Jeugd (LDJ) ontwikkeld. In deze databank worden in dashboards gegevens samengebracht over jongeren en gezinnen, ingezette interventies en behaalde resultaten. Daarnaast ontwikkelde het SEJN verschillende instrumenten en werkwijzen om datagebruik, reflectie en gezamenlijke duiding te ondersteunen, waaronder de routeplanner meten, bespreken en verbeteren met de Lerende Databank Jeugd (Berends et al., 2020). Het uitgangspunt hierbij is dat organisaties niet alleen informatie verzamelen, maar deze ook gezamenlijk bespreken, interpreteren en benutten om de kwaliteit van hulpverlening te verbeteren.

Hoewel deze infrastructuur veelbelovend is, blijft het potentieel in de brede jeugdhulppraktijk nog onvoldoende benut. Gegevens zijn beschikbaar, maar worden slechts beperkt vertaald naar structurele verbeteracties. De wijze waarop data en inzichten worden besproken verschilt sterk tussen teams en organisaties. Geleerde lessen leiden bovendien niet vanzelfsprekend tot organisatiebrede verbeteringen. Uit een rondgang bleek dat in sommige teams de LDJ wordt gebruikt om gezamenlijk te leren en te reflecteren, terwijl dit in andere teams nauwelijks gebeurt en/of afhankelijk is van individuele professionals. Ook inzichten uit gezamenlijke onderzoeksprojecten worden niet structureel teruggekoppeld of ingebed in reguliere werkprocessen. Leren en verbeteren verlopen daardoor vaak fragmentarisch en projectmatig, in plaats van dat hier structureel aandacht voor is binnen jeugdhulporganisaties. Daarmee lijkt in de praktijk een leerplafond ontstaan: er wordt wel geleerd binnen afzonderlijke teams en projecten, maar deze inzichten worden onvoldoende verbonden, verspreid en geborgd om tot duurzame organisatiebrede verbeteringen te leiden.

Een eerste verklaring voor de beperkte effectiviteit van verbeterinitiatieven ligt in de manier waarop deze worden vormgegeven. In het primaire proces van de praktijk verschuift de aandacht vaak naar procedurele en procesmatige aspecten, zoals het registreren van

gegevens, het bijhouden van indicatoren en het doorlopen van formele cycli, terwijl minder expliciet wordt stilgestaan bij de vraag wat goede hulp is en welke verandering men voor jongeren en gezinnen wil realiseren. Data dreigen daarmee vooral een verantwoordings- of administratief instrumentarium te worden, in plaats van hulpmiddelen om gezamenlijk te reflecteren op de kwaliteit van hulpverlening. Wanneer onvoldoende duidelijk is welke verandering men voor jongeren en gezinnen wil realiseren, ontbreekt een inhoudelijk kompas om gegevens te duiden en gericht te benutten voor leren en verbeteren (Van de Ven & Poole, 2005).

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat verbeterinitiatieven vaak onvoldoende aansluiten bij de dagelijkse praktijk van professionals. Vernieuwingen worden regelmatig ervaren als extra belasting en blijken moeilijk duurzaam in te bedden in bestaande werkprocessen (Van den Hoed et al., 2022; Verbeek & Giesen, 2026). Hierdoor concurreren leren en verbeteren met de dagelijkse werkdruk en blijven verbeteractiviteiten vaak afhankelijk van tijdelijke projecten, individuele professionals of gemotiveerde teams, in plaats van structureel onderdeel te worden van het dagelijks handelen en een lerende organisatiecultuur.

Bovendien lijken verbeterinitiatieven onvoldoende rekening te houden met verschillende perspectieven op jeugdhulp, waaronder het perspectief van jongeren en gezinnen. Het betrekken van ervaringskennis wordt in toenemende mate gezien als relevant, omdat deze kennis zichtbaar maakt hoe hulp, beleid en verbeterinitiatieven in het dagelijks leven van jongeren en gezinnen worden ervaren en of zij aansluiten bij wat voor hen daadwerkelijk helpend is (Stichting ExpEx et al., 2021). Ervaringskennis kan, naast wetenschappelijke kennis en praktijkkennis, worden beschouwd als een belangrijke kennisbron voor effectieve jeugdhulp en kwaliteitsverbetering (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.), ofwel evidence-based werken. Tegelijkertijd is het niet duidelijk hoe het benutten van ervaringskennis in organisaties daadwerkelijk vorm kan krijgen en welke betekenis dit heeft voor leren en verbeteren.

Deze vraagstukken passen binnen een bredere discussie over de manier waarop verbetering en vernieuwing in de jeugdhulp worden georganiseerd. Stellaard (2023) laat zien dat problemen in de jeugdhulp vaak voortkomen uit eerdere oplossingen. Wanneer binnen bestaande denkkaders naar verbetering wordt gezocht, bestaat het risico dat doorgevoerde veranderingen bestaande patronen bestendigen in plaats van doorbreken. Vanuit een vergelijkbare gedachte pleit ook de Beweging van 0 voor een herijking van de onderliggende uitgangspunten van jeugdhulp. Niet nieuwe interventies en/of verdere procesoptimalisatie, maar de vraag wat daadwerkelijk van betekenis is voor jongeren en gezinnen zou daarbij centraal moeten staan (Broersma et al., 2020). In het boek 'Op de groei' van de Beweging van 0 wordt dit verbonden aan het bredere streven naar "0 kinderen

die niet optimaal thuis opgroeien” en aan de opdracht om structureel te investeren in wat jonge mensen doet floreren (Broersma et al., 2020). Daarmee verschuift de aandacht van het beheersen van processen naar het realiseren van inhoudelijke impact.

Samen pleiten deze aandachtspunten voor een fundamenteel andere benadering: duurzame verbetering vraagt om organisaties die niet alleen gegevens verzamelen, maar gezamenlijk leren wat daadwerkelijk van waarde is voor de doelgroep, én die deze inzichten structureel weten te verankeren in de dagelijkse praktijk. Daarmee komen we bij het vraagstuk van de lerende organisatie.

1.3 Lerende organisaties in de jeugdhulp

Het concept van ‘de lerende organisatie’ vormt de theoretische basis van dit onderzoek. Binnen de literatuur wordt de lerende organisatie beschreven als een organisatie waarin leren is geïntegreerd in het dagelijks handelen en waarin voortdurende ontwikkeling, reflectie en aanpassing aan veranderende omstandigheden centraal staan (Kools, 2020; Kools et al., 2020; Senge, 2006).

Een belangrijk fundament van dit gedachtegoed is gelegd door Peter Senge, een organisatiwetenschapper en een van de grondleggers van het concept ‘de lerende organisatie’. Volgens Senge (2006) is een lerende organisatie een organisatie waarin mensen continu hun vermogen vergroten om de resultaten te creëren die ze werkelijk willen. Het gaat daarbij niet alleen om technieken of procedures, maar om een gedeelde ambitie, een gedeeld doel dat richting geeft. Leren is hier geïntegreerd in de dagelijkse praktijk en biedt ruimte om bestaande denkpatronen uit te dagen en nieuwe manieren van werken te ontwikkelen. Zo kan een organisatie flexibel reageren op uitdagingen, kansen benutten en haar maatschappelijke impact vergroten. Latere auteurs, zoals Kools (2020) hebben dit gedachtegoed verder uitgewerkt en vertaald naar professionele en publieke contexten, zoals schoolorganisaties en het onderwijsbeleid. Een binnen ons onderzoek uitgevoerde literatuurverkenning (zie bijlage 1) bracht deze verschillende perspectieven op lerende organisaties samen en vormde daarmee het theoretische vertrekpunt van ons onderzoek.

Om deze theoretische basis te vertalen naar de context van de Nederlandse jeugdhulp, is het kennisdossier over lerende organisaties van het Nederlands Jeugdinstituut gebruikt (NJI, z.d.). De beschrijving van lerende organisaties die hierin wordt gegeven is voorgelegd aan de betrokkenen van dit onderzoek voor een gezamenlijke verkenning en definiëring van lerende organisaties binnen de jeugdhulp. In deze dialoog is de bestaande beschrijving aangescherpt en vertaald naar een gezamenlijke definitie, waarin leren wordt gezien als een continu en strategisch proces dat verweven is met het dagelijkse werk. Binnen dit

proces staan luisteren, vragen stellen, informatie verzamelen en gezamenlijk duiden centraal. Deze activiteiten dragen bij aan aanpassing en innovatie, waardoor organisaties beter kunnen inspelen op de behoeften van kinderen, jongeren en gezinnen. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat professionals voldoende ruimte ervaren voor reflectie, kennisuitwisseling en het onderzoeken van alternatieve handelingsmogelijkheden. De volledige uitwerking van de gezamenlijke definitie is opgenomen in bijlage 2.

De combinatie van de literatuurverkenning en deze gezamenlijk ontwikkelde definitie vormde vervolgens de basis voor het identificeren van elementen die kenmerkend zijn voor een lerende organisatie binnen de jeugdhulp. Hieruit zijn zeven samenhangende elementen afgeleid die in dit onderzoek fungeerden als analytische kapstok voor het verzamelen, ordenen en interpreteren van de onderzoeksgegevens. Deze zeven elementen zijn: (1) luisteren naar cliënten, (2) informatie benutten, (3) een cultuur van openheid, reflectie en mentale modellen, (4) teamleren en samenwerken, (5) transformationeel leiderschap en professionele ruimte, (6) systeemdenken en samenhang en (7) duurzaamheid en gedeelde ambitie. De zeven elementen worden hieronder nader toegelicht.

Lerende organisaties werken vanuit een *gedeelde ambitie*: een inspirerend en motiverend toekomstbeeld dat alle betrokkenen aanspreekt en richting geeft. Om die ambitie te bereiken, zetten lerende organisaties *systeemdenken* in: het benaderen van de organisatie als één geheel, waarbij patronen zichtbaar worden als een netwerk van elkaar beïnvloedende factoren. Om deze analyse naar beïnvloedende factoren goed te kunnen maken, is een *cultuur van openheid, reflectie en ruimte voor mentale modellen* (opvattingen en overtuigingen) voor alle betrokkenen nodig. Medewerkers krijgen en nemen de ruimte om terug te kijken op hun handelen en de aannames en overtuigingen die hun handelen sturen bespreekbaar te maken. Lerende organisaties bevorderen *teamleren en samenwerking*, zodat professionals niet alleen individueel bijscholen, maar collectief onderzoeken wat werkt, feedback benutten en hun handelen bijstellen. Tegelijk bouwen ze aan een onderzoekende en innovatieve cultuur waarin experimenteren mag, fouten bespreekbaar zijn en psychologische veiligheid wordt gewaarborgd: het gedeelde geloof binnen een team dat het veilig is om risico's te nemen, zich kwetsbaar op te stellen, fouten toe te geven en zich uit te spreken zonder angst voor negatieve gevolgen voor het zelfbeeld, de status of de carrière (Edmondson, 2019). Er wordt *geluisterd naar cliënten* en relevante andere betrokkenen; het hele systeem denkt mee. De lerende organisatie *benut informatie* tweeledig; als bron én als opbrengst van leren. Praktijkgerichte en wetenschappelijke informatie dienen als bron om van te leren. Om doorgaand te leren, is naast een inbedding van leren en reflecteren in het primaire (zorg)proces bovendien een kennis- en data-infrastructuur nodig: systemen om informatie te verzamelen, te analyseren, te delen en uitkomsten te monitoren, zodat vooruitgang zichtbaar wordt en keuzes onderbouwd

gemaakt kunnen worden. Tegelijkertijd zijn de geleerde lessen en effectief gebleken werkwijzen juist weer nieuwe informatie om de rest van de lerende organisatie of het veld mee te voeden. *Transformationeel leiderschap* vormt een gouden draad door de lerende organisatie: leren wordt effectiever wanneer leiders niet vooral sturen op directe oplossingen, maar systeemdenken en dialoog stimuleren, vragen stellen, coachen, samenwerking organiseren en expliciet aandacht geven aan mentale modellen (opvattingen en overtuigingen).

1.4 De ambitie als startpunt

In de uitwerking van de elementen van een lerende organisatie vormt de gedeelde ambitie een richtinggevend element: een inspirerend toekomstbeeld dat richting geeft aan leren, samenwerken en verbeteren. Binnen de context van de jeugdhulp betekent dit dat voortdurend wordt gereflecteerd op de vraag waarom professionals doen wat zij doen en welke waarde zij daarmee willen creëren voor kinderen, gezinnen en de samenleving. Deze waarom-vraag wordt richtinggevend wanneer zij wordt vertaald naar een gedeelde ambitie die fungeert als kompas voor het handelen in de praktijk, gebaseerd op het gedachtegoed van de Beweging van 0 (Broersma et al., 2023).

Die gedeelde ambitie verbindt professionals, geeft focus aan keuzes en maakt het mogelijk om systemen, data en processen daadwerkelijk in dienst te stellen van betere jeugdhulp. Zonder dit gedeelde kompas blijft leren fragmentarisch en afhankelijk van individuele beweegredenen. De kloof tussen de ambitie en de dagelijkse realiteit zorgt voor ongemak en is een krachtige drijfveer voor daadwerkelijk veranderen. Met een gedeelde ambitie wordt leren onderdeel van het dagelijks handelen en kan het bijdragen aan duurzame impact voor kinderen en gezinnen (Bennebroek Gravenhorst, 2015; Broersma et al., 2023).

Het besef dat duurzame verandering begint bij een gedeelde ambitie vormt de kern en het startpunt van het project *Veranderen met Ambitie*.

1.5 Onderzoeksdoel

Het onderzoeksproject richtte zich op het versterken van het lerend vermogen van jeugdhulporganisaties. Centraal stond de overtuiging dat duurzame verbetering ontstaat wanneer organisaties leren, reflecteren en gezamenlijk richting geven aan een gedeelde ambitie verbinden met het dagelijkse handelen van professionals.

Het doel van het project was een leerbeweging op gang te brengen binnen de vier betrokken organisaties; niet alleen tijdens het project, maar ook na afloop.

De focus lag daarmee expliciet niet uitsluitend op het ontwikkelen van nieuwe kennis over lerende organisaties in de praktijk van de jeugdhulp, maar juist ook op het daadwerkelijk

bouwen aan een cultuur waarin leren, verbeteren en gezamenlijk richting geven aan de ambitie structureel onderdeel zijn van het dagelijks werk. Hoewel het onderzoek zich beperkte tot één specifiek vraagstuk, is het streven dat de opgedane inzichten en de in gang gezette verbeteringen uiteindelijk zullen doorwerken in bredere organisatieprocessen en daarmee de organisatie als geheel zullen versterken.

1.6 Onderzoeksvragen

Tegen deze achtergrond richt dit onderzoek zich op het identificeren van randvoorwaarden die bijdragen aan het versterken van lerende organisaties binnen het SEJN. Het doel is beter te begrijpen welke factoren het organisatiebreed leren bevorderen of belemmeren, en hoe beschikbare kennis, data en methoden zodanig kunnen worden ingezet dat zij daadwerkelijk leiden tot duurzaam leren en verbeteren in de praktijk.

In dit onderzoek staat de volgende hoofdvraag centraal:

Wat is nodig om SEJN-organisaties nog meer een lerende organisatie te laten zijn, zodat ze in staat zijn zichzelf en de hulp te blijven verbeteren?

Om deze hoofdvraag te beantwoorden, zijn vier subvragen geformuleerd:

- A. Wat is de rol van belanghebbenden bij het worden van een lerende organisatie en wat is ervoor nodig om hen blijvend te betrekken?
- B. Welke (contextuele) factoren/bestaande patronen verklaren de verschillen tussen organisaties in de ontwikkeling naar lerende organisaties en de mate van blijvend leren?
- C. Hoe kunnen kennis, gegevens, tools (bijv. meet-, spreek-, verbetercyclus²) en methoden (actieonderzoek, gedeelde ambitie) bijdragen aan blijvend leren?
- D. Wat zijn de randvoorwaarden voor blijvend leren vanuit het perspectief van belanghebbenden?

² <https://www.sejn.nl/sejn-tools/>

2. METHODE

2.1 Onderzoeksontwerp

Omdat binnen het SEJN een leerplafond lijkt te zijn bereikt met de huidige manier van kennisdeling en databenutting, werd in dit project gekozen voor participatief actieonderzoek om een verandering te stimuleren. Dit is een vorm van praktijkgericht onderzoek dat wordt uitgevoerd mét belanghebbenden uit de praktijk, in plaats van over of voor hen (Migchelbrink, 2022; Van der Zouwen, 2022). Kenmerkend voor actieonderzoek is bovendien het cyclische karakter, waarin theorie en praktijk voortdurend met elkaar in interactie zijn. Nieuwe inzichten worden in de praktijk toegepast, geëvalueerd en bijgesteld, wat leidt tot verdere verdieping en nieuwe handelingsperspectieven (Cornish et al., 2023). Deze werkwijze maakt het mogelijk om leren en verbeteren in de praktijk structureel met elkaar te verbinden.

Aan dit onderzoek namen vier bij het SEJN aangesloten jeugdhulporganisaties deel. De organisaties bieden allen specialistische jeugdhulp. Meer informatie over de organisaties is terug te lezen in het volgende hoofdstuk. Iedere organisatie bracht een eigen vraagstuk in dat aansloot bij de eigen context en ontwikkelfase. Hoewel de vraagstukken verschilden in focus en context, kenden zij een gemeenschappelijke kern: hoe kan blijvend leren onderdeel worden van de organisatie?

Iedere organisatie doorliep een eigen cyclisch leerproces, waarin het ingebrachte vraagstuk werd verkend, verbeteracties werden ontwikkeld, uitgevoerd en gezamenlijk geëvalueerd. Daarnaast kwamen de organisaties periodiek bijeen in de regiegroep om ervaringen uit te wisselen, patronen over organisaties heen te herkennen en van elkaars aanpak te leren. Daarmee werd leren zowel binnen als tussen de deelnemende organisaties georganiseerd. Gedurende het traject van achttien maanden groeiden de organisaties zo naar een cultuur waarin leren actiever, bewuster en meer gedeeld plaatsvond.

2.1.1 Integratie van kennis uit drie verschillende perspectieven

Gedurende het onderzoeksproject werkten binnen iedere organisatie de volgende betrokkenen samen:

Praktijkprofessionals, bijvoorbeeld vanuit de functie van gedragswetenschapper, programmaleider, coördinator onderzoek en ontwikkeling, kwaliteitsadviseur, hulpverlener

of teammanager zorg. Zij beschikten allen over goed inzicht in interne processen die veranderingen mogelijk maken of belemmeren en brachten deze kennis actief in. Ook creëerden zij ruimte om te experimenteren, leren en veranderen binnen (onderdelen van) hun organisaties en zorgden zij voor verbinding met andere professionals binnen de organisatie om de leerbeweging op gang te brengen of te verbreden.

Een ervaringsdeskundige, die het jongeren- of ouderperspectief gedurende het hele project inbracht en professionals ondersteunde bij het afstemmen van verbeteracties op de leefwereld, perspectief en ervaringen van kinderen en gezinnen.

Waar in dit rapport wordt gesproken over jongeren en ouders met ervaringskennis, gaat het om jongeren en ouders met directe ervaringen met jeugdhulp; waar wordt gesproken over ervaringsdeskundigen, gaat het om betrokkenen die hun ervaringskennis gericht hebben ingezet om leren en verbeteren binnen de deelnemende organisaties te ondersteunen.

Een externe onderzoeker, die het proces begeleidde, zorgde voor structuur en procesbewaking, reflectiesessies begeleidde, verschillende perspectieven verbond en de opbrengsten systematisch vastlegde, verwerkte en analyseerde in de Veranderen met Ambitie-kapstok (zie hoofdstuk 2.3).

Door de drie perspectieven systematisch naast elkaar te leggen, konden ervaringen, observaties en inzichten van de verschillende betrokkenen met elkaar worden verbonden. De structurele uitwisseling en onderlinge dialoog tussen de betrokkenen droegen bij aan een rijk en genuanceerd inzicht in de lerende beweging binnen de organisaties.

2.1.2 Externe expertise in veranderkunde en actieonderzoek

Bij dit project waren naast professionals, onderzoekers en ervaringsdeskundigen ook twee externe adviseurs betrokken: Martijn van Dam, veranderkundige ambitieuze jeugdhulp, verbonden aan de Beweging van 0, en Tonnie van der Zouwen, expert op het gebied van actieonderzoek. Zij ondersteunden het onderzoek zowel inhoudelijk als procesmatig en droegen bij aan de kwaliteit en diepgang van het leer- en onderzoeksproces.

Martijn van Dam ondersteunde het projectteam bij het toepassen van elementen uit de flow van de Beweging van 0 (zie bijlage 3), waaronder het herkennen en analyseren van onderliggende patronen, aannames en dynamieken die organisatieontwikkeling kunnen belemmeren of juist versterken. Door deze bloot te leggen en bespreekbaar te maken, faciliteerde hij reflectie en ontstond ruimte voor dieper leren en duurzame verandering. Daarbij hielp hij de focus te houden op structurele verbeteringen en op de gezamenlijke ambitie, in plaats van op snelle of oppervlakkige oplossingen.

Tonnie van der Zouwen dacht vanuit haar expertise op het gebied van actieonderzoek mee over passende werkvormen die aansluiten bij de praktijk en bij het lerende karakter van het project. Daarnaast bewaakte zij dat centrale principes van actieonderzoek, zoals participatie, gezamenlijke reflectie, cyclisch leren en systeemdenken (dynamiek van het systeem), voldoende aandacht kregen. Ook hielp zij de onderzoekers alert te blijven op de neiging om terug te vallen op meer traditionele onderzoeksbenaderingen, waarin vooraf vastgestelde methoden en uitkomstmaten meer centraal staan.

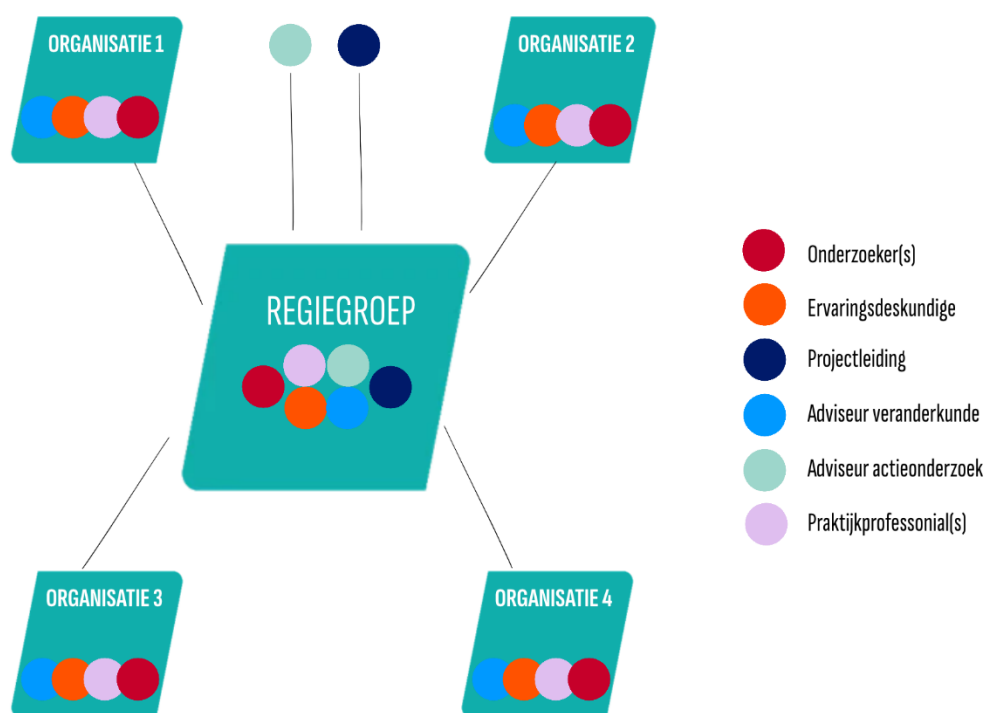
2.2 Samenwerkingsstructuur en dataverzameling

De dataverzameling binnen dit participatief actieonderzoek vond plaats binnen een samenwerkingsstructuur waarin reflecteren, leren en handelen met elkaar werden verbonden. Verschillende typen bijeenkomsten vormden daarbij de basis: organisatiebijeenkomsten, regiegroepbijeenkomsten en procesondersteunende overleggen. Deze paragraaf beschrijft hoe deze samenwerkingsstructuur was ingericht en hoe de verschillende overlegvormen onderdeel waren van het onderzoeksproces.

2.2.1 De samenwerkingsstructuur

De samenwerkingsstructuur wordt weergegeven in figuur 1. Dit figuur maakt inzichtelijk hoe de verschillende overleg- en leerniveaus binnen dit project met elkaar samenhangen, hoe informatie en inzichten tussen de niveaus werden uitgewisseld en hoe dit heeft bijgedragen aan een continue wisselwerking tussen lokale praktijkontwikkeling en gezamenlijke kennisopbouw binnen het project.

Figuur 1 Overzicht samenwerkingsstructuur project Veranderen met ambitie



2.2.2 Organisatiebijeenkomsten

De organisatiebijeenkomsten vormden de kern van de overleg- en leerstructuur. In deze bijeenkomsten kwamen onderzoekers, praktijkprofessionals en ervaringsdeskundigen (vaak fysiek) bijeen om de voortgang binnen de organisatie te bespreken, ervaringen te delen en vervolgacties vorm te geven.

Als houvast werd de *flow van de Beweging van 0* gebruikt (zie bijlage 3), in combinatie met principes van participatief actieonderzoek. Deze flow vestigt de aandacht onder andere op het leren van het verleden, bewustwording van werkzame en belemmerende factoren, het zoeken naar patronen, het benutten van kennis en het mobiliseren van belanghebbenden rondom een gedeelde ambitie. In lijn hiermee doorliepen de organisaties de stappen die de kern van de leerbeweging vormden: het formuleren van een gedeelde ambitie, reflectie op de huidige praktijk (waar wenselijk via een 0-plaat³ in kaart brengen van de huidige situatie en de knoppen waaraan kon worden gedraaid om richting de ambitie te bewegen), het ontwerpen en uitvoeren van gerichte acties, het periodiek reflecteren op de opbrengsten, tegenslagen of het uitblijven van verandering en het formuleren van vervolgacties op basis

³ Een 0-plaat van de Beweging van 0 is een gezamenlijk en dynamisch overzicht van factoren en handelingsmogelijkheden dat een ideëel doel vertaalt naar kleine, haalbare acties en zich gaandeweg verder ontwikkelt (Broersma et al., 2023).

van de opgedane inzichten. Veranderkundige expertise werd waar nodig ingezet om onderliggende patronen, aannames en routines zichtbaar te maken.

Na iedere bijeenkomst werd een verslag opgesteld met besproken onderwerpen, genomen besluiten, geformuleerde acties en reflecties.

2.2.3 Regiegroepbijeenkomsten

Naast de organisatiebijeenkomsten vonden periodiek regiegroepbijeenkomsten plaats, waarin alle betrokkenen bij het onderzoek samenkwamen: projectleiding, adviseurs, onderzoekers, praktijkprofessionals van de vier organisaties en ervaringsdeskundigen.

Als we in dit rapport spreken over de betrokkenen dan bedoelen we de betrokkenen bij het onderzoek aldus de deelnemers van de regiegroep.

Over een periode van 18 maanden kwam de regiegroep tien keer bijeen, afwisselend fysiek en online. De exacte invulling van de regiegroepbijeenkomst verschilde per keer. Een overzicht hiervan is opgenomen in bijlage 4.

De regiegroepbijeenkomsten hadden drie hoofddoelen:

- a) Informatie-uitwisseling: delen van ontwikkelingen, ervaringen en inzichten uit de verschillende organisaties.
- b) Gezamenlijke reflectie: evalueren van uitgevoerde acties en bespreken van werkzame verbeteracties, knelpunten en organisatieoverstijgende patronen.
- c) Afstemming van vervolgacties: formuleren van gezamenlijke richtlijnen, prioriteiten en vervolgstappen voor het project als geheel, ten behoeve van betere afstemming en kennisdeling.

Inzichten uit de regiegroep werden vastgelegd in verslagen, opgesteld door de projectleider en/of een onderzoeker en gedeeld met alle leden van de groep.

2.2.4 Procesondersteunende bijeenkomsten

De hierboven beschreven organisatie- en regiegroepbijeenkomsten droegen bij aan de inhoudelijke voortgang van het onderzoek en het gezamenlijk leren binnen de deelnemende organisaties. Aanvullend vonden overleggen plaats die meer ondersteunend van aard waren, gericht op procesbegeleiding, analyse en/of reflectie. Zo kwam de projectleiding elke twee weken samen met de betrokken onderzoekers om de actuele stand van zaken, obstakels en vervolgstappen te bespreken. Aanvullend werden maandelijks aparte reflectie- en inspiratiemomenten gehouden, waarin bijvoorbeeld werd stilgestaan bij de rol

van onderzoekers binnen het actieonderzoek en de verwerking en analyse van verzamelde gegevens.

Daarnaast is expliciet aandacht geweest voor de rol van ervaringsdeskundigen. Ongeveer eens per twee maanden werd een evaluatiemoment met de ervaringsdeskundigen en projectleiding georganiseerd, waarin gezamenlijk werd gekeken naar wat goed verliep, welke knelpunten werden ervaren en hoe hun rol optimaal kon worden ingevuld. Hiermee is beoogd een veilige context te bieden voor het delen van persoonlijke ervaringen en het mogelijk te maken om tijdig in te spelen op (ondersteunings)behoeften.

Naast bovengenoemde ‘vaste’ bijeenkomsten werden incidenteel aanvullende bijeenkomsten georganiseerd om specifieke thema’s te verdiepen of praktische knelpunten te bespreken. Voorbeelden hiervan zijn een inspiratiesessie over werkvormen in actieonderzoek en gesprekken over de voortgang bij de organisaties met betrokkenen.

2.3 De kapstok als analysekader

Om de gegevens uit de verschillende organisaties op een gestructureerde manier te verwerken en te analyseren, is gebruikgemaakt van een analytisch raamwerk dat in dit onderzoek ‘de Veranderen met Ambitie-kapstok’ wordt genoemd (zie tabel 1). Deze kapstok is een schematisch overzicht in de vorm van een matrix, bestaande uit de zeven kenmerkende elementen van lerende organisaties (weergegeven in rijen) en de vier deelvragen van dit onderzoek (weergegeven in kolommen). Hoewel de zeven elementen als analytische kapstok zijn gebruikt en daarom in alle organisaties systematisch zijn verkend, zijn zij niet opgevat als normatieve criteria of indicatoren voor succes. In plaats daarvan fungeerde de kapstok als een ‘sensitizing framework’ (Bowen, 2006), dat richting gaf aan waarneming en analyse. De functie van de kapstok lag niet in het beoordelen van organisaties, maar in het bieden van een analysekader om te onderzoeken hoe lerend vermogen in de praktijk vorm krijgt en welke factoren dit ondersteunen of belemmeren. Als zodanig bood de kapstok aanknopingspunten om dynamieken te observeren en na te gaan of bepaalde randvoorwaarden voor leren aanwezig waren.

De eerder genoemde verslagen van de organisatiebijeenkomsten werden na iedere bijeenkomst door de betrokken onderzoeker verwerkt in de kapstok, waarin ook ruimte was voor ‘overige’ relevante gegevens, die niet in de vooraf bepaalde cellen pasten. Voor iedere bijeenkomst werd een afzonderlijke kapstok-matrix ingevuld, waardoor gegevens systematisch per organisatie werden vastgelegd.

Tabel 1 Overzicht van de Veranderen met Ambitie-kapstok voor analyse van de onderzoeksgegevens

	Wat is de rol van belanghebbers bij het worden van een lerende organisatie?	Welke factoren en bestaande patronen bevorderen of belemmeren het worden van een lerende organisatie?	Hoe kunnen kennis, gegevens, tools, methoden bijdragen aan het worden van een lerende organisatie?	Wat zijn de randvoorwaarden vanuit het perspectief van belanghebbenden?	Overige opvallendheden per thema
Luisteren naar cliënten					
Informatie benutten					
Cultuur van openheid, reflectie en mentale modellen					
Teamleren en samenwerken					
Leiderschap en professionele ruimte					
Systeemdenken en samenhang					
Duurzaamheid en gedeelde ambitie					
Overige thema's					

2.4 Analyzelagen

De analyse van de onderzoeksgegevens vond plaats in vier opeenvolgende analyzelagen.

Waar laag 1 de bouwstenen per organisatie leverde door middel van een samenvatting van de opgehaalde inzichten per kapstokelement, bracht laag 2 op basis van die bouwstenen de ontwikkelingen per kapstokelement in beeld gedurende het project en bracht het per element in kaart wat dit ons vertelde over de subvragen van ons onderzoek. Laag 3 vertaalde deze inzichten naar organisatiespecifieke patronen en laag 4 plaatste de inzichten in een breder, organisatieoverstijgend perspectief. Deze gelaagde analysemethode maakte het mogelijk om zowel de diepte van de individuele organisatieontwikkelingen te onderzoeken, als de breedte van organisatieoverstijgende patronen in kaart te brengen.

Alle inhoudelijke interpretaties zijn uitgevoerd door de bij de instelling betrokken onderzoeker en de basisinput (laag 1) en eindoutput (laag 4) zijn gevalideerd met betrokkenen uit de jeugdhulporganisaties en ervaringsdeskundigen via zogenoemde memberchecks. Op basis van de feedback van de betrokkenen zijn de inzichten waar nodig aangepast.

Een overzicht van de analyselagen wordt weergegeven in tabel 2. Voor een uitgebreide beschrijving van de analyse per laag verwijzen we naar bijlage 5.

Tabel 2 Overzicht analyselagen

Analyselaag	Centrale vraag	Focus	Niveau
Laag 1	Wat laat de kapstok zien?	Beschrijvende inzichten per element	Per element, per organisatie
Laag 2	Hoe ontwikkelen de inzichten zich binnen elk element en wat leert dit ons over onze subvragen?	Verdieping per thema, inclusief ontwikkeling over tijd	Per element in relatie tot de onderzoeksvragen, per organisatie
Laag 3	Welke patronen zijn zichtbaar binnen de organisatie als geheel?	Samenhang en patronen tussen thema's	Per sub- en hoofdvraag, per organisatie
Laag 4	Wat zijn organisatieoverstijgende patronen?	Overstijgende inzichten over het op gang brengen en verbreden van lerende organisaties	Over de organisaties heen

Tijdens het onderzoeksproces is vanaf analyselaag 2 gebruikgemaakt van ChatGPT (OpenAI, model GPT-5.3 Instant) als methodisch ondersteunend middel. De inzet van deze AI-toepassing was gericht op drie specifieke functies: het structureren van de omvangrijke tekstfragmenten uit de kapstok, het genereren van overkoepelende samenvattingen en het identificeren van mogelijke patronen in de data.

De inzet van de AI-toepassing was strikt afgebakend tot het verwerken van anonieme informatie die reeds door de onderzoekers was verzameld, in de kapstok verwerkt en samengevat. Om de betrouwbaarheid en interne validiteit van de analyses te waarborgen, werden de prompts nauwkeurig en expliciet geformuleerd, en door alle onderzoekers exact hetzelfde toegepast. Daarbij werd het model expliciet geïnstrueerd zich uitsluitend te baseren op de aangeboden input, en werd opgedragen rekening te houden met de frequentie en nadruk die in de oorspronkelijke teksten aanwezig was. De AI-toepassing kreeg expliciet de instructie om geen nieuwe aannames, interpretaties of aanbevelingen te genereren. Voor de AI-ondersteunde analyses is uitsluitend gebruikgemaakt van beschrijvende informatie en niet van privacygevoelige gegevens. De opzet van de AI-

instructie is ter validering voorgelegd aan en afgestemd met een expert ⁴ op het gebied van de inzet van AI binnen onderzoek.

Om mogelijke vertekening te minimaliseren, zijn de uitkomsten van de AI-ondersteunde analyses bij iedere analyselaag systematisch getoetst aan de oorspronkelijke teksten en kritisch beoordeeld door de onderzoekers. Waar de gegenereerde output onvolledig, ongenueanceerd of onjuist bleek, is deze door de onderzoekers aangepast of herschreven.

2.5 Kwaliteitsbewaking en ethiek

2.5.1 Privacy en anonimiteit

Betrokkenen zijn geïnformeerd over het doel van het onderzoek, de wijze waarop hun inbreng werd gebruikt en de manier waarop gegevens vertrouwelijk en gepseudonimiseerd werden verwerkt. Om de privacy van deelnemers binnen dit onderzoek te waarborgen, is alle informatie die werd verwerkt in de kapstok gepseudonimiseerd waarbij direct identificerende kenmerken, zoals namen van personen, organisaties of specifieke locaties, zijn vervangen door algemene beschrijvingen of codes. Hiervoor werd een gestructureerde codeboom gebruikt waarin alle betrokken personen, functies en bijeenkomsten een specifieke code kregen. Deze codeboom werd vertrouwelijk bewaard in een zogenoemd sleutelbestand en was alleen toegankelijk voor de direct betrokken onderzoekers. Daarnaast werden alle onderzoeksdata, inclusief verslagen van bijeenkomsten, eventuele audio-opnames en gecodeerde analyses, opgeslagen op een beveiligde server van Avans Hogeschool met toegangsbeperking, en na afloop van het onderzoek gearhiveerd volgens de richtlijnen van Avans Hogeschool.

2.5.2 Gelijkwaardige deelname aan het onderzoek

Een belangrijk uitgangspunt van participatief actieonderzoek is (de aandacht voor) gelijkwaardigheid tussen alle betrokkenen. In dit onderzoek betekende dit dat onderzoekers, praktijkprofessionals, ervaringsdeskundigen en adviseurs gezamenlijk betrokken waren en inbreng hadden in het onderzoeks- en veranderproces. De verschillende perspectieven werden daarbij als gelijkwaardig beschouwd en benut als volwaardige bron voor het duiden van bevindingen en het bepalen van vervolgstappen.

Deze gelijkwaardigheid kwam terug in de manier van samenwerken, onder andere door gezamenlijke afstemming over prioriteiten en vervolgstappen in organisatie- en

⁴ Dr.ir. Ander de Keijzer is lector Applied Responsible Artificial Intelligence aan Avans Hogeschool en verbonden aan het Centre of Expertise Perspectief in Gezondheid.

regiegroepbijeenkomsten, het actief uitnodigen van inbreng van alle betrokkenen en transparantie over gemaakte keuzes in het onderzoeksproces.

2.5.3 Reflexiviteit en positie van de onderzoeker

In participatief actieonderzoek is de onderzoeker geen neutrale buitenstaander, maar een actieve participant in het veranderproces, wat zowel kansen als uitdagingen met zich meebrengt. Daarom is reflexiviteit en (bewustzijn van) positionering, oftewel het kritisch reflecteren op de eigen rol, aannames en invloed, van belang voor de kwaliteit van het onderzoek.

In dit onderzoek is hier aandacht aan besteed door gemiddeld tweemaandelijks expliciet stil te staan bij de rol van de onderzoekers. Daarbij werd onder andere gereflecteerd op de mogelijke invloed van hun aanwezigheid op de dynamiek in bijeenkomsten, de aannames die zij zelf meebrachten en de wijze waarop zij zich positioneerden ten opzichte van de andere betrokkenen en de praktijk.

2.5.4 Cyclische validatie en member checking

Een belangrijk kwaliteitskenmerk van dit participatieve actieonderzoek was de validatie van inzichten.

Inzichten en interpretaties werden op verschillende momenten in het onderzoeksproces afgestemd met de betrokkenen. Zo werd de definitie van de lerende organisatie in de context van de jeugdhulp afgestemd met alle betrokkenen. Tussentijds werd middels zogenoemde member checks bovendien gevalideerd of de inzichten uit de organisatiebijeenkomsten juist waren verwerkt in de Veranderen met Ambitie-kapstok. Wat leerden deze inzichten over lerende organisaties ons en in hoeverre sloten de analyses aan op onze ervaringen? In de eindfase van het project werden de voorlopige inzichten voorgelegd aan de betrokkenen. Op deze manier is getoetst of de interpretaties en daarop gebaseerde conclusies herkenbaar en voldoende genuanceerd waren, en konden inzichten waar nodig worden aangevuld of bijgesteld. Tot slot is de eindrapportage voorgelegd aan alle betrokkenen en is hun feedback benut om de bevindingen en conclusies verder aan te scherpen.

3. INZICHTEN PER ORGANISATIE

Per organisatie worden de centrale bevindingen beschreven aan de hand van vier onderdelen: het vraagstuk, de ambitie, de belangrijkste veranderingen en de vervolgbeweging. Hiermee wordt zichtbaar hoe het leer- en veranderproces binnen iedere organisatie vorm kreeg. Deze organisatiespecifieke inzichten vormen de basis voor de organisatieoverstijgende analyse in hoofdstuk 4. Een verdiepende beschrijving van het veranderproces, de inzichten langs de zeven kapstok-elementen, de aanjagers van verandering en de reflecties van betrokkenen is opgenomen in bijlage 6.

3.1 Organisatie 1 | Cliëntervaring als leerbron

Organisatie 1 is een orthopedagogisch behandelcentrum voor kinderen, jongeren en volwassenen met een licht verstandelijke beperking (LVB) en bijkomende problematiek. De organisatie profileert zich als LVB-specialist en biedt specialistische hulp, diagnostiek en behandeling, zowel ambulant als intramuraal. Binnen de expertise ligt nadruk op complexe LVB-vraagstukken, met expertthema's zoals trauma, gehechtheid, seksualiteit en transitieleeftijd.



VRAAGSTUK

Vanuit de organisatie was het initiële vraagstuk: *"Hoe kunnen we binnen de organisatie duurzaam en effectief meten én benutten, zodat dit bijdraagt aan een lerende organisatie en kwaliteitsverbetering van de zorg?"*



AMBITIE

Via sessies met cliënten en praktijkprofessionals werd de volgende ambitie geformuleerd: *De kwaliteit van de zorg voor jongeren verbetert continu op basis van een leer- en ontwikkelcultuur die is geborgd binnen alle lagen van de organisatie.*



VERANDERING

Verandering in visie en inhoud

Het traject heeft het vraagstuk vooral verdiept. De ambitie om cliëntervaringen te benutten voor leren en verbeteren was vanaf de start aanwezig, maar gaandeweg werd duidelijker dat de realisatie daarvan complexer was dan vooraf aangenomen. Niet alleen het verzamelen van informatie vroeg aandacht, maar vooral de vraag wat nodig is om cliëntervaringen betekenisvol te bespreken, te duiden en te verbinden aan handelen.

Daarbij bleek het opstellen van een gezamenlijk doel, het versterken van bewustwording over het waarom daarvan en het bespreekbaar maken van knelpunten en dilemma's belangrijker dan vooraf gedacht. Ook de samenwerking tussen teams, management en de afdeling Beleid en Kwaliteit vraagt hierin nadrukkelijke aandacht, zodat vanuit een gedeeld perspectief aan leren en verbeteren kan worden gewerkt.

De sessies over motivatie en bezwaren hebben deze beweging verder verdiept. De inbreng van cliënten, ouders en ervaringsdeskundigheid droeg hier nadrukkelijk aan bij.

Belanghebbenden ervoeren de directe stem van cliënten en ouders als betekenisvol en vernieuwend, omdat deze het gesprek over cliëntfeedback concreter en urgenter maakte. Tegelijkertijd werd zichtbaar dat feedback geven niet vanzelfsprekend is. Uit de sessies kwam naar voren dat er drempels zijn bij het geven van feedback, dat gelijkwaardigheid belangrijk is en dat er behoefte bestaat aan veiligere en meer passende feedbackvormen.

Een belangrijk inhoudelijk inzicht is dat cliëntervaringen vooral betekenis krijgen in de relatie tussen cliënt en professional. Feedback achteraf, bijvoorbeeld via exit-vragen, heeft beperkte waarde wanneer deze niet wordt ingebed in gesprek, evaluatie en gezamenlijke duiding. Juist vragen als “wat helpt?”, “wat werkt niet?”, “hoe gaat het tussen ons?” en “wat heb je nodig om verder te komen?” maken cliëntfeedback onderdeel van de hulpverlening zelf.

Hierin zit een parallel met de relatie tussen management en teams. Ook daar ontstaat leren niet vanzelf door signalen of uitkomsten te verzamelen, maar pas wanneer deze gezamenlijk worden besproken, geduid en verbonden aan handelen. Net zoals cliëntfeedback vraagt om een veilige behandelrelatie, vraagt organisatorisch leren om een samenwerkingsrelatie waarin perspectiefverschillen, knelpunten en dilemma's bespreekbaar worden. Daarmee wordt leren niet alleen iets wat in de behandelrelatie plaatsvindt, maar ook een circulair proces waarin teams, management en Beleid en

Kwaliteit elkaar nodig hebben om ervaringen uit de praktijk te duiden, voorwaarden te organiseren en verbeteringen daadwerkelijk te laten landen.

Dit sluit aan bij de opbrengsten van de reflectiesessie over meten en leren en de poli-sessies, waarin zichtbaar werd hoe praktijkprofessionals aankijken tegen meten, leren en het benutten van cliëntfeedback in de praktijk. Daaruit kwamen ook praktische aanknopingspunten, randvoorwaarden en mogelijke werkwijzen naar voren om feedback binnen de poli-praktijk vorm te geven.

Ook werd duidelijk dat cijfers en kwalitatieve ervaringen elkaar moeten aanvullen. Cijfers geven een momentopname en kunnen ontwikkelingen of opvallende patronen zichtbaar maken, maar het leren ontstaat vooral wanneer betrokkenen deze cijfers gezamenlijk bespreken, duiden en erop reflecteren. De opbrengsten uit de bijeenkomsten over het creëren van een lerend klimaat bevestigden dit. Daarin werd duidelijk dat data-duiding niet los kan worden gezien van psychologische veiligheid, professionele standaard, interactiepatronen en opvolging.

Daarnaast is scherper geworden wat nodig is om leren organisatiebreed vorm te geven en te borgen. Individueel leren gebeurt vaak al in het contact met cliënten, en binnen teams soms ook. Maar leren tussen teams en op organisatieniveau vraagt expliciete inrichting, eigenaarschap, terugkoppeling en opvolging. Daarmee verschoof de focus niet van informatie ophalen naar leren - die ambitie was er vanaf het begin - maar van structuur, instrumenten en monitoring naar de vraag hoe teams voldoende steun, eigenaarschap en borging krijgen.

Deze beweging werd vertaald naar een visiedocument en beleidsplan rondom leren van cliëntervaringen. Daarin is uitgewerkt hoe leren van cliëntervaringen vorm krijgt in het contact tussen cliënt en professional, binnen teams, tussen teams en op organisatieniveau. De opbrengsten uit de verschillende activiteiten vormen hiervoor de inhoudelijke basis: de gezamenlijke afbakening van het vraagstuk, de inzichten in drempels en randvoorwaarden, de praktische aanknopingspunten uit de poli's en de richting voor feedbackloops rondom cliëntervaringen.

Verandering in werkwijze en organisatie

Procesmatig heeft het traject geleid tot een beweging van bewustwording naar concrete inrichting. De eerste stap was het ontdekken en bespreekbaar maken van het lerend klimaat: de professionele standaard, psychologische veiligheid en de patronen waardoor initiatieven soms blijven hangen. Daarmee ontstond een gedeelde basis om niet alleen naar losse verbeteracties te kijken, maar ook naar de manier waarop leren, besluiten en opvolgen binnen de organisatie verlopen.

De bijeenkomsten over het creëren van een lerend klimaat waren hierin belangrijk. Abstracte begrippen zoals feedbackloops, hoge standaard en lerende organisatie werden verbonden aan herkenbare praktijksituaties. Hierdoor kwamen ook onderliggende patronen aan bod. Daaruit kwam naar voren dat cliëntervaringen vooral laagdrempelig, relationeel en tijdens het traject opgehaald moeten worden. Ook werd duidelijk dat leren moet plaatsvinden op meerdere niveaus: individueel met de cliënt, binnen het team, tussen teams en organisatiebreed.

De volgende stap bestond uit het vertalen van deze inzichten naar concrete werkprocessen. Cliëntervaringen krijgen een plek in het behandelplan en in het elektronisch cliëntendossier dat ook toegankelijk is voor cliënten, onder meer rond de werkrelatie. Daarnaast worden ze verbonden aan evaluaties, werkbegeleiding, werkoverleg en casuïstiek en een intern kwaliteitsproject gericht op versterken van leerklimaat binnen team. Hiermee worden de opbrengsten uit de poli-sessies en de bijeenkomsten over lerend klimaat concreet gemaakt in de dagelijkse praktijk. Het gaat niet alleen om het ophalen van ervaringen, maar ook om het organiseren van plekken waar deze ervaringen besproken, geduid en opgevolgd worden.

Ook werden de rollen in deze beweging scherper. Managers hebben een rol in het organisatiebreed leren, het volgen van patronen en het zorgen voor opvolging. Gedragswetenschappers bewaken de inhoudelijke reflectie en kwaliteit, terwijl pedagogische medewerkers en teams het leren in de dagelijkse praktijk verder vormgeven. Deze rolverheldering sluit aan bij het veranderkundig traject met het management. Daarin kregen managers meer zicht op hun rol in een organisatie van zorgprofessionals, op onderliggende patronen en op wat nodig is om een veilig en lerend klimaat te ondersteunen. Er ontstond meer ruimte om zaken uit te spreken, besluiten te bevragen en verantwoordelijkheid te nemen voor de gezamenlijke ambitie.

Voor het terugkijkend leren is gekeken naar de vragen in de cliënttevredenheidsvragenlijst en outcome-indicatoren zoals de mate waarin de doelen van de hulp zijn behaald. De belangrijkste stap is niet zozeer het toevoegen van nieuwe vragen, maar het beter positioneren van deze informatie in het eindgesprek en in de terugkoppeling naar teams. Ook is afgesproken dat data gezamenlijk moet worden geduid, bijvoorbeeld met behulp van de BOB-methodiek: eerst beeldvorming, daarna oordeelsvorming en vervolgens besluitvorming. Daarmee wordt aangesloten bij de opbrengst dat cijfers en ervaringen alleen leerwaarde krijgen wanneer ze gezamenlijk worden geïnterpreteerd en gekoppeld aan vervolgstappen.

In de bijeenkomsten is gezamenlijk vastgesteld dat het leren van cliëntervaringen een aantal randvoorwaarden vraagt, waaronder ruimte voor gezamenlijke reflectie. De

projectgroep ambulant neemt de noodzaak van begeleide intervisie mee in haar verdere advies. Daarnaast wordt verkend of het advies verbonden kan worden met de projectgroep instroom-doorstroom-uitstroom, zodat de opbrengsten niet los van elkaar blijven staan, maar kunnen samenkomen in een gezamenlijk advies over het ambulante proces. Het advies om in eindgesprekken met cliënten expliciet de tevredenheid over het traject te bespreken, waarbij ook de exit-vragenlijst wordt betrokken, is door de organisatie overgenomen. Daarmee is geen nieuw instrument toegevoegd, maar wordt de bestaande cliëntervaringsinformatie nadrukkelijker benut in het afsluitproces: cliënttevredenheid wordt nadrukkelijker onderdeel van de afronding van de hulpverlening. Daarmee krijgt niet alleen het ophalen van cliëntervaringen aandacht, maar ook de kwaliteit van het gesprek daarover: hoe zorgen we dat intervisie, casuïstiek en werkoverleg niet alleen plekken zijn om ervaringen te delen, maar ook om patronen te herkennen en professioneel handelen te verdiepen?

Tot slot is afgesproken om de voortgang over negen maanden te evalueren. Daarmee is een eerste cyclische leerbeweging ingericht: ophalen, bespreken, duiden, handelen, terugkoppelen en opnieuw evalueren. Deze cyclus verbindt de verschillende opbrengsten uit het traject met elkaar. De verkenning gaf richting aan de ambitie, de sessies met cliënten, ouders en professionals maakten drempels en randvoorwaarden zichtbaar, de poli-sessies leverden praktische aanknopingspunten op, de bijeenkomsten over lerend klimaat gaven richting aan feedbackloops en het managementtraject versterkte het leiderschap dat nodig is om opvolging en organisatiebreed leren mogelijk te maken. Door de verbinding met de projectgroep instroom-doorstroom-uitstroom ontstaat bovendien de mogelijkheid om de opbrengsten van dit traject te vertalen naar een breder gedragen advies over instroom, doorstroom, uitstroom en het leren van cliëntervaringen binnen het ambulante proces.



VERVOLGBEWEGING

Leren van cliëntervaringen in het dagelijks werk

Cliëntervaringen krijgen een plek tijdens het traject, onder meer in het behandelplan, elektronisch patiëntendossier, evaluaties en het gesprek over de werkrelatie. Daarmee komt er meer ruimte voor leren in het moment: samen met de cliënt onderzoeken wat helpt, wat niet werkt en wat nodig is om verder te komen. Daarnaast wordt het terugkijkend leren steviger gepositioneerd.

Voor het terugkijkend leren worden de bestaande cliëntervarings- en outcome-vragen niet zozeer uitgebreid, maar beter verbonden aan het eindgesprek, het proces van routine outcome monitoring en de bespreking in teams. De winst zit vooral in het beter benutten van wat al wordt opgehaald: zichtbaar maken wat cliënten waarderen of missen, dit bespreken met behulp van de BOB-methodiek en vervolgens bepalen welke vervolgstappen nodig zijn.

Verankering binnen teams en werkprocessen

De projectgroep ambulant speelt hierin een rol bij de verdere uitwerking, zodat de afspraken niet los blijven staan van de praktijk op de poli's. Daarnaast krijgt Beleid & Kwaliteit een rol in het faciliteren van overstijgende analyses en het terugbrengen van inzichten naar teams, clustermanagers en managementteam (MT).

Organisatiebreed leren verder ontwikkelen

Daarnaast vraagt het leren tussen teams en op organisatieniveau verdere uitwerking. Binnen teams zijn al duidelijke aanknopingspunten ontstaan, maar de bredere feedbackloop vraagt om ontmoeting, gezamenlijke duiding van data en zichtbare opvolging door management en Beleid & Kwaliteit. Juist daar moet worden voorkomen dat leerervaringen binnen één team of poli blijven hangen.

Aandacht voor borging en opvolging

De blijvende aandacht zit vooral in het levend houden van deze beweging. Het risico is dat cliëntervaringen wel worden vastgelegd in het elektronisch cliëntendossier voor cliënten en professionals, of het behandelplan, maar onvoldoende worden besproken, gedeeld en opgevolgd. Daarom blijft het belangrijk om scherp te zijn op de kwaliteit van reflectie, de rolverdeling en de terugkoppeling: wie haalt ervaringen op, wie brengt patronen in beeld, waar worden ze besproken, welke besluiten volgen eruit en hoe komt dit terug bij professionals, cliënten, teams en MT?

3.2 Organisatie 2 | Veilig leren met een hoge standaard

Organisatie 2 ondersteunt kinderen, jongeren en gezinnen met complexe gezins- en opvoedvragen en organiseert hulp lokaal, vraaggericht en integraal. Organisatie 2 heeft zes expertisegebieden: pleegzorg, complexe gezins- en opvoedingsproblematiek, hechting en trauma, hulpvraagverkenning en diagnostiek, seksualiteit en seksueel misbruik en zelfstandigheidstraining. De hulp wordt onder meer geboden via ambulante begeleiding en behandeling, handelingsgerichte diagnostiek, pleegzorg en trajecten gericht op zelfstandigheid.



VRAAGSTUK

Vanuit organisatie 2 was het initiële vraagstuk: *“Hoe kunnen we ons ontwikkelen tot een lerende organisatie waarin jongeren, (pleeg)ouders en professionals actief bijdragen aan voortdurende kwaliteitsverbetering, op basis van reflectie, data en gedeelde best practices?”*



AMBITIE

De volgende ambitie werd daarbij geformuleerd: *‘Samen met (pleeg)ouders, jongeren en professionals bouwen aan een lerende jeugdhulporganisatie die structureel vernieuwt zodat elk kind kansrijk en liefdevol opgroeit.*



VERANDERING

Verandering in visie en inhoud

Een belangrijke opbrengst van het actieonderzoek is dat de lerende beweging niet langer wordt gezien als een tijdelijk experiment, maar als een duurzame ontwikkelrichting. Er wordt gebouwd aan een leercultuur waarin vakmanschap, reflectie en samenwerking elkaar versterken in het dagelijks werk. Het traject heeft concreet geleid tot:

- een gezamenlijke taal (met begrippen als vertragen, nieuwsgierigheid in plaats van aannames, ongemak als leermoment, hoge standaard en de leer-, spannings-, comfort- en apathiezone),
- meer bewustwording rondom psychologische veiligheid,
- een groeiende reflectiecultuur vanuit een hoge professionele standaard,
- nieuwe vormen van dialoog,
- meer aandacht voor collectief leren,
- meer eigenaarschap bij professionals voor leren en verbeteren,
- en het cliënt- en ervaringsperspectief als steviger onderdeel van kwaliteit en vakmanschap: spreken mét cliënten in plaats van óver hen, en

Inhoudelijk leverde het traject ook nieuwe inzichten op. Zo werd duidelijk dat psychologische veiligheid en een hoge professionele standaard elkaar niet uitsluiten, maar juist samen bestaan: veiligheid en scherpheid gaan hand in hand. Ook werd de vraag scherper wanneer professionele variatie in werkwijzen waardevol is en wanneer zij de gezamenlijke standaard te veel loslaat.

Er ontstond daarnaast een scherper begrip van ‘merkbare kwaliteit’. Naast meetbare kwaliteit gaat het om wat kinderen, gezinnen, professionals en ervaringsdeskundigen in de dagelijkse praktijk daadwerkelijk ervaren én om het vermogen om vanuit concrete casuïstiek patronen te herkennen en op het juiste niveau te verbeteren. Daarmee werd duidelijk dat kwaliteit niet alleen zichtbaar wordt in uitkomsten of cijfers, maar juist ook in de ervaringen van betrokkenen en in de manier waarop organisaties deze ervaringen benutten om hun handelen voortdurend te verbeteren.

Een ander inzicht is dat niet alleen wat gezegd wordt, maar juist ook wat níét gezegd wordt (zwijgen, twijfel en terughoudendheid) iets zegt over de psychologische veiligheid en cultuur in een team. Ook werd zichtbaar dat de bereidheid om je uit te spreken samenhangt met nabijheid en verbondenheid: in hechte teams voelen medewerkers zich veiliger, terwijl de voorzichtigheid toeneemt zodra het gesprek over teams heen gaat.

Tot slot werd zichtbaar dat juist geraaktheid een belangrijke motor voor leren kan zijn. Wanneer een situatie raakt aan persoonlijke drijfveren en de professionele standaard ontstaat motivatie om te onderzoeken, te reflecteren en het eigen handelen te verbeteren.

Verandering in werkwijze en organisatie

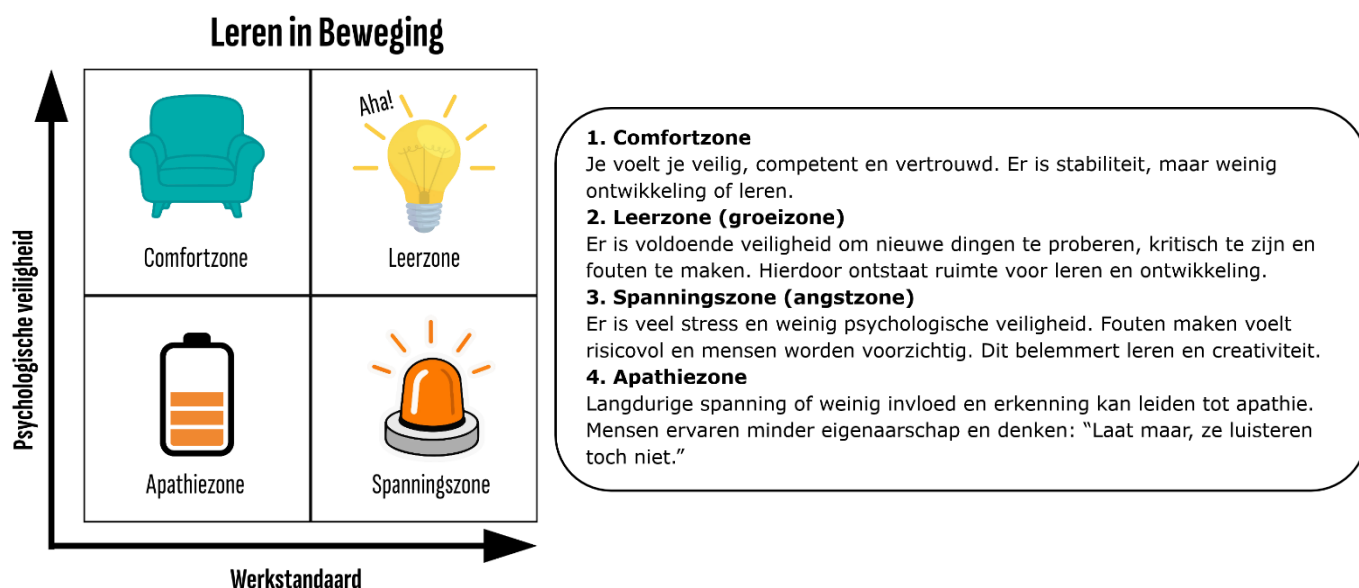
Daarnaast ontstond er een beweging waarin medewerkers, leidinggevend en ervaringsdeskundigen steeds meer mét elkaar in gesprek gingen in plaats van over elkaar. Juist de teamoverstijgende samenstelling in het leercirkel experiment (zie veranderproces van organisatie 2 in bijlage 6) maakte dat het gesprek waardevol werd: verschillende perspectieven kwamen bij elkaar, aannames werden zichtbaar en er ontstond meer begrip voor elkaars professionele afwegingen. Vervolgens kon gezamenlijk bepaald worden aan welke knop gedraaid moest worden om verbetering op het juiste niveau merkbaar te maken. Hierbij hoort ook een verschuiving in leiderschap: van controleren naar het faciliteren van leren. Leidinggevend en de bestuurder stelden zich kwetsbaar op en spraken open over hun eigen missers, en stonden daarmee model voor een cultuur waarin fouten gekoppeld worden aan leren in plaats van beoordeling.

De wens om dit soort gesprekken vaker te voeren laat zien dat er behoefte is aan vormen van collectief leren die mensen uit hun eigen ‘eilandjes’ halen en meer verbinding brengen tussen disciplines, teams en organisatielagen. Door deze gesprekken bewust in wisselende

teams en samenstellingen te voeren, juist over onderwerpen die schuren op visie, wordt stap voor stap collectief ervaring opgedaan met ongemak als onderdeel van het leren. Daarbij leeft ook nadrukkelijk de wens om niet alleen van grote gebeurtenissen te leren, maar ook van kleinere ervaringen die nu vaak binnen één team blijven. Juist wanneer zulke ervaringen over teams heen gedeeld worden, kan organisatie 2 als geheel scherper worden en worden patronen sneller zichtbaar.

Het traject leverde ook concrete werkvormen op die deze beweging ondersteunen: naast de leercirkel gaf het leerkwadrant (zie figuur 2) een gezamenlijke taal en zicht op de eigen leerzone, en ontstond een set kern- en reflectievragen die het gesprek op gang helpt.

Figuur 2 Leerkwadrant



Op organisatieniveau werd de beweging breder gemaakt door bewust alle lagen te betrekken (management, gedragswetenschappers, ervaringsdeskundigen en praktijkprofessionals), onder meer via een aparte sessie over psychologische veiligheid voor het management. De organisatiedag (zie veranderproces organisatie 2 in bijlage 6) fungeerde daarbij als collectief startpunt, en het feit dat ook collega's buiten het experiment willen aanhaken, laat zien dat de beweging zich als een olievlek begint te verspreiden. In die zin laat het traject zien dat een lerende organisatie niet alleen ontstaat door nieuwe methodieken, maar ook door het systematisch organiseren van ontmoeting, uitwisseling en gezamenlijke reflectie.



VERVOLGBEWEGING

Het actieonderzoek wordt niet als eindpunt beschouwd, maar als het begin van een bredere lerende beweging. Voor de komende periode tekenen zich enkele richtingen af om de opbrengsten te borgen en verder te ontwikkelen. Binnen de organisatie zijn al verschillende leer- en kwaliteitsstructuren ingericht die reflectie, het delen van kennis en ervaringen bevorderen. De volgende stap is om de waardevolle inzichten die binnen deze bestaande structuren ontstaan, systematischer met elkaar te verbinden. Daardoor kunnen geleerde lessen beter doorstromen naar andere teams, management, beleid en kwaliteit, en kunnen besluiten en verbeteringen vervolgens ook zichtbaar worden teruggekoppeld naar de praktijk. Als hulpmiddel hierbij is een eerste aanzet gemaakt voor een 0-plaat, waarin verschillende 'knoppen' zichtbaar worden gemaakt: elementen waaraan organisatie 2 de komende jaren bewust aandacht kan geven om collectief leren structureel onderdeel van het dagelijks werk te maken. Deze 0-plaat is volop in beweging.

Naar een vast ritme en geborgde structuur

De belangrijkste vervolgstap is leren een vaste plek geven in wat er al is: vaste momenten voor reflectie en vertraging in teamvergaderingen, multidisciplinaire overleggen (MDO's) en multidisciplinaire centra (MDC's), en reflectie koppelen aan de bestaande kwaliteitsprocessen, zodat leeropbrengsten worden vastgelegd en organisatiebreed gedeeld in plaats van te verdampen. Wat aandacht vraagt is het constante spanningsveld van werkdruk, declarabiliteit en hectiek; het traject laat zelf zien dat gezamenlijk leren naar de achtergrond verdwijnt zodra reflectie geen vast ritme heeft. Het bewaken van opvolging (wie doet wat met wat besproken is?) en voorkomen dat de beweging blijft hangen bij een paar enthousiaste kartrekkers zijn cruciaal om van 'experiment' echt naar 'lerende beweging' te komen. Een eerste concrete stap hierin is dat de projectgroep elkaar elke zes tot acht weken anderhalf uur blijft ontmoeten, zodat het leren een vast ritme krijgt en de opvolging van acties geborgd blijft in plaats van afhankelijk van losse momenten. Ook worden per (regio)team ambassadeurs benoemd die een rol krijgen in de doorontwikkeling van leercirkels binnen de eigen regio of expertise.

Leercirkels doorontwikkelen tot zelfstandig inzetbare werkvorm

Een concrete vervolgstap is het doorontwikkelen van de leercirkels tot een vorm die teams zélf kunnen uitvoeren: praktisch, toegankelijk, herkenbaar en herhaalbaar, bij voorkeur in wisselende, teamoverstijgende samenstellingen. De exacte invulling van de leercirkels

(samenstelling, facilitatie, opzet) dient nader bepaald te worden. Wat aandacht vraagt is hoe je de diepgang en de gezonde 'schuring' behoudt zónder de externe begeleider die daar in het onderzoek voor zorgde. Dat betekent investeren in facilitatievaardigheden binnen organisatie 2 en waken dat de leercirkel geen afvinkmethode wordt waarin ongemak wordt vermeden in plaats van benut. Dat een hoge standaard deze gesprekken niet vrijblijvend maakt, moet in de methodiek geborgd blijven; teams dienen kritisch door te vragen, verschillen in inzichten te bespreken en gesprekken af te sluiten met concrete leerpunten en verbeteracties.

Van individueel en teamleren naar organisatiebreed (en grensoverstijgend) leren

Een terugkerend inzicht is dat niet ieder probleem dat zichtbaar wordt in een casus op het niveau van de individuele professional moet worden opgelost. Door casuïstiek gezamenlijk te onderzoeken kunnen terugkerende patronen zichtbaar worden en kan worden bepaald op welk niveau verandering nodig is: in het professioneel handelen van het team, de samenwerking, leiderschap, beleid of organisatie(s). Reflectie mag om die reden niet blijven 'hangen' bij één professional, één casus of één team. De vervolgstap is dan ook om leren expliciet te verbinden over lagen heen (tussen teams, gedragswetenschappers, management, beleid, HR, kwaliteit en ondersteunende diensten) en inzichten organisatiebreed zichtbaar te maken. Daarnaast is een belangrijke vervolgstap om het leren in verbinding met cliënten, (pleeg)ouders en externe partners (wijkteams, scholen, GI's, ketenpartners, hogescholen en de andere SEJN-organisaties) door te zetten. De organisatielagen zijn onder meer verbonden in maandelijkse regio-overleggen, een gezamenlijk intervisie-leiderschapstraject voor alle managers en in overleggen tussen managers en gedragswetenschappers. In deze overleggen wordt de taal en het theoretische concept van de lerende organisatie toegepast (bijvoorbeeld het kwadrant van leren en veiligheid en de hoge werkstandaard).

Wat betreft externe projectpartners is erover gesproken om een klankbordgroep in het leven te roepen waarin organisaties elkaar scherp kunnen houden, inspireren en *best practices* uitwisselen op het gebied van collectief leren. Ook is er de wens betrokken te blijven bij het landelijk consortium leerlijnen dat nu gepositioneerd is bij de leeragenda Kwaliteit en Blijvend Leren (KBL) en het 'Doen Wat Werkt' consortium.

Wat extra aandacht vraagt: de bereidheid om je uit te spreken neemt af zodra het gesprek over teams heen gaat. Juist de teamoverstijgende vorm die zoveel oplevert, vraagt dus om zorgvuldige begeleiding, heldere afspraken en opgebouwd vertrouwen: anders valt het leren terug binnen de eigen 'eilandjes'.

Leiderschap, eigenaarschap en randvoorwaarden

Ook leiderschap is een belangrijk puzzelstuk in de vervolgbeweging: de verschuiving van controleren naar faciliteren, met leidinggevendenden die ruimte maken voor vertraging, voorbeeldgedrag tonen, eigen missers durven delen en tegelijk ook de hoge standaard bewaken. Verder moet eigenaarschap breder belegd worden dan bij beleid alleen en zijn tijd, ruimte en middelen een harde randvoorwaarde. Er is mandaat bij het managementteam om de lerende organisatie verder te verankeren. Samen met de veranderkundige wordt gewerkt aan een 0-plaat voor het komende jaar. De ambitie is om een programmalijn op te zetten met ijkmomenten en daarbij ook duidelijk te maken welke ondersteuning nodig is. Het doel is om de gemeenschappelijke taal van de lerende organisatie verder uit te bouwen tot een geleefde cultuur en de focus te leggen op het ontwikkelen van leercirkels. Hierbij wil organisatie 2 graag cliënten en pleegouders betrekken, bijvoorbeeld in de vorm van spiegelgesprekken. Wat aandacht vraagt is de spanning tussen professionele ruimte en 'geitenpaadjes': kritisch bevraagd worden kan onveilig voelen, maar níét aanspreken creëert óók onveiligheid.

Cliëntperspectief en ervaringsdeskundigheid duurzaam inbedden

Het cliëntperspectief en de inzet van ervaringsdeskundigen gelden als een van de sterkste opbrengsten en moeten duurzaam worden ingebed in het dagelijks werk en overleg; niet alleen op formele evaluatie- en vragenlijstmomenten, maar in gelijkwaardigheid samen optrekken met ouders en jongeren.

Volgens organisatie 2 zijn hierop inmiddels concrete stappen gezet. In elk van de vijf regioteams is vanuit het meerjarenproject ExpEx Utrecht een ervaringsdeskundige aangehaakt en per regio wordt gezocht naar een passende manier om hen mee te laten kijken in de werkprocessen, zodat het cliëntperspectief goed vertegenwoordigd wordt. Daarnaast is een overstijgende ervaringsdeskundige verbonden aan de afdeling kwaliteit, die onder meer meeleeft in beleidsdocumenten en protocollen. Organisatie 2 streeft ernaar om ook de overige inhoudelijke teams in de toekomst te faciliteren met denkkracht vanuit ervaringsdeskundigheid.

Wat aandacht vraagt is de spanning bij jeugdhulpprofessionals tussen relationeel, persoonlijk contact en de administratieve/declarabele druk: wint die druk, dan verschuift de cliëntstem ongemerkt terug naar de formele momenten. Het structureel organiseren van tegenkracht is dus net zo belangrijk als het ophalen van feedback. Structurele tegenkracht betekent daarom dat in de werkwijze expliciet tijd, ruimte en verantwoordelijkheid worden vastgelegd voor het ophalen, bespreken en benutten van cliëntervaringen.

3.3 Organisatie 3 | Passende TOPGGz-zorg herkennen

Organisatie 3 richt zich op kinderen, jongeren en (pleeg)gezinnen bij wie eerdere hulp onvoldoende heeft geholpen. De organisatie biedt brede specialistische jeugdhulp onder één dak: van opvoedondersteuning tot hulp bij LVB en complexe psychiatrische zorg. Daarnaast beschikt organisatie 3 over specialistische expertise op het gebied van complexe gedragsstoornissen en forensische jeugdpsychiatrie, waaronder diagnostiek en behandeling van ADHD, oppositioneel-opstandige gedragsstoornis (ODD) en normoverschrijdend-gedragsstoornis (CD) en dreigende forensische problematiek. Organisatie 3 werkt vooral vanuit de eigen regio, maar sommige specialistische voorzieningen zijn ook beschikbaar voor kinderen en jongeren uit heel Nederland.



VRAAGSTUK

Vanuit de organisatie luidde het centrale vraagstuk: *"Hoe zorgen we voor een procesmatige aanpak waarin we jongeren die TOPGGz-hulp nodig hebben herkennen, zodat zij deze hulp ook ontvangen?"*



AMBITIE

Organisatie 3 formuleerde de volgende ambitie: *Elke jongere die TOPGGz-hulp nodig heeft, ontvangt deze ook.*



VERANDERING

Verandering in visie en inhoud

Meer gedeeld begrip van TOPGGz

Een belangrijke opbrengst van het traject is dat meer duidelijkheid is ontstaan over de wijze waarop TOPGGz binnen organisatie 3 is georganiseerd en wat dit betekent voor het herkennen van jongeren met een TOPGGz-hulpvraag. Organisatie 3 werkt met generalistische gebiedsteams en kennisnetwerken waarin specialistische expertise is

georganiseerd. Drie van deze kennisnetwerken zijn tevens een TOPGGz-afdeling. Deze combinatie vormt een matrixorganisatie, waarbij jongeren zich niet rechtstreeks bij een TOPGGz-afdeling aanmelden, maar via het aanmeldteam en het gebiedsteam binnenkomen.

In de beginfase bleek dat de triage alleen door het aanmeldteam werd uitgevoerd, zonder standaard betrokkenheid van een TOPGGz-specialist. Dit maakte het lastig om jongeren met een specialistische hulpvraag goed te herkennen en aan de juiste behandelaar te koppelen. Uit nader onderzoek bleek dat met de huidige wijze van triage hooguit 50% van de jongeren met een TOPGGz-hulpvraag wordt herkend. Voor de overige jongeren is niet goed vast te stellen of zij bij een behandelaar met de benodigde specialistische expertise terechtkomen. Hierdoor ontstond meer inzicht in de beperkingen van de huidige triage en de noodzaak om specialistische expertise beter te betrekken bij de toeleiding van deze jongeren.

Van registreren naar leren

Daarnaast is een verschuiving zichtbaar in de manier waarop naar data en registratie wordt gekeken. Waar registratie aanvankelijk vooral werd gezien als noodzakelijk voor visitaties en verantwoording, ontstond gaandeweg het inzicht dat gegevens ook een belangrijke bron kunnen zijn voor leren en verbeteren. Instrumenten zoals de Transdiagnostische Decision Tool en DREAMS worden daardoor steeds meer gezien als middelen om inzicht te krijgen in de doelgroep, het zorgproces en de effecten van zorg. Het vraagstuk verschuift daarmee van "kunnen we verantwoorden wat we doen?" naar "hoe kunnen we hiervan leren en onze zorg verbeteren?".

Verandering in werkwijze en organisatie

Een duidelijker en beter ondersteund TOPGGz-proces

Gedurende het traject zijn verschillende verbeteringen doorgevoerd in het proces rondom TOPGGz-zorg. Op meerdere momenten werd zichtbaar dat de herkenning van jongeren die TOPGGz nodig hebben, de afstemming tussen de betrokkenen in het aanmeld- en triageproces en de registratie van informatie niet altijd soepel verliepen. Om dit te verbeteren zijn procesaanpassingen doorgevoerd, waaronder de verdere ontwikkeling van de Transdiagnostische Decision Tool, verbeteringen in de samenwerking tussen het aanmeldteam, de aanmeldfunctionaris van het gebiedsteam en de TOPGGz-behandelaar, en het beter vastleggen van relevante informatie gedurende het zorgproces. De zorgadministratie en teamleiders hebben hierin een faciliterende rol, onder andere door het gebruik van het triage-instrument te ondersteunen en eraan bij te dragen dat jongeren met een TOPGGZ-hulpvraag bij een passende TOPGGz-behandelaar terechtkomen.

Hierdoor ontstaat meer inzicht in welke jongeren TOPGGz-zorg ontvangen, wie deze zorg levert en op basis van welke afwegingen keuzes worden gemaakt. Op termijn geeft dit ook zicht op uitkomsten van TOPGGz-trajecten, waar weer op gereflekteerd kan worden om van te leren.

Meer samenwerking tussen disciplines en organisatieniveaus

Ook is een beweging zichtbaar van relatief gescheiden initiatieven naar meer verbinding tussen verschillende belanghebbenden. In de beginfase werd gewerkt vanuit verschillende groepen en deelprojecten. Gedurende het traject zijn behandelaren, beleidsmedewerkers, managers en inhoudelijke experts vaker met elkaar in gesprek gegaan. De vrijdaggroep werd opgericht als overleggroep waarin verschillende belanghebbenden uit het aanmeld- en behandelproces vertegenwoordigd zijn. Via bijeenkomsten, de vrijdaggroep en bestaande kennisnetwerken ontstond meer ruimte voor gezamenlijke reflectie en het delen van perspectieven. Hierdoor groeide het begrip voor elkaars rol en werd samenwerking rondom TOPGGz versterkt.

Meer aandacht voor samenhang en duurzame borging

Tot slot is meer aandacht ontstaan voor de samenhang tussen verschillende onderdelen van het TOPGGz-vraagstuk. Waar in eerste instantie vooral werd gezocht naar afzonderlijke oplossingen voor specifieke knelpunten, groeide gedurende het traject het inzicht dat duurzame verbetering vraagt om verbinding tussen inhoud, aanmeldingen, registratie, monitoring en bedrijfsvoering. Instrumenten zoals de 0-plaat en procesvisualisaties hielpen om deze samenhang zichtbaar te maken. Tegelijkertijd ontstond meer aandacht voor de vraag hoe verbeteringen kunnen worden geborgd in bestaande werkprocessen en organisatiestructuren, zodat de beweging niet afhankelijk blijft van individuele kartrekkers maar onderdeel wordt van de dagelijkse praktijk.



VERVOLGBEWEGING

Van implementatie naar structureel gebruik

De Transdiagnostische Decision Tool heeft inmiddels een vaste plek binnen het aanmeldproces. Daarmee verschuift de aandacht van het ontwikkelen en invoeren van de werkwijze naar het ondersteunen van professionals bij het dagelijks gebruik ervan. Door ervaringen vanuit teams, kennisnetwerken en teamleiders actief op te halen ontstaat zicht op vragen, knelpunten en verbeterkansen. De vrijdaggroep blijft hierbij een belangrijke plek

om signalen te bespreken, keuzes te maken en vervolgstappen te bepalen. De betrokkenheid van ervaringsdeskundigheid bij verandertrajecten binnen organisatie 3 is een vraagstuk waar momenteel nog geen eenduidig antwoord op is. Hoewel kartrekkers blijven inzetten op individuele consultatie en contact met een ervaringsdeskundige, is men nog zoekende hoe deze rol een structurele plek kan krijgen in de leerprocessen van de organisatie.

Monitoring en lerend gebruik van data

Naast de inrichting van het aanmeldproces krijgt ook het gebruik van uitkomstgegevens verdere aandacht. ROM-metingen en andere effectmetingen worden niet alleen ingezet voor verantwoording, maar steeds meer benut als bron van informatie om behandelingen, werkwijzen en keuzes te evalueren. Daarmee ontstaat een beweging van registreren naar leren: zicht krijgen op wat werkt, waar verbetering mogelijk is en welke ontwikkelingen zichtbaar worden binnen TOPGGz.

Verankering binnen teams en kennisnetwerken

Ook binnen teams krijgt TOPGGz een duidelijkere plek. Teamleiders brengen expertise, scholing en ambassadeurschap beter in kaart, zodat zichtbaar wordt welke kennis aanwezig is en waar versterking nodig is. De bestaande kennisnetwerken binnen organisatie 3 vervullen hierin in toenemende mate een belangrijke rol door expertiseontwikkeling, kennisdeling en signalering met elkaar te verbinden. Hierdoor wordt leren minder afhankelijk van individuele personen en sterker verankerd binnen bestaande structuren.

Een praktijkvoorbeeld van een structuur waarin deze verbinding tussen teams, expertise, management en directie wordt georganiseerd, is opgenomen in bijlage 7.

Organisatiebreed leren verder ontwikkelen

De volgende fase vraagt om verdere ontwikkeling van de verbinding tussen teams, kennisnetwerken, management en directie. Inzichten uit de praktijk, monitoring en evaluatie krijgen een plek in de bredere kwaliteitscyclus, zodat ervaringen niet binnen afzonderlijke afdelingen blijven hangen, maar organisatiebreed kunnen worden benut. Daarbij ontstaat ook ruimte om kritisch te blijven kijken naar bestaande processen, de doorontwikkeling van de Transdiagnostische Decision Tool en de aansluiting op andere werkprocessen.

Aandacht voor borging en eigenaarschap

De blijvende aandacht zit vooral in het organiseren van eigenaarschap. Monitoring, kwaliteitsverbetering en expertiseontwikkeling vragen om duidelijke afspraken over

verantwoordelijkheden, opvolging en terugkoppeling. De komende periode gaat het daarom niet alleen om het behouden van wat is ontwikkeld, maar vooral om het organiseren van een structuur waarin signalen worden opgehaald, besproken, opgevolgd en opnieuw geëvalueerd.

3.4 Organisatie 4 | Samen leren van cliëntervaringen

Organisatie 4 biedt specialistische jeugdhulp aan kinderen en jongeren van 0 tot 23 jaar en hun gezinnen bij ingewikkelde hulpvragen rondom opgroeien en opvoeden. De organisatie werkt gezins- en netwerkgericht en werkt samen met ouders, school, wijkteams en andere steunfiguren om passende hulp dicht bij de leefomgeving te organiseren. De expertise omvat onder meer trauma, crisis, schoolproblematiek, gedrags- en ontwikkelingsvragen, complexe scheidingen, opvoedondersteuning, dagbehandeling, pleegzorg en gezinshuizen.



VRAAGSTUK

Vanuit de organisatie was het vraagstuk: *“Hoe kunnen we ervaringen met de hulpverlening benutten om leren door professionals te faciliteren en daarmee de kwaliteit van de zorg steeds te blijven verbeteren?”*



AMBITIE

Op basis van verdiepende sessies werd de ambitie aangescherpt en als volgt geformuleerd: *“Wij verzamelen cliëntervaringen waarvan professional, team en organisatie leren, zodat elke cliënt die bij ons hulp krijgt zich goed geholpen voelt.”*



VERANDERING

Verandering in visie en focus

In de beginfase van het verandertraject zorgden werksessies rond het bepalen van de ambitie voor een verschuiving en toespitsing van het organisatorische vraagstuk. Het

vertrekpunt dat professionals gegevens die al verzameld worden beter zouden kunnen benutten, werd bijgesteld naar het uitgangspunt dat samen leren en verbeteren in de praktijk pas goed van de grond komen wanneer vormen gekozen en gefaciliteerd worden die echt aansluiten bij de behoeften van professionals en cliënten.

De praktijksessies, interviews en brede uitvraag hebben laten zien dat professionals duidelijk georiënteerd zijn op leren van cliënten en van elkaar. In lijn met de geformuleerde ambitie, is hun expliciete wens om cliëntervaringen beter, kwalitatief en tussentijds op te halen en te bespreken, én daar in teamverband overstijgend op te reflecteren om er samen lessen uit te trekken. Tegelijkertijd maakte de verzamelde data, onderdeel van het verandertraject, duidelijk dat de ervaringen van cliënten nog niet vanzelfsprekend uitgevraagd en structureel gekoppeld worden aan reflectie of de uitwerking van plannen. Teamleren en het leervermogen van de organisatie als geheel op basis van cliëntervaringen kunnen worden versterkt wanneer relevante informatie om van te leren wordt gedefinieerd (Wat vinden cliënten belangrijk? Wat is succesvolle hulp?) en cyclisch wordt verzameld, teruggekoppeld, besproken en verbonden aan concreet handelen. Met deze inzichten verschoof de focus van het verandertraject opnieuw, nu van de algemene wenselijkheid van ‘betere benutting van cliëntervaringen’ naar meer concrete voorwaarden en aandachtspunten voor het structureel samen en op meerdere niveaus leren op basis daarvan.

Gedurende het verandertraject is het besef gegroeid dat blijvend leren van en met elkaar op en tussen verschillende niveaus niet vanzelf ontstaat, maar actief georganiseerd en onderhouden moet worden. Hoewel individuen wel leren in hun dagelijks werk, zijn ondersteunende structuren en vormen nodig om als collega's, teams en afdelingen van en met elkaar te leren. Om toe te werken naar zo'n organisatiebreed en duurzaam klimaat van leren en verbeteren, ziet de organisatie dit traject niet als een tijdelijk project, maar als doorgaande ontwikkeling, die richting, inrichting en opvolging door personen in ondersteunende en sturende rollen nodig heeft.

Verandering in werkwijze en organisatie

De uitgebreide informatieverzameling rond drijfveren, motivaties, frustraties en behoeften aan het begin van het verandertraject, zorgde ervoor dat medewerkers, leidinggevend en professionals meer met elkaar in gesprek gingen en samen zicht kregen op elkaars behoeften, de nodige kaders en de tekortkomingen in huidige werkprocessen. In de werksessies die hierop volgden zijn de stappen om te bewegen richting meer structureel, organisatiebreed en casus-overstijgend leren van cliëntervaringen verder uitgedacht. Samen met één specialistisch gebiedsteam is een plan voor samen leren en teamleren uitgewerkt. Professionals zullen gedurende hun hulpverleningstrajecten regelmatig met

cliënten bewust stilstaan bij de ervaringen met de hulp door periodiek enkele vragen te stellen over o.a. het verloop en de vorderingen van het hulpverleningsproces. Deze ervaringen zullen zij in teamverband bespreken en tijdens multidisciplinaire overleggen gebruiken voor reflectie. Deze team-overleggen krijgen bovendien een sterker cyclisch karakter en de bevindingen worden bovendien gedeeld met medewerkers van kwaliteit en beleid. Op die manier blijft het niet bij het (eenmalig) bespreken van cliënten en/of hun situaties, maar wordt samen leren bevorderd door te reflecteren op basis van de ervaringen van cliënten en daar ook de nodige veranderacties aan te verbinden. Om die reden krijgen de gedragswetenschapper en de medewerkers van kwaliteit/beleid een belangrijke rol in de organisatie en ondersteuning van deze multidisciplinaire reflectiesessies. Deze wijze van samen leren onderscheidt zich van de al bestaande uitwisseling in kleinere samenstellingen, zoals collegiaal overleg of casuïstiekbespreking, die vaak gericht is op actuele, individuele en vastgelopen of moeizame casuïstiek. De nieuwe werkvorm stimuleert casusoverstijgende reflectie, benutting van elkaars ervaring en expertise en (ook) aandacht hebben voor succesfactoren.

Leren van cliëntervaringen in het dagelijks werk

De ingezette verandering maakt dat cliëntervaringen een duidelijker plek krijgen in het dagelijks werk, waardoor professionals zichzelf en hun team beter bekwamen in het inspelen op hun eigen en elkaars behoeften en die van cliënten. Het gezamenlijk leren van periodiek opgehaalde cliëntervaringen kan op die manier een zichzelf versterkende beweging worden, mits de nieuwe werkwijze ondersteund wordt en structureel wordt ingebed in het dagelijks werk. Het door professionals veelvuldig genoemde tekort aan tijd, 'headspace', duidelijke richting en beperkte kennisdeling, vormt een duidelijk risico, waar de organisatie aandacht voor moet hebben.

Aandacht voor samenhang en werkprocessen

Daarnaast vraagt blijvend leren en structurele inbedding van de gewenste nieuwe werkwijze om aandacht voor samenhang met andere processen en samenhang tussen verschillende professionaliseringsvormen. In het verandertraject staat het leren van cliëntervaringen op de voorgrond, maar professionals hebben ook andere leervormen genoemd die de leercultuur (verder) kunnen versterken (o.a. expertiselunches, teamvisieontwikkeling, met elkaar meelopen, online modules). Samen met de kenbaar gemaakte behoefte aan kaders, richting en rolhelderheid, vraagt dat van leidinggevend en medewerkers van de afdeling kwaliteit/beleid om duidelijkheid over waar de organisatie zich op richt, wie begeleidt of faciliteert, hoe acties worden uitgevoerd en hoe verschillende initiatieven en processen onderling samenhangen. Om de uitvoerbaarheid in de dagelijkse

praktijk steeds voor ogen te houden, is het wenselijk dat professionals ook betrokken blijven bij het uitdenken van vervolgstappen.

Doorontwikkeling en verbreding

Het ophalen van cliëntervaringen is intussen concreet vormgegeven, maar het leren binnen en tussen teams en op organisatieniveau heeft nog meer uitwerking en aanscherping nodig. Binnen één team is een duidelijke werkwijze ontstaan, maar deze is nog niet geëvalueerd, goed beschreven, of voorgelegd aan andere teams. Uitproberen door verschillende professionals in verschillende settingen en overstijgend reflecteren – niet alleen op basis van de opgehaalde informatie, maar ook op basis van de ervaringen met deze manier van leren – is nodig om de werkwijze door te ontwikkelen en de leerbeweging in de organisatie te verbreden. Omdat de ambitie is om de hulp doorgaand te verbeteren op verschillende niveaus doordat cliëntervaringen de basis vormen voor leren door professionals, is het belangrijk dat leerervaringen niet beperkt blijven tot één team of afdeling/regio.

Doorgaand leren met en van elkaar

Tot slot zal blijvend aandacht moeten uitgaan naar samen leren en het structureel ophalen en benutten van cliëntervaringen, om deze beweging levend te houden. Het risico bestaat dat cliëntervaringen wel zo nu en dan worden uitgevraagd en/of besproken in teamverband, maar dat het cyclische karakter en daarmee het uitdenken en opvolgen van verbeteracties verwatert. Daarom blijft het belangrijk om vanuit kwaliteit/beleid aandacht te houden voor de beschikbaarheid van informatie, de kwaliteit van de reflectie, de taakverdeling en terugkoppeling: Worden ervaringen opgehaald en besproken, hoe worden aandachtspunten of patronen in beeld gebracht en wat wordt daar vervolgens op verschillende niveaus mee gedaan?

4. CONCLUSIES

4.1 Organisatieoverstijgende inzichten en beantwoording onderzoeksvragen

4.1.1 Beantwoording van de hoofdvraag: vijf ontwikkelopgaven

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: **Wat is nodig om SEJN-organisaties nog meer een lerende organisatie te laten zijn, zodat zij in staat zijn zichzelf en de hulp blijvend te verbeteren?**

Over de vier deelnemende organisaties heen, tekent zich een gedeeld beeld af: zij willen zich ontwikkelen tot lerende organisaties om de hulp aan kinderen, jongeren en gezinnen blijvend te verbeteren en er is duidelijk leervermogen aanwezig binnen de organisaties. Tegelijkertijd laat het onderzoek zien dat blijvend leren kwetsbaar blijft wanneer informatie, reflectie, verbetering, eigenaarschap en borging onvoldoende met elkaar zijn verbonden. De uitdaging ligt daarmee niet primair in het ophalen van meer informatie of het organiseren van meer leeractiviteiten, maar in de mate waarin beschikbare kennis vanuit verschillende kennisbronnen wordt verbonden in een samenhangend leerproces. De bevindingen laten vijf ontwikkelopgaven zien voor organisaties die zich verder willen ontwikkelen tot lerende organisatie:

1. De beweging van informatie verzamelen naar gezamenlijk betekenis geven

In alle organisaties worden ervaringen van jongeren, ouders en professionals opgehaald en zijn (in meer of mindere mate) gegevens beschikbaar over kwaliteit, resultaten en tevredenheid. Deze informatie krijgt echter pas leerwaarde wanneer hulpverleners, leidinggevenden, medewerkers van kwaliteit en beleid en ervaringsdeskundigen samen onderzoeken wat deze informatie betekent voor de praktijk en wat dit zegt over de kwaliteit van de geboden hulp. De ontwikkeling richting een lerende organisatie vraagt daarom om een verschuiving van informatie verzamelen naar gezamenlijke betekenisgeving, waarbij wetenschappelijke kennis, professionele kennis en ervaringskennis met elkaar worden verbonden en richting geven aan leren en verbeteren. Een gedeelde ambitie biedt daarbij richting aan de interpretatie van informatie en helpt verschillende perspectieven te verbinden.

2. De beweging van reflectie naar duurzame verbetering

Binnen alle organisaties wordt gereflecteerd op ervaringen, casuïstiek en feedback. Tegelijkertijd laat het onderzoek zien dat leren regelmatig blijft steken bij het delen van inzichten, terwijl niet altijd duidelijk is welke verbeteracties volgen, wie verantwoordelijk is voor de opvolging of hoe wordt geëvalueerd of veranderingen effect hebben gehad. Hierdoor blijven inzichten onvoldoende doorwerken in de praktijk. De ontwikkeling naar een lerende organisatie vraagt daarom om een sterkere verbinding tussen reflectie, actie en borging, waarbij bewust ruimte wordt genomen om onderliggende patronen te onderzoeken en inzichten worden vertaald naar concrete verbeteracties. Deze worden waar mogelijk kleinschalig uitgetoetst, gevolgd in de uitvoering en periodiek geëvalueerd.

3. De beweging van leren op individueel en teamniveau naar organisatiebreed leren

Het onderzoek laat zien dat leren op individueel niveau en binnen teams vaak sterker ontwikkeld is dan leren tussen teams en verschillende organisatieniveaus. Hierdoor blijven waardevolle inzichten regelmatig beperkt tot de directe context waarin zij zijn ontstaan en worden vergelijkbare vraagstukken op meerdere plekken opnieuw onderzocht. De ontwikkeling naar een lerende organisatie vraagt daarom om sterkere verbindingen tussen teams, management en bestuur. Leidinggevenden spelen hierin een belangrijke rol door actief verbinding te organiseren tussen organisatieniveaus en leren zichtbaar te prioriteren, zodat inzichten systematisch worden benut voor bredere organisatieontwikkeling en structureel kunnen worden ingebed in bestaande werkprocessen. Daarbij is het van belang dat medewerkers kunnen herkennen hoe afzonderlijke leer- en verbeterinitiatieven bijdragen aan dezelfde ambitie.

4. De beweging van betrokkenheid naar gelijkwaardig partnerschap en gedeeld eigenaarschap

Professionals, jongeren, ouders en ervaringsdeskundigen leveren in alle organisaties waardevolle bijdragen aan leren en verbeteren. Uit het onderzoek komt naar voren dat hun kennis niet vanzelfsprekend structureel wordt benut voor organisatiebreed leren en verbeteren. Wanneer degenen die het betreft niet structureel onderdeel zijn van leer- en verbeterprocessen, wanneer signalen verdwijnen in systemen of wanneer terugkoppeling en/of opvolging ontbreekt, ontstaat het risico dat betrokkenen zich vooral leverancier van informatie voelen in plaats van mede-eigenaar van verbetering. De ontwikkeling naar een lerende organisatie vraagt daarom om een verschuiving van raadplegen naar gelijkwaardig partnerschap. Psychologische veiligheid, openheid en gelijkwaardigheid vormen daarbij de basis voor het delen en benutten van verschillende perspectieven. Daarnaast is het van

belang dat verschillende vormen van kennis structureel worden benut en dat heldere rollen, terugkoppeling, zichtbare opvolging en transparante communicatie over gemaakte keuzes goed zijn geborgd.

5. De beweging van leren als aanvullende activiteit naar leren als onderdeel van het dagelijkse werk

Werkdruk, administratieve verplichtingen en productie-eisen zorgen ervoor dat leren gemakkelijk wordt ervaren als iets dat naast het primaire proces plaatsvindt. Hierdoor komen leeractiviteiten onder druk te staan en worden zij afhankelijk van beschikbare tijd, individuele motivatie of tijdelijke initiatieven. De ontwikkeling naar een lerende organisatie vraagt daarom om structurele inbedding van reflectie, feedback en verbeteractiviteiten in bestaande werkprocessen, zodat leren onderdeel wordt van het dagelijks werk in plaats van een afzonderlijke activiteit. Dit vraagt om voldoende tijd en ruimte voor reflectie, en om een werkomgeving waarin leren aansluit bij professionele waarden, persoonlijke drijfveren en de gezamenlijke ambitie om betere hulp te bieden, en waarin leidinggevendend actief ruimte creëren en leren zichtbaar prioriteren. Hierdoor wordt leren niet langer ervaren als een aanvullende taak, maar als een vanzelfsprekend onderdeel van goed professioneel handelen.

4.1.2 De rol en blijvende betrokkenheid van belanghebbenden

Subvraag A: Wat is de rol van belanghebbenden bij het worden van een lerende organisatie en wat is ervoor nodig om hen blijvend te betrekken?

De ontwikkeling naar een lerende organisatie blijkt in alle vier de organisaties afhankelijk van de bijdrage van verschillende belanghebbenden: 1) hulpverleners, 2) (ervaringsdeskundige) jongeren en ouders, 3) management en bestuur en medewerkers van kwaliteit en beleid en 4) externe partners. Zij vervullen ieder een eigen rol in het leerproces. Tegelijkertijd zien we dat blijvend leren niet vanzelf ontstaat door hun aanwezigheid, maar afhankelijk is van de manier waarop hun kennis, ervaringen en perspectieven worden benut en verbonden.

Hulpverleners als dragers van het leerproces

Hulpverleners vormen in alle organisaties de belangrijkste schakel in het verzamelen van signalen uit de praktijk. Zij voeren gesprekken met jongeren en gezinnen, herkennen patronen in casuïstiek en brengen dilemma's en verbeterpunten aan het licht. Daarmee zijn zij niet alleen uitvoerders van hulpverlening, maar ook een belangrijke bron van kennis voor organisatieontwikkeling en verbetering van de kwaliteit van de hulp.

De door hulpverleners verzamelde en ingebrachte kennis is alleen waardevol wanneer deze daadwerkelijk van invloed is op (veranderingen in) de praktijk. In de praktijk blijkt die invloed niet altijd zichtbaar. Hulpverleners geven aan dat signalen wel worden afgegeven, maar niet altijd terugkomen in besluitvorming of concrete verbeteringen. Wanneer onduidelijk blijft wat met hun input gebeurt, ontstaat het gevoel dat zij enkel informatie aanleveren, maar dat zij niet werkelijk meesturen in het verbeteren van de praktijk. Het gevolg kan dan zijn dat betrokkenheid afneemt en professionals terughoudender worden in het delen van ervaringen.

Blijvende betrokkenheid vraagt daarom om eigenaarschap: professionals moeten ruimte krijgen om mee te denken, invloed kunnen uitoefenen op vervolgstappen en zichtbaar terugzien wat met hun bijdrage gebeurt.

Bijvoorbeeld, in organisatie 4 vervulde een ambulante professional een verbindende rol tussen het veranderteam en de dagelijkse praktijk: “De ambulante professional die betrokken was fungeerde als sleutelfiguur en informele leider. Door haar betrokkenheid hebben we andere collega’s uit de praktijk goed aan kunnen haken en ook enthousiast kunnen maken en houden.”

Jongeren en ouders met ervaringskennis als bron én partner in leren

Het benutten van de kennis van jongeren en ouders blijft een belangrijk uitgangspunt voor leren en verbeteren. Hun ervaringen geven inzicht in wat werkt in de hulpverlening, wat niet werkt en welke gevolgen keuzes hebben voor kinderen, jongeren en gezinnen. Daarbij is het van belang dat informatie over ervaringen niet alleen wordt opgehaald, bijvoorbeeld door middel van (exit-)vragenlijsten, maar ook samen met jongeren en ouders wordt besproken en geïnterpreteerd. Zichtbare terugkoppeling over wat er met hun inbreng gebeurt, is daarbij essentieel om betrokkenheid en invloed te versterken.

Een stap verder dan het ophalen van en duiden van informatie met jongeren en ouders met ervaringskennis is het professioneel inzetten van ervaringskennis door ervaringsdeskundigen: mensen die hun eigen ervaring met jeugdhulp gericht inzetten om leren en verbeteren binnen de organisatie te ondersteunen.

De ervaringen binnen dit project laten zien dat de samenwerking met ervaringsdeskundigen een belangrijke meerwaarde kan hebben.

Een betrokkene uit organisatie 1 omschreef deze meerwaarde als volgt: “De inzet van de ervaringsdeskundige heeft vanaf de eerste bijeenkomst het cliëntperspectief verduidelijkt en verrijkt.”

Wanneer ervaringsdeskundigen actief deelnemen aan overleggen of leerbijeenkomsten ontstaat meer aandacht voor de leefwereld van cliënten en het gezin. Professionals worden zich bewuster van hun taalgebruik, aannames en werkwijzen. Er ontstaat bovendien meer ruimte voor kwetsbaarheid, twijfel en reflectie. Een nadere reflectie van de betrokken ervaringsdeskundigen op hun bijdrage, invloed en de voorwaarden voor betekenisvolle betrokkenheid is opgenomen in bijlage 9.

Voor blijvende betrokkenheid van jongeren en ouders met ervaringskennis en ervaringsdeskundigen is het belangrijk dat hun perspectieven structureel worden ingebed in beleid, overlegstructuren en verbeterprocessen en daarmee niet afhankelijk blijven van individuele initiatieven. Betekenisvolle participatie van jongeren, ouders en ervaringsdeskundigen vraagt bovendien om duidelijke afspraken over doel, rollen en besluitvorming, én om maatwerk in de vorm van begrijpelijke communicatie, passende ondersteuning en een rol die aansluit bij het vraagstuk. Ervaringsdeskundigen zijn bovendien vaak gebaat bij samenwerking met andere ervaringsdeskundigen en/of (intervisie)netwerken, zodat zij elkaar kunnen ondersteunen en aanvullen.

Management, bestuur en kwaliteit en beleid als verbinder en facilitator van leren

Ook het management en bestuur van jeugdhulporganisaties en kwaliteit en beleid spelen een essentiële rol in het leerproces. Zij creëren de voorwaarden voor leren door ruimte te organiseren voor reflectie, verbinding tussen teams te stimuleren en leeropbrengsten te vertalen naar beleid en werkwijzen.

Uit het onderzoek blijkt dat de verbinding tussen bestuur, management, kwaliteit en beleid en hulpverleners niet vanzelfsprekend is. Hulpverleners ervaren regelmatig dat signalen onvoldoende worden gehoord of dat terugkoppeling ontbreekt. Daarnaast zijn managementprioriteiten soms sterk gericht op productie, financiën en verantwoording, waardoor leren minder zichtbaar prioriteit krijgt. Hierdoor ontstaat het risico dat leren wordt ervaren als iets extra's naast het primaire werk.

Blijvende betrokkenheid van bestuur, management en kwaliteit en beleid vraagt meer dan steun op afstand. Het is van belang dat leidinggevenden zichtbaar deelnemen aan leerprocessen, voorbeeldgedrag tonen, ruimte bieden voor kritische reflectie en

transparant communiceren over gemaakte keuzes. Daarnaast is het belangrijk dat leidinggevendenden zichzelf ook kwetsbaar durven op te stellen. Dit draagt bij aan een klimaat met een hoge mate van psychologische veiligheid waarin betrokkenen zich veilig voelen om zich uit te spreken, vragen te stellen, twijfels te delen en kritisch te reflecteren.

Naast het creëren van psychologische veiligheid is ook het vasthouden aan en bevragen op een hoge standaard belangrijk voor kwaliteit en professioneel handelen. Wanneer men zwijgt op het moment dat een hoge professionele standaard in het geding komt, ontstaat een risico voor kinderen, gezinnen en professionals. Het uitspreken van dergelijke zorgen maakt het mogelijk om een gedeeld beeld te krijgen van kwaliteit en succesvolle hulp. Juist de combinatie van ruimte om twijfels, fouten en signalen bespreekbaar te maken én duidelijke verwachtingen over wat goede hulp vraagt, ondersteunt een lerende cultuur.

Externe partijen

Externe partijen, zoals gemeenten, zorgverzekeraars, beroeps- en brancheverenigingen, toezichthouders, kennisinstituten, cliëntenorganisaties, opleidings- en onderzoeksinstellingen en ketenpartners, zijn minder zichtbaar als directe betrokkenen van interne leerprocessen. Hun bijdrage ligt vooral in het creëren van aanleiding of druk, het creëren van randvoorwaarden, het inbrengen van kennis en het stimuleren van samenwerking tussen organisaties.

In de praktijkcasussen werd dit op verschillende manieren zichtbaar. Zo vormden externe verantwoording, kwaliteitscriteria, accreditatie-eisen en financieringsstructuren soms een aanleiding om interne leerprocessen scherper te organiseren.

In organisatie 3 lag het verandertraject op het snijvlak van twee opgaven: het verbeteren van de toeleiding naar en uitvoering van passende TOPGGz-zorg en het voldoen aan de eisen voor het behoud van het TOPGGz-keurmerk. De organisatie stond voor de keuze om de accreditatieaanvraag op dat moment los te laten, het herstelbeleid uit te voeren zoals TOPGGz dat op korte termijn verwachtte, of het herstelbeleid uit te stellen en de aanvraag op een later moment opnieuw in te dienen. Er werd gekozen voor het uitvoeren van het herstelbeleid, omdat de organisatie het keurmerk wilde behouden en een nieuwe aanvraag in zijn geheel wilde voorkomen. Hoewel deze route als haalbaar werd beschouwd en ruimte bood om een eigen proces in te richten, beperkte de nadruk op het herstelbeleid de mogelijkheden om vanuit een meer fundamentele, lerende benadering aan verandering te werken.

Samenwerking met externe partijen kwam echter beperkt naar voren als actief onderdeel van de interne leerprocessen. Organisatieoverstijgend leren blijft daarmee vooral een ontwikkelrichting, en nog geen vanzelfsprekend onderdeel van de leerpraktijk.

4.1.3 Factoren en bestaande patronen voor blijvend leren

Subvraag B: Welke (contextuele) factoren en bestaande patronen verklaren de verschillen tussen organisaties in de ontwikkeling naar lerende organisaties en de mate van blijvend leren?

Uit de organisatieoverstijgende analyse blijkt dat de verschillen in de ontwikkeling naar lerende organisaties niet primair samenhangen met de beschikbaarheid van informatie, motivatie of goede intenties. In alle vier de organisaties waren professionals gemotiveerd om goede hulp te bieden, werden ervaringen van cliënten en gegevens over de hulp verzameld en bestonden vormen van reflectie en overleg. De verschillen lagen vooral in de manier waarop deze elementen met elkaar werden verbonden.

Leren werd bevorderd wanneer informatie gezamenlijk werd gedeeld, reflectie werd vertaald naar concrete besluiten en verbeteracties, verantwoordelijkheden duidelijk waren en de voortgang zichtbaar werd gevolgd en teruggekoppeld. Ook psychologische veiligheid, actieve betrokkenheid van leidinggevenden, verbinding tussen organisatieniveaus en structurele inbedding in bestaande werkprocessen droegen bij aan de verbreding en borging van leren.

Dezelfde thema's werkten belemmerend wanneer zij onvoldoende aanwezig of georganiseerd waren. Zo bleef leren eerder lokaal, tijdelijk of afhankelijk van individuele katrekkers wanneer informatie hoofdzakelijk werd verzameld voor registratie of verantwoording, reflectie niet tot opvolging leidde, rollen en eigenaarschap onduidelijk waren, tijd en ruimte ontbraken of inzichten onvoldoende tussen teams, beleid en bestuur werden uitgewisseld. De factoren stonden niet los van elkaar, maar konden elkaar versterken of verzwakken. Verschillen tussen organisaties kwamen daarom voort uit het samenspel van factoren binnen de specifieke organisatiecontext.

4.1.4 De bijdrage van kennis, gegevens, tools en methoden aan blijvend leren

Subvraag C: Hoe kunnen kennis, gegevens, tools (bijv. meet-, spreek- en verbetercyclus) en methoden (actieonderzoek, gedeelde ambitie) bijdragen aan blijvend leren?

Uit het onderzoek blijkt dat kennis, gegevens, tools en methoden belangrijke hulpmiddelen zijn, maar op zichzelf onvoldoende om blijvend leren te realiseren. Zij zijn geen afzonderlijke oplossingen, maar kunnen bijdragen wanneer zij in onderlinge samenhang worden ingezet als onderdeel van een breder, cyclisch leerproces. Kennis en gegevens

bieden input voor gezamenlijke duiding, tools en methoden ondersteunen reflectie en handelen, en een gedeelde ambitie geeft richting aan keuzes en opvolging.

Kennis en gegevens: leerwaarde ontstaat door gezamenlijke duiding

Ervaringen van jongeren en ouders, professionele kennis en gegevens over tevredenheid en resultaten van de hulp vormen in alle organisaties belangrijke kennisbronnen. De leerwaarde van deze kennisbronnen blijkt echter sterk afhankelijk van de manier waarop zij worden opgehaald, besproken en geïnterpreteerd. Daarbij is het van belang dat verschillende perspectieven worden samengebracht, de uitkomsten worden verbonden aan concrete praktijksituaties en de verkregen inzichten worden vertaald naar verbeteracties. Door deze acties vervolgens te volgen, te evalueren en te borgen, kunnen gegevens daadwerkelijk bijdragen aan zowel individueel als collectief leren.

Binnen dit samenspel bestaat een spanning tussen standaardisering en betekenisvol leren. Gestandaardiseerde verzameling van gegevens, bijvoorbeeld via cliënttevredenheidsvragenlijsten die na afloop van een zorgtraject worden verstuurd, maakt vergelijking en monitoring mogelijk. Tegelijkertijd moet ervoor gewaakt worden dat de concrete ervaringen van jongeren en gezinnen naar de achtergrond verdwijnen. De uitdaging ligt daarom niet in het kiezen tussen cijfers en andere signalen, zoals observaties, tussentijdse evaluaties en informele gesprekken, maar in het combineren van informatiebronnen.

Tools en methoden: reflectie werkt alleen met opvolging en borging

Reflectieve tools en methoden zoals intervisie, supervisie, moreel beraad, casuïstiekbesprekingen, leercirkels en kennisnetwerken dragen bij aan leren in de organisatie, doordat zij ruimte creëren voor gezamenlijke reflectie. Zij helpen professionals om aannames te onderzoeken, verschillende perspectieven te verbinden en patronen zichtbaar te maken, alsook de professionele hoge standaard te bespreken en te toetsen. Voldoende ruimte voor opvolging, eigenaarschap en borging is een belangrijke randvoorwaarde om het geleerde daadwerkelijk te benutten in de organisatie.

Gedeelde ambitie: richting en samenhang in het leerproces

Het formuleren van een gezamenlijke ambitie blijkt een belangrijk hulpmiddel, omdat deze richting geeft aan keuzes en organisaties helpt om losse initiatieven met elkaar te verbinden. De ambitie krijgt vooral betekenis wanneer zij wordt vertaald naar concrete rollen, overlegstructuren, informatiegebruik en verbeteracties. De gedeelde 0-plaat (zie bijlage 3) kan hierbij als ondersteunend instrument worden gebruikt. De 0-plaat verbindt de huidige situatie, de ambitie en de acties die nodig zijn om deze ambitie te bereiken. Daarmee ondersteunt zij het creëren van overzicht en samenhang en het volgen van de

voortgang. Ook de 0-plaat krijgt pas leerwaarde wanneer zij actief wordt gebruikt om gezamenlijk op de voortgang te reflecteren, verbeteracties bij te stellen en periodiek te evalueren in hoeverre de gestelde doelen worden bereikt.

4.1.5 Randvoorwaarden voor blijvend leren

Subvraag D: Wat zijn de randvoorwaarden voor blijvend leren vanuit het perspectief van belanghebbenden?

De randvoorwaarden bij subvraag D zijn afgeleid uit de bevorderende en belemmerende factoren uit subvraag B. Een thema is als randvoorwaarde opgenomen wanneer het in meerdere organisaties en vanuit verschillende perspectieven belangrijk bleek voor het op gang brengen, voortzetten of borgen van leren. Bij belemmerende factoren is gekeken wat organisaties nodig hebben om de betreffende belemmering te verminderen.

Op basis hiervan zijn twaalf samenhangende randvoorwaarden te onderscheiden. De randvoorwaarden kunnen niet los van elkaar worden gezien. Welke combinatie en uitwerking passend is, verschilt per organisatie en de ontwikkelfase van de organisatie. De randvoorwaarden bieden daarmee richting aan wat nodig is om leren in organisaties mogelijk te maken en duurzaam te versterken.

1. Een gedeeld begrip van kwaliteit en goede hulp

Het actief ontwikkelen van een gedeelde taal, bijvoorbeeld middels het gezamenlijk formuleren van een gezamenlijke ambitie, vraagt bewuste investering voordat concrete verbeteracties worden geïnitieerd. Een gedeelde ambitie helpt organisaties om verschillende informatiebronnen en perspectieven te verbinden aan een gedeeld beeld van goede hulp en de behoeften van jongeren en gezinnen. Waar dit gedeelde begrip ontbreekt, kunnen interpretaties van termen als ‘goede hulp’ en ‘resultaat’ uiteenlopen voor verschillende betrokkenen, waardoor betrokkenen anders naar leren en ontwikkelen kijken en reflectie haar leerwaarde verliest. De Beweging van 0 wijst erop dat een gezamenlijke ambitie in een organisatie van zorgprofessionals het sterkst werkt wanneer deze ambitie zich direct richt op het welzijn van kinderen, gezinnen en de samenleving (en niet op het systeem van zorg of organisatiedoelen). Bovendien is het belangrijk dat een gezamenlijke ambitie doorlopend getoetst wordt.

Tegelijkertijd betekent overeenstemming over de ambitie niet automatisch overeenstemming over de aanpak. Professionals, leidinggevendenden, jongeren, ouders en ervaringsdeskundigen kunnen hetzelfde doel nastreven, maar vanuit verschillende ervaringen en perspectieven tot andere prioriteiten of oplossingen komen. Juist het expliciet maken en onderzoeken van deze verschillen vergroot het leervermogen van organisaties.

2. Intrinsieke motivatie en een organisatiebrede verbinding met de gezamenlijke ambitie

Blijvend leren vraagt om intrinsieke motivatie. Leren krijgt draagvlak wanneer het aansluit bij professionele waarden, persoonlijke drijfveren en de gezamenlijke ambitie om betere hulp te bieden. Hierdoor wordt leren minder ervaren als een aanvullende of opgelegde taak en meer als onderdeel van goed professioneel handelen.

3. Kleinschalig en experimenteel leren

Blijvend leren vraagt ruimte om nieuwe werkwijzen eerst kleinschalig in de praktijk uit te proberen, gezamenlijk te evalueren en waar nodig bij te stellen voordat zij breder worden ingevoerd. Experimenteren maakt het mogelijk om stap voor stap te leren wat werkt, voor wie en onder welke omstandigheden.

4. Psychologische veiligheid, openheid en gelijkwaardigheid

Professionals, cliënten en leidinggevendenden moeten zich veilig voelen om twijfels, fouten en kritische signalen te bespreken. Zonder die veiligheid blijft waardevolle informatie verborgen en komen de overige randvoorwaarden niet tot hun recht. Psychologische veiligheid is daarmee niet alleen één van de randvoorwaarden voor blijvend leren, maar het fundament waarop de andere rusten.

5. Tijd en ruimte voor reflectie

Leren ontstaat niet vanzelf tussen de dagelijkse werkzaamheden door en moet onderdeel zijn van het primaire proces, niet een extra taak. Dit vraagt planning en structuur, maar ook bewuste aandacht voor het spanningsveld tussen actie en reflectie: te snel naar oplossingen bewegen beperkt de kans op duurzaam resultaat.

Werkdruk, administratieve verplichtingen en productie-eisen zorgden er in alle organisaties voor dat leren gemakkelijk werd ervaren als iets dat naast het primaire proces plaatsvindt. Door ruimte te maken voor gezamenlijke reflectie, waaronder het afstemmen en continu herijken van de ambitie, worden aannames, spanningen en verschillende perspectieven zichtbaar. Juist deze aspecten vormen belangrijke bronnen voor leren.

Het onderzoek laat zien dat vertraging bewust ingezet kan worden als strategie om leren mogelijk te maken. Vertragen krijgt in de praktijk vorm door momenten in te bouwen waarin niet direct naar oplossingen of uitvoering wordt gegaan, maar waarin eerst wordt onderzocht wat er werkelijk speelt. Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat teams bewust tijd nemen om ervaringen uit de dagelijkse praktijk te bespreken, casussen gezamenlijk te analyseren of stil te staan bij de vraag waarom bepaalde situaties steeds terugkeren. Daarbij is het belangrijk aandacht te hebben voor de overtuigingen, patronen en

organisatorische omstandigheden die het huidige handelen beïnvloeden, en voor de manier waarop zij dat doen.

6. Structurele inbedding van leren in werkprocessen

Leren wordt sterker wanneer reflectie, cliëntervaringen en verbeteractiviteiten onderdeel zijn van bestaande werkprocessen, zoals behandelplanbesprekingen, teamoverleggen, multidisciplinaire overleggen en kwaliteitscycli. Hierdoor wordt leren onderdeel van het primaire proces en blijft het minder afhankelijk van projecten of individuele initiatieven.

Concrete voorbeelden zijn: het bespreken van cliëntervaringen tijdens hulpverleningsprocessen en/of behandelplanbesprekingen, het opnemen van reflectie op patronen in teamoverleggen, of het stellen van een eenvoudige evaluatievraag in bestaande overleggen.

7. Gezamenlijke betekenisgeving en cyclisch informatiegebruik

Gegevens, cliëntervaringen en signalen krijgen pas leerwaarde wanneer zij gezamenlijk worden geduid, verbonden aan verschillende perspectieven en vertaald naar verbeteracties. Door de uitvoering en opbrengsten van deze verbeteracties vervolgens te volgen, te evalueren en waar nodig bij te stellen, ontstaat een cyclisch leerproces waarin informatie daadwerkelijk wordt benut om de hulpverlening te verbeteren.

8. Terugkoppeling en zichtbare opvolging

Mensen blijven alleen betrokken bij het proces van samen leren en ontwikkelen wanneer zij zien dat hun inbreng daadwerkelijk wordt benut. Dit geldt zowel voor cliënten als voor professionals.

9. Duidelijke rollen en (gedeeld) eigenaarschap

Wanneer duidelijk is wie verantwoordelijk is voor opvolging, monitoring of borging en op welke manier, is de kans groter dat een lerende beweging op gang blijft en dat leeropbrengsten aanwezig blijven, ook als de initiële kartrekker vertrekt. Ook voor de inzet van ervaringsdeskundigen en het versterken van de eigen regie van cliënten is een heldere afbakening van rollen, verantwoordelijkheden en verwachtingen noodzakelijk.

Niet altijd was duidelijk wie verantwoordelijk was voor de opvolging van acties of hoe zou worden geëvalueerd of veranderingen effect hadden gehad. Hierdoor ontbrak eigenaarschap voor het realiseren en borgen van verbeteringen, waardoor inzichten onvoldoende werden doorgezet naar de praktijk.

10. Actieve managementbetrokkenheid

Leidinggevendenden dienen niet alleen ruimte te bieden voor diverse manieren van leren en leren zichtbaar te prioriteren, maar ook verbinding te creëren tussen organisatieniveaus,

voorbeeldgedrag te tonen en kwetsbaarheid te laten zien door te reflecteren op hun eigen handelen.

11. Verbinding tussen organisatieniveaus

Inzichten uit de praktijk moeten hun weg vinden naar beleid en bestuur, terwijl keuzes van management en bestuur zichtbaar moeten worden terugvertaald naar de werkvloer. Daarbij moet duidelijk worden gemaakt hoe input uit de praktijk in de besluitvorming is meegenomen.

Organisatiebreed leren vraagt ook om zichtbaar systeemdenken. Medewerkers moeten kunnen herkennen hoe afzonderlijke leer- en verbeterinitiatieven bijdragen aan dezelfde ambitie. Wanneer initiatieven vanuit beleid of kwaliteit als samenhangend worden bedoeld, maar in de praktijk als losse activiteiten worden ervaren, blijft het moeilijk om kennis te verbinden en organisatiebreed leren te versterken. Systeemdenken betekent daarom niet alleen dat processen beter op elkaar aansluiten, maar ook dat de samenhang zichtbaar wordt in de dagelijkse praktijk.

12. Structurele betrokkenheid van jongeren, ouders en ervaringsdeskundigen

Jongeren, ouders en ervaringsdeskundigen beschikken over waardevolle kennis die kan bijdragen aan het verbeteren van de jeugdhulp. In alle organisaties kwamen voorbeelden naar voren waarin deze kennis werd ingebracht. Tegelijkertijd bleek dat deze kennis nog niet vanzelfsprekend structureel wordt benut als bron voor organisatiebreed leren en verbeteren.

Het erkennen van ervaringskennis als gelijkwaardige kennisbron betekent meer dan het betrekken van ervaringsdeskundigen. Het vraagt om structurele inbedding in leer- en verbeterprocessen en expliciete afspraken over invloed en besluitvorming. Hun perspectieven moeten niet alleen worden opgehaald, maar ook een vaste plek krijgen in reflectie, besluitvorming, verbetering en borging. Daarbij is het belangrijk om steeds te blijven kijken naar wie niet aan tafel zit en welke perspectieven nog ontbreken in de leer- en verbeterprocessen.

4.1.6 Praktijkopbrengsten

De hiervoor beschreven inzichten en randvoorwaarden bieden concrete handvatten voor de praktijk om een lerende beweging binnen de organisatie op gang te brengen, te versterken of te borgen. De inzichten uit dit project zullen nader uitgewerkt worden in een factsheet om deze op een laagdrempelige manier te kunnen verspreiden.

Om de inzichten uit het onderzoek verder naar de praktijk te brengen, wordt in het najaar van 2026 een vervolgsessie gepland met betrokkenen uit de deelnemende organisaties. In deze sessie worden de belangrijkste inzichten gezamenlijk besproken en wordt verkend hoe deze verder kunnen worden vertaald naar de praktijk. Daarbij worden de beoogde praktijkopbrengsten verder uitgewerkt, waaronder een toolkit voor leren en veranderen, een begeleidingsopzet vanuit het SEJN en een duurzaam netwerk voor kennisuitwisseling. Een nadere toelichting op deze praktijkopbrengsten is opgenomen in bijlage 8.

5. DISCUSSIE

5.1 Implicaties

5.1.1 Implicaties voor organisaties

De bevindingen van dit onderzoek laten zien dat de ontwikkeling naar lerende jeugdhulporganisaties vooral begrepen moet worden als een veranderkundige opgave verbonden met zorgkennis en ervaringskennis. Verbeteropgaven worden vaak concreet en oplossingsgericht geformuleerd, omdat dit een duidelijke richting lijkt te geven en houvast biedt voor actie. Tegelijkertijd schuilt daarin het risico dat de aandacht te snel verschuift naar instrumenten en interventies, terwijl het onderliggende vraagstuk buiten beeld blijft. De werkelijke leeropgave ligt in feite niet zozeer in het ontwikkelen van nieuwe middelen, maar in het organiseren van de voorwaarden waaronder organisaties gezamenlijk kunnen leren, betekenis kunnen geven aan wat zij zien en dit kunnen vertalen naar handelen.

De vijf ontwikkelopgaven uit paragraaf 4.1.1 beschrijven de beweging die organisaties kunnen maken richting een lerende organisatie. De randvoorwaarden uit paragraaf 4.1.5 maken vervolgens duidelijk wat organisaties nodig hebben om het leren op gang te brengen, voort te zetten en duurzaam te realiseren. In samenhang laten deze bevindingen zien dat de ontwikkeling naar een lerende organisatie geen lineair verbetertraject is, maar een continu proces van gezamenlijke betekenisgeving, reflectie, handelen en borging.

Blijvend leren wordt mogelijk bevorderd wanneer organisaties bewust investeren in de randvoorwaarden waaronder leren kan plaatsvinden en deze structureel onderdeel maken van de dagelijkse praktijk.

5.1.2 Implicaties voor organisatieoverstijgende leernetwerken

De vijf ontwikkelopgaven laten zien dat leren en verbeteren niet alleen binnen afzonderlijke organisaties georganiseerd kan worden, maar dat er ook kansen liggen om leren te versterken door organisaties, netwerken en bestaande kennisinfrastructuren met elkaar te verbinden.

Dit is een passende nieuwe ontwikkelstap voor SEJN. De oorsprong van SEJN ligt in de wens van jeugdhulporganisaties en onderzoekers om meer zicht te krijgen op effectiviteit. Sindsdien verzamelen organisaties gegevens over de resultaten van jeugdhulp en is de Lerende Databank Jeugd ontwikkeld - samen met tools, dashboards en diverse kennisproducten. Desondanks bleef benutting van resultaten achter en ontstond bij SEJN

de wens om dit leerplafond te doorbreken. Met de uitkomsten van dit onderzoek kan SEJN bijdragen aan een leerinfrastructuur waarin organisaties niet alleen kennis uitwisselen, maar ook gezamenlijk onderzoeken wat nodig is om leren duurzaam te organiseren. Die rol beperkt zich niet tot het beschikbaar maken van kennis, data of instrumenten, maar gaat ook over het faciliteren van processen waarin organisaties gezamenlijk betekenis geven aan hun ervaringen en vraagstukken.

Tegelijkertijd hoeft het SEJN deze leerbeweging niet alleen vorm te geven. De inzichten uit dit onderzoek sluiten aan bij andere organisaties en consortia die zich richten op het versterken van de leercultuur binnen het jeugdveld, zoals Kwaliteit en Blijvend Leren en Doen Wat Werkt. Daarmee onderschrijft dit onderzoek vooral de gezamenlijke vraag hoe verschillende lijnen en initiatieven elkaar kunnen versterken in plaats van naast elkaar te staan. Vanuit die gezamenlijke vraag kan worden verkend welke kennis, infrastructuur en expertise ieder netwerk of programma inbrengt. Het SEJN brengt daarbij ervaring in met organisatieoverstijgende samenwerking, praktijkvragen en de Lerende Databank Jeugd. Kwaliteit en Blijvend Leren sluit aan op vraagstukken rond implementatiekracht, borging en blijvend leren. Doen Wat Werkt brengt kennis in over werkzame elementen, praktijkprofielen, feedback, implementatie en organisatorische randvoorwaarden ter bevordering van leren op de werkvloer.

De uitdaging is dus niet om taken scherp over programma's te verdelen, maar om de verbinding tussen deze expertises bewust te organiseren. Door deze lijnen beter op elkaar te betrekken, ontstaat meer samenhang in plaats van een stapeling van losse instrumenten, kaders of bijeenkomsten. Raamwerken, inzichten en handreikingen op het gebied van implementatie, samenwerking en organisatieverandering kunnen helpen om deze samenhang verder te versterken. Voorbeelden hiervan zijn de LISO-werkwijze (voor organisatieoverstijgende leernetwerken), het Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR) en de Active Implementation Frameworks (AIFs) (Damschroder et al., 2022; Fixsen & Blase, 2020; TNO, 2025). Deze benaderingen bieden verschillende perspectieven op de voorwaarden die nodig zijn om veranderingen in (jeugd)zorgorganisaties en -sectoren te ondersteunen. Zij zijn daarbij vooral bruikbaar als gesprekshulpmiddel: niet als blauwdruk, maar als middel om gezamenlijk scherper te onderzoeken welke organisatorische, professionele en contextuele voorwaarden nodig zijn om inzichten naar de praktijk te vertalen en om daadwerkelijk tot leren en verbeteren te komen in de praktijk.

De gezamenlijke opgave kan daarmee worden opgevat als het verder ontwikkelen van een gedeelde leerinfrastructuur waarin data, praktijkkennis, ervaringskennis en

implementatiekennis elkaar versterken, en waarin organisaties niet telkens opnieuw zelf hoeven uit te vinden wat belangrijk is voor het duurzaam organiseren van leren.

5.1.3 Implicaties voor partijen verantwoordelijk voor beleid, financiering en toezicht

De ontwikkeling naar een lerende organisatie vraagt niet alleen iets van jeugdhulporganisaties zelf, maar ook van de partijen die het jeugdveld financieren, aansturen en toezien op kwaliteit. Hoewel deze partijen in dit onderzoek beperkt direct betrokken waren bij de interne leerprocessen, laten de casussen zien dat externe eisen, financiering en verantwoording invloed hebben op de ruimte die organisaties ervaren om te leren en verbeteren. Gemeenten, financiers en toezichthouders hebben ieder een rol in het creëren van de ruimte en randvoorwaarden waarbinnen organisaties kunnen leren en verbeteren. Voldoende tijd, capaciteit en middelen zijn namelijk nodig om informatie en ervaringen gezamenlijk te duiden, maar ook om te kunnen pionieren, nieuwe werkwijzen te beproeven, te leren van wat niet werkt en op basis daarvan bij te sturen. Data en monitoring zijn daarbij geen doel op zich, maar een middel om het gesprek te voeren over wat werkt, voor wie en onder welke omstandigheden. Het is dus van belang dat informatie niet uitsluitend wordt benut voor verantwoording en controle, maar ook voor leren en verbeteren. Dit vraagt om een gedeelde visie van jeugdhulporganisaties, gemeenten, financiers en toezichthouders op de functie van informatiegebruik. Een eenzijdige focus op verantwoording kan leerprocessen beperken, terwijl een benadering gericht op leren juist ruimte biedt om te onderzoeken, bij te stellen en verder te ontwikkelen en daarmee bijdraagt aan duurzame verbetering van de hulp aan kinderen, jongeren en gezinnen.

5.2 Participatief actieonderzoek als motor voor leren en de uitdaging van borging

De kracht van participatief actieonderzoek ligt in het combineren van onderzoek, reflectie en verandering. Door professionals, ervaringsdeskundigen, onderzoekers en andere betrokkenen gezamenlijk de huidige en gewenste praktijk te laten onderzoeken, ontstond ruimte voor gezamenlijke betekenisgeving. De onderzoeker vervulde daarbij verschillende rollen: niet alleen als dataverzamelaar, maar ook als facilitator, kritische gesprekspartner en procesbegeleider. In bijlage 9 reflecteren de betrokken onderzoekers en ervaringsdeskundigen nader op hun rol, bijdrage en leerproces binnen het participatieve actieonderzoek. Deze combinatie van rollen bleek van waarde, omdat leren in organisaties niet vanzelf ontstaat door het beschikbaar maken van informatie. Het vraagt om momenten waarop betrokkenen afstand nemen van de dagelijkse praktijk, aannames onderzoeken en verschillende perspectieven met elkaar verbinden. De inzet van de onderzoekers en de

veranderexperts maakte deze reflectie mogelijk en hielp organisaties om vraagstukken opnieuw te formuleren en gericht aan de slag te gaan met verbeteracties.

Aanjagers van de leerbeweging

De ervaringen binnen de vier organisaties laten zien dat niet één methode of interventie het verschil maakte, maar juist het samenspel van verschillende elementen. De flow van de Beweging van 0 bood bijvoorbeeld houvast om te vertragen, een gezamenlijke ambitie te formuleren, onderliggende patronen te onderzoeken en vervolgstappen te bepalen. De gedeelde ambitie in combinatie met de 0-plaat hielp daarbij om samenhang zichtbaar te maken en het gesprek te verbinden aan wat organisaties voor kinderen, jongeren en gezinnen wilden bereiken. Terugkerende reflectiemomenten binnen de organisaties en in de regiegroep zorgden er bovendien voor dat ervaringen, successen en belemmeringen niet alleen werden gedeeld, maar ook gezamenlijk werden geduid.

Een belangrijke voorwaarde voor het op gang brengen en versterken van de leerbeweging was de combinatie van psychologische veiligheid en aandacht voor een hoge professionele standaard. In verschillende organisaties ontstond meer ruimte om twijfels, fouten, ongemak en verschillende opvattingen bespreekbaar te maken. Tegelijkertijd bleef de vraag centraal staan wat goede hulp en goed professioneel handelen vragen.

Ook het actief inbrengen van het perspectief van jongeren, ouders en ervaringsdeskundigen maakte verschil. Hun inbreng maakte aannames en blinde vlekken zichtbaar en hielp om abstracte discussies over kwaliteit te verbinden aan de ervaringen van kinderen, jongeren en gezinnen. De structurele inbedding van dit perspectief bleef daarbij een aandachtspunt. Dit had niet alleen betrekking op de mate waarin ervaringsdeskundigen gedurende het traject konden deelnemen, maar ook op de vraag hoe hun rol structureel kan worden georganiseerd en welke vormen van betrokkenheid passend zijn bij hun mogelijkheden en verantwoordelijkheden.

Daarnaast boden kleinschalige experimenten, zoals leercirkels en nieuwe manieren om cliëntervaringen te bespreken, ruimte om ideeën in de praktijk uit te proberen, gezamenlijk te evalueren en bij te stellen. Hierdoor werden abstracte ambities vertaald naar concrete ervaringen, op basis waarvan betrokkenen samen vervolgstappen konden bepalen.

Het gezamenlijk formuleren van ambities, onderzoeken van patronen en bepalen van vervolgstappen droeg bij aan eigenaarschap bij de betrokkenen. Hierdoor werd het traject steeds minder ervaren als een tijdelijk onderzoeksproject en steeds meer als een gezamenlijke leerbeweging. Het delen van voortgang, successen en hobbels tussen de organisaties maakte bovendien zichtbaar dat de organisaties deel uitmaakten van een bredere ontwikkeling naar lerende jeugdhulporganisaties. Deze opbrengsten laten zien dat

binnen het project een leerbeweging op gang is gekomen. Zij betekenen echter nog niet dat blijvend leren binnen alle organisaties al volledig en duurzaam is geborgd.

Borging van de leerbeweging

Tegelijkertijd roept de rol van externe begeleiding tijdens dit traject de vraag op hoe functies als het organiseren van reflectie, het verbinden van perspectieven en het bewaken van de voortgang na afloop van het project binnen de organisatie behouden blijven. In verschillende organisaties zijn eerste stappen zichtbaar om deze functies intern te beleggen, bijvoorbeeld door reflectie onder te brengen in bestaande overlegstructuren, interne kartrekkers en ambassadeurs een rol te geven en gedragswetenschappers, leidinggevend en medewerkers van kwaliteit en beleid verantwoordelijkheid te geven voor begeleiding en opvolging. Tegelijkertijd is nog niet in alle organisaties duidelijk of hiermee ook de kritische, verbindende en procesbewakende rol van de externe begeleiding duurzaam wordt overgenomen. Duurzaam leren vraagt daarom dat taken die tijdens het actieonderzoek door onderzoekers of externe begeleiders werden vervuld, al gedurende het traject zo veel mogelijk worden overgenomen door betrokkenen binnen de organisatie. De uitdaging ligt daarmee in het inbedden van de leerprocessen in bestaande rollen, routines en vormen van leiderschap.

Borging gaat daarbij niet alleen over het behouden van concrete uitkomsten, maar vooral over het behouden van het vermogen om te blijven leren. De overgang naar borging moet daarom vanaf het begin onderdeel zijn van participatief actieonderzoek. Naast de vraag wat we willen veranderen, moet ook worden besproken wie na afloop signalen blijft verzamelen, reflectie organiseert, acties opvolgt en opbrengsten evalueert. Zo wordt borging geen afsluitende fase van het project, maar een integraal onderdeel van de leerbeweging.

Vervolgbeweging

De organisaties hebben verschillende onderdelen van de ingezette leerbeweging voortgezet of in bestaande structuren ondergebracht. In organisatie 1 worden cliëntervaringen verbonden aan behandelplannen, evaluaties, werkbegeleiding en teamoverleggen. Ook is een evaluatiemoment afgesproken om de voortgang opnieuw te bespreken. Organisatie 2 werkt verder aan een vast ritme van reflectiebijeenkomsten, de doorontwikkeling van leercirkels en een 0-plaat voor de verdere ontwikkeling van de lerende organisatie. In organisatie 3 hebben de Transdiagnostische Decision Tool, de vrijdaggroep en de kennisnetwerken een belangrijke plek gekregen bij het signaleren, bespreken en opvolgen van leerpunten. In organisatie 4 is binnen één team een cyclische werkwijze uitgewerkt waarin cliëntervaringen tijdens multidisciplinaire overleggen worden besproken, met een

ondersteunende rol voor gedragswetenschappers en medewerkers van kwaliteit en beleid. Deze werkwijze moet nog verder worden beproefd, geëvalueerd en verbreed. De mate waarin de ingezette werkwijzen organisatiebreed worden voortgezet en duurzaam worden geborgd, verschilt per organisatie en vraagt verdere opvolging.

5.3 Sterktes en beperkingen van dit onderzoek

5.3.1 Sterktes

Een eerste sterkte van dit onderzoek is het combineren van verschillende perspectieven. Door samen met praktijkprofessionals, ervaringsdeskundigen en onderzoekers informatie te verzamelen, duiden en valideren, ontstond een rijk beeld van de werkelijkheid in de organisaties en werd zichtbaar waar perspectieven overeenkwamen, maar ook waar spanningen of verschillende interpretaties aanwezig waren. De betrokkenheid van ervaringsdeskundigen vormde hierbij een belangrijke aanvulling. Zij brachten niet alleen ervaringen uit de praktijk in, maar hielpen ook om aannames en blinde vlekken zichtbaar te maken. Daarmee droegen zij bij aan een bredere interpretatie van vraagstukken rondom kwaliteit en verbetering.

Een tweede sterkte is dat de interne validiteit is versterkt door meerdere momenten van terugkoppeling en gezamenlijke reflectie tijdens de regiegroepbijeenkomsten. Inzichten zijn gedurende het project besproken met betrokken organisaties, waardoor deelnemers konden aangeven of interpretaties herkenbaar waren en waar nuance nodig was. Daarnaast hebben de betrokken onderzoekers binnen de afzonderlijke organisaties de voortgang en betekenisgeving gedurende het proces gevolgd en tussentijds gevalideerd. Hierdoor vond validatie niet alleen organisatieoverstijgend plaats, maar ook binnen de verandertrajecten zelf.

Een derde sterkte is de uitvoering binnen vier verschillende organisaties. Hierdoor was het mogelijk om overeenkomsten en verschillen ten aanzien van duurzaam leren en verbeteren tussen organisaties zichtbaar te maken. De vergelijking maakte duidelijk welke patronen organisatieoverstijgend waren en welke afhankelijk waren van specifieke contexten.

5.3.2 Beperkingen

Een eerste beperking betreft de selectie van organisaties. De vier deelnemende organisaties zijn aangesloten bij het SEJN en hadden al motivatie om met leren en verbeteren aan de slag te gaan. Dit is mogelijk van invloed op de generaliseerbaarheid van de bevindingen naar andere organisaties met minder veranderbereidheid of minder beschikbare ruimte voor ontwikkeling.

Een tweede beperking betreft de mate waarin ervaringsdeskundigen konden deelnemen. Hoewel ervaringsdeskundigen een belangrijke bijdrage leverden aan het onderzoek, konden niet alle ervaringsdeskundigen gedurende het gehele project in dezelfde mate participeren. Dit hangt niet alleen samen met individuele of tijdelijke omstandigheden, maar ook met een meer structureel kenmerk van de rol: ervaringsdeskundigen vervullen hun rol veelal naast werk en andere verantwoordelijkheden, waardoor continue deelname aan alle bijeenkomsten niet altijd haalbaar is. Dit had gevolgen voor de mate waarin het perspectief van ervaringsdeskundigen volledig en continu vertegenwoordigd was. Tegelijkertijd lieten de ervaringen binnen het project zien dat volledige aanwezigheid niet de enige manier is om betekenisvolle deelname mogelijk te maken. Flexibele vormen, zoals het schriftelijk geven van input of het organiseren van een apart overleg, boden hiervoor in sommige situaties een alternatief.

Daarnaast was binnen de veranderprojecten van de organisaties vaak alleen het perspectief van jongeren óf van ouders vertegenwoordigd. Hierdoor is het mogelijk dat bepaalde ervaringen, behoeften en inzichten minder zichtbaar zijn geworden. Tot slot kent het onderzoek een beperking in tijd. Het traject maakte ontwikkelbewegingen zichtbaar gedurende een periode van ruim één jaar. De eerste stappen in dit proces, namelijk het gezamenlijk verhelderen van het vraagstuk, formuleren van een gedeelde ambitie en het onderzoeken van onderliggende patronen vragen om vertraging. Binnen de looptijd van het onderzoek bleef daardoor relatief beperkt tijd over om verbeteracties uitgebreid uit te voeren, te evalueren en op basis daarvan verder bij te stellen. Dit beperkt de mate waarin het onderzoek uitspraken kan doen over de mate waarin het is gelukt om de ingezette veranderingen duurzaam te borgen.

Tot slot is de betrokkenheid van leidinggevenden en bestuurders gedurende het onderzoek niet in alle organisaties en onderzoeksfasen even sterk en op dezelfde wijze georganiseerd. Hoewel leidinggevenden en bestuurders binnen verschillende organisaties wel actief betrokken waren bij onderdelen van de interne veranderprocessen, waren zij bijvoorbeeld minder sterk vertegenwoordigd in de regiegroep en is hun perspectief daardoor minder systematisch meegenomen in de organisatie overstijgende analyse. Dit kan ertoe hebben geleid dat bepaalde organisatorische vraagstukken, zoals specifieke randvoorwaarden voor verandering en de wijze waarop leren en verbeteren op management- en bestuursniveau kan worden ondersteund en geborgd, minder uitgebreid in beeld zijn gekomen. Ook kan hierdoor het perspectief op de aansluiting tussen de ontwikkeling op de werkvloer en bredere organisatorische besluitvorming en sturing beperkt zijn gebleven.

5.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek laat zien dat organisaties kunnen groeien in hun vermogen om te leren en verbeteren, maar ook dat duurzaam leren afhankelijk is van verschillende organisatorische voorwaarden. De resultaten maken zichtbaar voor welke opgaven organisaties staan en welke bewegingen zij kunnen maken richting een lerende organisatie, maar roepen ook nieuwe vragen op over borging, eigenaarschap en de voorwaarden waaronder leerprocessen blijvend onderdeel worden van de dagelijkse praktijk.

Dit participatieve actieonderzoek laat zien dat deze onderzoeksmethode goed aansluit bij het onderzoeken van complexe veranderopgaven. Op basis van deze ervaringen wordt voor vervolgonderzoek aanbevolen om onderzoeksvormen te benutten die, net als participatief actieonderzoek, recht doen aan de dynamiek en complexiteit van dergelijke vraagstukken.

5.4.1 Duurzame borging van leerprocessen

Een eerste belangrijke richting voor vervolgonderzoek is het onderzoeken van de langetermijnborging van leerprocessen. Dit onderzoek maakte binnen een periode van achttien maanden eerste ontwikkelbewegingen zichtbaar, maar deze periode is beperkt om vast te stellen of veranderingen duurzaam worden ingebed. Uit implementatieonderzoek blijkt dat het volledig invoeren en operationaliseren van een nieuwe werkwijze doorgaans twee tot vier jaar kan vragen (Fixsen et al., 2005). Een organisatiebrede leerbeweging, waarbij nieuwe werkwijzen, rollen en routines onderdeel moeten worden van het dagelijks handelen, vraagt daarom waarschijnlijk om een meerjarige ontwikkeling en opvolging. Vervolgonderzoek kan inzicht geven in de mate waarin de ingezette leerprocessen over langere tijd worden voortgezet, aangepast en geborgd.

Een relevante vraag is welke leerstructuren na afloop van een verandertraject blijven functioneren en welke factoren bepalen of organisaties terugvallen in meer projectmatige of persoonsafhankelijke vormen van leren. Vervolgonderzoek kan bijvoorbeeld nagaan welke rollen, routines en leiderschapspraktijken nodig zijn om reflectie, gezamenlijke betekenisgeving en verbetering ook zonder externe begeleiding voort te zetten.

5.4.2 Voorwaarden voor gezamenlijke betekenisgeving en gelijkwaardige samenwerking

Een tweede richting voor vervolgonderzoek is het verder onderzoeken van de voorwaarden waaronder organisaties gezamenlijk leren van beschikbare kennis, ervaringen en signalen uit de praktijk. Een belangrijke vraag is bijvoorbeeld onder welke condities gezamenlijke betekenisgeving structureel tot stand komt. Hoewel het belang hiervan zichtbaar werd in dit onderzoek, blijft de vraag welke concrete processen, structuren en interacties

organisaties helpen om van losse signalen tot gedeelde inzichten te komen. Hierbij kan worden onderzocht welke vormen van overleg, dialoog en besluitvorming bijdragen aan het verbinden van professionele kennis, ervaringskennis en beleid.

Binnen deze gezamenlijke betekenisgeving vraagt ook de rol van ervaringsdeskundigen verdere verdieping. In dit onderzoek vervulden ervaringsdeskundigen een belangrijke reflectieve rol door ervaringen en perspectieven in te brengen die anders niet zichtbaar zouden zijn. Tegelijkertijd blijft de vraag hoe deze betrokkenheid structureel kan doorwerken in besluitvorming en organisatieontwikkeling.

Vervolgonderzoek kan zich daarom richten op de voorwaarden waaronder ervaringsdeskundigen daadwerkelijk invloed krijgen op het formuleren van vraagstukken, het interpreteren van informatie en het ontwikkelen van verbeteringen. Daarbij zijn vragen relevant zoals welke ondersteuning nodig is, welke rollen passend zijn en hoe samenwerking zo kan worden ingericht dat ervaringsdeskundigen hun expertise daadwerkelijk kunnen inzetten op een manier die past bij hun mogelijkheden, behoeften en de context waarin zij participeren.

5.4.3 Voorwaarden voor organisatiebreed en organisatieoverstijgend leren

Een derde richting voor vervolgonderzoek betreft de manier waarop leren zich binnen en tussen organisaties verspreidt. Dit onderzoek laat zien dat veel leren plaatsvindt binnen teams, maar dat de doorwerking naar andere onderdelen van de organisatie niet vanzelfsprekend is.

Vervolgonderzoek kan daarom nagaan welke voorwaarden nodig zijn om lokale leerervaringen te vertalen naar organisatiebrede ontwikkeling. Hierbij gaat het niet alleen om het delen van kennis, maar vooral om de vraag hoe organisaties structuren creëren waarin inzichten worden verbonden aan besluitvorming.

Ook de rol van leiderschap verdient hierin verdere verdieping. Leiderschap lijkt niet alleen belangrijk voor het faciliteren van leeractiviteiten, maar vooral voor het verbinden van professionele kennis, ervaringskennis en beleid. Een belangrijke vraag is hoe leiders ruimte kunnen creëren waarin verschillende perspectieven naast elkaar kunnen bestaan, terwijl tegelijkertijd richting wordt gegeven aan gezamenlijke ontwikkeling.

Daarnaast kan vervolgonderzoek zich richten op de voorwaarden voor organisatieoverstijgend leren. Organisaties blijken vaak met vergelijkbare vraagstukken te werken, terwijl oplossingen nog regelmatig afzonderlijk worden ontwikkeld.

Vervolgonderzoek kan daarom nagaan hoe netwerken zoals het SEJN kunnen bijdragen aan een lerend systeem waarin organisaties niet alleen ervaringen uitwisselen, maar

gezamenlijk patronen herkennen, betekenis geven aan vraagstukken en kennis ontwikkelen die organisatieonafhankelijk is.

5.5 Slotbeschouwing: leren en veranderen als doorgaande beweging

Alles komt uiteindelijk samen in de manier waarop organisaties naar leren en veranderen kijken. Een lerende organisatie ontstaat niet door één interventie, instrument of verandertraject, maar door steeds opnieuw samen te onderzoeken wat goede hulp vraagt, wat ervaringen en informatie uit de praktijk daarover laten zien en wat nodig is om het beter te doen. Dat vraagt om ambitie en om de bereidheid om te vertragen, verschillende perspectieven te benutten, aannames ter discussie te stellen, nieuwe werkwijzen te beproeven en op basis van ervaringen bij te stellen. De beweging naar een lerende organisatie is daarmee nooit af: het gaat om het steeds opnieuw verbinden van leren, veranderen en verbeteren, binnen de organisatie én samen met anderen.

AMBITIEUS VERANDEREN

Samen blijven leren wat goede hulp nodig heeft en inzichten omzetten in duurzame verbetering

LITERATUURLIJST

- Bennebroek Gravenhorst, K. (2015). *De veranderversneller*. Boom.
- Berends, I., Boomstra, N., Leloux, H., Konijn, C., & Meddeler, B. (2020). *Metten, bespreken en verbeteren met de Lerende Databank Jeugd: Een praktische routeplanner*. SEJN.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12–23.
- Broersma, A., Campo, A. A., Dijkshoorn, P., Jansen, D., Kleinjan, M., Kraaijeveld, K., Menting, J., Mierau, J., Moonen, X., Orobio de Castro, B., Popma, A., Roeleveld, J., & Scholten, M. (2022). Op de groei: Een uitnodiging om samen te investeren in wat jonge mensen doet floreren. *Beweging van 0*.
https://www.bewegingvannul.nl/storage/2022/02/Op_de_groei_boek_Beweging_van_nul_.Pdf
- Cairney, P., & Toomey, C. (2025). Systems leadership: A qualitative systematic review of advice for policymakers. *Open Research Europe*, 5, Article 6.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2023, 26 april). *Jeugdhulp 2022: Rapport met cijfers over jeugdhulptrajecten* [Rapport]. Centraal Bureau voor de Statistiek.
<https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/rapportages/2023/jeugdhulp-2022>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2025, 30 april). *Jeugdhulp 2024: Voorlopige cijfers over jeugdhulp* [Rapport]. Centraal Bureau voor de Statistiek. <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/rapportages/2025/jeugdhulp-2024>
- Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U., Delgado, J., Rua, M., de-Graft Aikins, A., & Hodgetts, D. et al. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3(34), 1–14.
- Daamen, W. F. (2015). *Wat werkt bij het implementeren van jeugdinterventies?*. Nederlands Jeugdinstituut.
- Damschroder, L. J., Reardon, C. M., Widerquist, M. A. O., & Lowery, J. (2022). The updated Consolidated Framework for Implementation Research based on user feedback. *Implementation Science*, 17, Article 75. <https://doi.org/10.1186/s13012-022-01245-0>

Diephuis K., Dronkers, F., Janssen, I., & Van der Zijden, Q. (2011). *Slimmer organiseren: Praktijkgids voor de jeugd-ggz*. Partners in Jeugdbeleid & Kwaliteitsinstituut voor de Gezondheidszorg CBO.

De Jong, R. J. (2021). *Anticipeer! De kunst van visionair en inspirerend leiderschap*. Boom.

Edmondson, A. C. (2019). *De onbevreesde organisatie: Creëer psychologische veiligheid op de werkvloer om innovatie en groei te stimuleren* (A. Witteveen, Vert.). Business Contact.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network.

Fixsen, D. L., & Blase, K. A. (2020). Active Implementation Frameworks. In P. Nilsen & S. A. Birken (Eds.), *Handbook on implementation science* (pp. 62–87). Edward Elgar Publishing.

Fleuren, M. A. H., Paulussen, T. G. W. M., Van Dommelen, P., & Van Buuren, S. (2014). Towards a measurement instrument for determinants of innovations. *International Journal for Quality in Health Care*, 26(5), 501–510.

Janssen, B. M., Mathijssen, J. J. P., & van Bakel, H. J. A. (2025). Enduring outcomes of family-focused youth care: A systematic review of child, parent and family functioning after care and at follow-up. *PMC*.

Kaats, E., & Opheij, W. (2012). *Leren samenwerken tussen organisaties: Samen bouwen aan allianties, netwerken, ketens en partnerships*. Vakmedianet.

Kahneman, D. (2011). *Ons feilbare denken* (P. van Huizen & J. de Vries, Vert.). Business Contact.

Kocken, P. L. & Pannebakker, N. M., (2025). Factors affecting interorganizational learning networks in youth care services: what do we know and what are the research gaps? *Children and Youth Services Review*, 173, 1-10.

Kools, M. (2020). *Schools as learning organisations: The concept, its measurement and HR outcomes* [Doctoral dissertation, Erasmus University Rotterdam]. Erasmus Universiteit Rotterdam.

Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing.

Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42.

Kovjanic, S., Schuh, S. C., Jonas, K., Van Quaquebeke, N., & Van Dick, R. (2012). How do transformational leaders foster positive employee outcomes? A self-determination-based analysis of employees' needs as mediating links. *Journal of Organizational Behavior*, 33(8), 1031–1052.

Lamers, A., Paulusma, H., Roseboom, L., & De Valk, S. (2024). Samen impact creëren. *De Psycholoog*, 2024(8), 42–49.

Louws, M. & Meirink, J. (2020). Professionalisering van ervaren leraren. In: Snoek, M., Van Tartwijk, J. & Pauw, I. (Reds.) (2020). *Leraar: een professie met perspectief. Deel 1: Een veelzijdig beroepsbeeld*. Meppel: Ten Brink Uitgevers

Meester, E., Pollen, P., de Wit, M., Freriks, M., Bergsen, S., & Koks, A. (2018). School als lerende organisatie. Professionele leergemeenschap opzetten. *Jeugd in School en Wereld*, 10, 32-35.

Migchelbrink, F. (2022). *De kern van participatief actieonderzoek*. SWP.

Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540.

Muller-Schoof, I. J., Verbiest, M. E., Snoeren, M., & Luijkx, K. G. (2023). Lessons learned from co-designing educational programs for student and practicing healthcare professionals in nursing homes: a participatory qualitative study. *Journal of Participatory Research Methods*, 4(1).

Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). *Waarom ervaringskennis?* Geraadpleegd op 20 mei 2026, van de website van het Nederlands Jeugdinstituut.

Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). De weg naar een lerende organisatie. Geraadpleegd op 17 juni 2026, van <https://www.nji.nl/kennis/professionalisering/de-weg-naar-een-lerende-organisatie>

Neeleman, A. (2024). *Lerend leiderschap in de lerende school*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

Ortega, A., Van den Bossche, P., Sánchez-Manzanares, M., Rico, R., & Gil, F. (2014). The influence of change-oriented leadership and psychological safety on team learning in healthcare teams. *Journal of Business and Psychology*, 29(2), 311–321.

- Pannebakker, N., Kuiper, C., & Gonçalves-Prins, R. (2025). Het LISO-handboek: Verbeter samen het sociaal domein met leernetwerken volgens de LISO-werkwijze. TNO.
<https://publications.tno.nl/publication/34643644/r9T0gCn5/TNO-2025-handboekliso.pdf>
- Penuel, W. R., Riel, M., Krause, A. E., & Frank, K. A. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111(1), 124–163.
- Raad voor de Volksgezondheid en Samenleving. (2017). *Zonder context geen bewijs: Over de illusie van evidence-based practice in de zorg*. Raad voor Volksgezondheid en Samenleving.
- Ros, A. (2022). De school als lerende organisatie. Themabeschrijving voor de Kennisagenda voor het onderwijs. Den Haag: NRO. Bron <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Kennisagenda%20Thema%20School%20als%20lerende%20organisatie.pdf>
- Ros, A., Heldens, H., & Van den Bergh, L. (2022). *De school als lerende organisatie*. Platform Samen Onderzoeken.
- Ros, A., van den Bergh, L. (2018). *Kennisbenutting in onderzoekende scholen. Eindrapport*. Eindhoven: Fontys Hogeschool Kind en Educatie.
- Runia, J., Van Vliegen, P., & Ter Wee, J. (2020). *Essay | Lerende organisaties: Hoe krijgen we transformerend leren in ons DNA?* Nederlands Jeugdinstituut.
- Rijksoverheid. (2023). Hervormingsagenda Jeugd 2023–2028.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/2023/06/20/hervormingsagenda-jeugd-2023-2028>
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. Currency.
- Spijk-de Jonge, M., de Lange, M., Serra, M., van der Steege, M., & Dijkshoorn, P. (2022). *Betrek mij gewoon. Op zoek naar verbeterkansen voor de jeugdhulp in het casusonderzoek Ketenbreed Leren*. Assen/Groningen: Accare.
- Stellaard, S. (2023). *Boemerang beleid: Over aanhoudende tragiek in passend onderwijs- en jeugdzorgbeleid*. Boom Bestuurskunde.
- Stichting ExpEx, Stichting Alexander, & Nederlands Jeugdinstituut. (2021). *Gelijkwaardig, eigen en wijs: Jongeren aan het woord over ervaringsdeskundigheid in de jeugdzorg*.
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2–17.

Tillema, K. (2021). *Ontgroeven. Heilzame effecten van ruwe behandelingen in organisaties*. Amsterdam: Boom uitgevers.

TNO. (2023). *Wegwijzer: Een lerende en innovatieve organisatie creëren*. TNO.

TNO. (2025). *Het LISO handboek: Verbeter samen het sociaal domein met leernetwerken volgens de LISO-werkwijze*. TNO.

Van den Hoed, M. W., Backhaus, R., de Vries, E., Hamers, J. P. H., & Daniëls, R. (2022). Factors contributing to innovation readiness in health care organizations: A scoping review. *BMC Health Services Research*, 22, Article 997.

Van Dyke, M. (2013). *Systems leadership: exceptional leadership for exceptional times*. London: Cass Business School.

Van de Ven, A. H., & Poole, M. S. (2005). Alternative approaches for studying organizational change. *Organization Studies*, 26(9), 1377–1404.

Van der Zouwen, T. (2012). Detecting and approaching obstacles for collective learning. *Challenging Organisations and Society*, 12(1), p. 103-125

Van der Zouwen, T. (2022). *Actieonderzoek doen: Een routewijzer voor studenten en professionals*. Amsterdam: Boom

Van Yperen, T., Van de Maat, A., & Prakken, J. (2019). *Het groeiend jeugdzorggebruik: Duiding en aanpak*. Nederlands Jeugdinstituut.

Verbeek, F., & Giesen, J. (2026). Lerende en innovatieve organisaties voor toekomstbestendige zorg. *Onderzoek en Gezondheidszorg (OenG)*, 29 januari 2026.

Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. ASTD Press.

Watkins, K. E., & O'Neil, J. (2013). The dimensions of the learning organization questionnaire (the DLOQ): A nontechnical manual. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133–147.

Willems, N., Linck, R., & Kaats, E. (Eds.). (2018). *Organiseren in en met netwerken*. Vakmedianet.

BIJLAGE 1. LITERATUURVERKENNING: DE LERENDE ORGANISATIE

Kennis over wat werkt in de jeugdhulp staat nog in de kinderschoenen. Er is ruimte voor verbetering van de resultaten van de jeugdhulp. Zolang organisaties en praktijkprofessionals hetzelfde blijven doen, zullen zij in beginsel dezelfde uitkomsten krijgen. Daarom is het belangrijk dat organisaties leren hoe zij het anders moeten doen.

Jeugdhulpprofessionals vinden zelf ook dat het beter kan. Dat is bijvoorbeeld te zien aan de Beweging van 0, een groeiend landelijk netwerk van professionals dat streeft naar ambitieuze jeugdhulp. 0 kinderen die niet prettig thuis opgroeien; dat is waar zij voor gaan. Maar hoe komt de jeugdhulp tot het bereiken van deze ambitie? Broersma en collega's (2023) beschrijven de uitgangspunten die volgens de Beweging van 0 ten grondslag liggen aan het bereiken van deze verbeterde jeugdhulp. Het continu leren en ontwikkelen (weten wat werkt) en benutten van kennis (doen wat werkt) zijn daarbij twee van de uitgangspunten. Deze uitgangspunten zijn ook terug te vinden in de Hervormingsagenda Jeugd 2023-2028 (Rijksoverheid, 2023), waarin wordt gesteld dat de jeugdhulp moet kunnen bouwen op een stevige en gezamenlijke structuur en cultuur waarin voortdurend leren en veranderen vanzelfsprekend is.

Een belangrijke uitdaging voor jeugdhulporganisaties is om de reflex te weerstaan om direct op zoek te gaan naar een oplossing voor ervaren problemen (bijvoorbeeld wachtlijsten verkorten door extra personeel in te zetten). Aan de inrichting en uitvoering van jeugdhulp liggen aannames en structuren ten grondslag. Wanneer binnen diezelfde kaders naar verbetering wordt gezocht, bestaat het risico dat nieuwe oplossingen vooral bestaande patronen in stand houden of versterken. Juist daarom is systeemleren nodig: het gezamenlijk ter discussie stellen van aannames, structuren en vaste werkwijzen, en het creëren van ruimte om alternatieve benaderingen te onderzoeken en te toetsen (Stellaard, 2023).

Kortom, de jeugdhulp moet ambitie-gedreven aan de slag met het systeemgericht leren over wat werkt op basis van (praktijk)data en monitoring, zich vervolgens committeren aan doen wat werkt en stoppen met wat niet werkt. Dat vraagt om het ontwikkelen van jeugdhulp binnen de context van een lerende organisatie, waarin leren, reflecteren en verbeteren structureel zijn ingebed in het dagelijks handelen.

Wat kenmerkt een lerende organisatie?

Watkins en Marsick (1996) definiëren de lerende organisatie als een organisatie die voortdurend leert en zichzelf transformeert. Leren is daarin een continu en strategisch ingezet proces, geïntegreerd met en parallel aan het werk. Senge (2006) vult aan dat het gaat om een organisatie waarin mensen hun vermogen continu vergroten om de resultaten te creëren die ze werkelijk willen. Niet als individuele professional, maar als collectief, vanuit een gedeelde ambitie. Anderen bouwen hierop voort en leggen daarbij de nadruk op het leren op meerdere niveaus, op het belang van leiderschap als verbindende kracht, of op de lerende organisatie als antwoord op snelle maatschappelijke veranderingen (Kools, 2020; Neeleman, 2024; Ros, 2022). In praktische zin betekent het dat de hele organisatie systematisch en doorlopend leert, bestaande werk- en denkpatronen uitdaagt en op basis van nieuwe inzichten nieuwe manieren van werken ontwikkelt (Runia, Van Vliegen en Ter Wee, 2020).

Wat een lerende organisatie kenmerkt, laat zich langs een aantal thema's beschrijven.

Gedeelde visie als vertrekpunt

Een lerende organisatie werkt vanuit een heldere, gezamenlijk gedragen visie die de focus legt op het optimaal ondersteunen van kinderen en gezinnen in hun ontwikkeling (Kools, 2020; Kools et al., 2020) en die toekomstgericht, inspirerend en motiverend is (Kaats & Opheij, 2014; Ros, 2022). Die visie is idealiter niet van bovenaf opgelegd, maar in dialoog tot stand gekomen met medewerkers én met externe partners zoals ouders, gemeenschappen en andere organisaties (Senge, 2006; Kools, 2020; Kools et al., 2020). De visie maakt impliciete aannames en overtuigingen expliciet, onderbouwt deze waar mogelijk met actuele wetenschappelijke inzichten, en wordt cyclisch gedeeld en besproken zodat ze aangescherpt kan worden op basis van ervaringen uit de praktijk (Meester et al., 2018; Runia, Van Vliegen en Ter Wee, 2020). Door cyclisch te communiceren én te praten over deze visie en ambitieuze doelen die daaruit voortvloeien, ontstaat de kans om deze aan te scherpen of bij te stellen als gevolg van ervaringen uit de praktijk. Ook bevordert dit het planmatig werken aan het bereiken van deze visie en ambities (Ros, 2022). Uiteindelijk leidt deze dialoog op grote schaal in de organisatie tot de implementatie van nieuwe effectieve werkwijzen (Kocken & Pannebakker, 2025).

Cultuur van openheid, reflectie en mentale modellen

Een gedeelde ambitie alleen is niet voldoende. Om werkelijk te kunnen leren, moet een organisatie ook bereid zijn de aannames en overtuigingen ter discussie te stellen die het dagelijks handelen sturen, de zogenoemde mentale modellen. Deze overtuigingen zijn vaak impliciet: mensen handelen ernaar zonder zich ervan bewust te zijn. In een lerende

organisatie worden ze expliciet en bespreekbaar gemaakt, zodat men erop kan reflecteren en erover met elkaar in gesprek kan gaan (Senge, 2006). Waar mogelijk worden aannames onderbouwd of bijgesteld op basis van actuele wetenschappelijke inzichten (Meester et al., 2018; Runia, Van Vliegen en Ter Wee, 2020).

Dit vraagt om een cultuur van openheid en reflectie, waarin medewerkers de ruimte krijgen en nemen om terug te kijken op hun handelen (Runia, Van Vliegen en Ter Wee, 2020).

Reflectie is daarin een vast onderdeel van het werk. Feedback vragen en geven maakt hier deel van uit, evenals het openlijk bespreken van fouten om ervan te leren (Clarke & Hollingsworth, 2002; Molloy, Boud & Henderson, 2020). Dit vraagt voldoende tijd en ruimte voor dialoog én een psychologisch veilig klimaat waarin fouten maken mag (Louws & Meirink, 2020). Een dergelijke cultuur biedt medewerkers bovendien de ruimte om te innoveren en te experimenteren, waarbij nieuwe werkwijzen in de praktijk kunnen worden beproefd, geëvalueerd en op basis van de opgedane ervaringen verder worden ontwikkeld (Diephuis et al., 2011).

Leren op meerdere niveaus

Een individu leert meer en sneller als onderdeel van een team, én teamwerk leidt tot resultaten die mensen niet alleen kunnen realiseren (Senge, 2006). In een lerende organisatie werken professionals samen, delen zij kennis en leren zij van elkaar. Het leren van professionals is daarbij verbonden aan de doelen van de organisatie (Kools & Stoll, 2016).

Teamleren gaat verder dan kennisdeling alleen. Het vraagt van teamleden de bereidheid hun eigen overtuigingen tijdelijk ter discussie te stellen en zich te laten beïnvloeden door de perspectieven van collega's. Door in feedbackloops te werken vindt het leren continu plaats en vergroot het leereffect steeds verder (Senge, 2006).

Een belangrijke voorwaarde voor teamleren is de mogelijkheid tot ontwikkeling van individuele professionals. Senge (2006) beschrijft dit als persoonlijk meesterschap: het vermogen van mensen om voortdurend te blijven leren vanuit wat zij belangrijk vinden en daarbij een realistisch beeld van de werkelijkheid te behouden.

Transformationeel leiderschap en professionele ruimte

Effectieve leiders in een lerende organisatie stellen open vragen, coachen medewerkers, luisteren en helpen hen inzicht te krijgen in de bredere systemen waarbinnen ze werken, zonder directieve instructies te geven. Zij maken fouten en successen zichtbaar, reflecteren openlijk over hun eigen aannames en beslissingen, en organiseren sessies waarin medewerkers samen kunnen reflecteren op de overtuigingen die zij over bepaalde

problemen hebben. Daarmee initiëren zij voortdurend gesprekken over de mentale modellen die het handelen in de organisatie sturen (Senge, 2006).

In de literatuur wordt dit type leiderschap aangeduid als transformationeel leiderschap. Transformationele leiders onderscheiden zich van meer traditionele, op beheersing gerichte leiderschapsstijlen doordat zij niet sturen op het managen van het hier en nu, maar op het behalen van een ambitieus, uitdagend toekomstdoel (De Jong, 2021). Zij creëren bewustzijn van de gedeelde belangen en waarden van alle belanghebbenden (wat vinden zij nuttig, wat is hun norm, wat vinden zij waardevol?) en helpen hen vervolgens om die gezamenlijke doelstellingen daadwerkelijk te bereiken.

Transformationele leiders vervullen daarin meerdere rollen tegelijk. Zij zijn rolmodel: zij leven voor wat zij van anderen vragen, ook als het gaat om kwetsbaarheid, leren van fouten en het openstellen voor andere perspectieven. Zij zijn inspirator: zij formuleren en communiceren een aansprekende, motiverende visie die mensen in beweging brengt. Zij zijn uitdager: zij dagen medewerkers actief uit om bestaande aannames te bevragen en te toetsen in experimenten die ook mogen mislukken. En zij zijn coach: zij sluiten aan op de individuele leerbehoeften van medewerkers en ondersteunen hen in hun professionele ontwikkeling (Kools, 2020; Kovjanic et al., 2012; Runia, Van Vliegen en Ter Wee, 2020; Watkins & O'Neil, 2013). Leiders die deze rollen weten te vervullen, werken als versnellers voor het invoeren van nieuwe kennis en het implementeren van innovaties in de organisatie (Kocken & Pannebakker, 2025).

Een centraal begrip in transformationeel leiderschap is psychologische veiligheid. Mensen durven vragen te stellen, zoeken actief naar feedback en bespreken gemaakte fouten, omdat zij niet bang hoeven te zijn voor sancties of gezichtsverlies. Leiders bevorderen deze veiligheid door zelf om input en feedback te vragen én door open te zijn over hun eigen feilbaarheid (Runia, Van Vliegen en Ter Wee, 2020). Teams met transformationele leiders rapporteren grotere psychologische veiligheid, wat samenhangt met meer teamleren en uiteindelijk leidt tot betere prestaties (Ortega et al., 2014). Transformationeel leiderschap draagt daarnaast bij aan tevredenheid van professionals over hun werk (Kools, 2020).

Bij het leren over complexe maatschappelijke vraagstukken (zogenoemde 'wicked problems') komt ook de term 'systems leadership' ter tafel (Van Dyke, 2013; Cairney & Toomey, 2025). Dit type leiderschap deelt veel kenmerken met transformationeel leiderschap, maar voegt daar een belangrijk element aan toe: de bereidheid om onzekerheid en ambiguïteit te omarmen. De leider vertrouwt erop dat dit ongemak bij leren hoort en dat oplossingen zich gaandeweg, in interactie met alle belanghebbenden, ontwikkelen, ook als het eindpunt nog niet duidelijk is.

Onlosmakelijk verbonden aan deze leiderschapsstijlen is het bieden van professionele ruimte. Medewerkers die eigenaarschap ervaren over hun leren, die ruimte krijgen om te experimenteren en die keuzemogelijkheden hebben, ontwikkelen een sterker gevoel van autonomie en competentie en zijn meer emotioneel verbonden met hun werk (Kovjanic et al., 2012). Leiders die deze ruimte actief creëren en bewaken, vergroten het leervermogen van de organisatie en maken haar veerkrachtiger (Tillema, 2021).

Systeemdenken en samenhang

De bovenstaande thema's staan niet los van elkaar, zij werken in samenhang en versterken elkaar (Ros & Van den Bergh, 2018; Stoll & Kools, 2017). Het fundament onder al deze elementen is systeemdenken: het benaderen van de organisatie als één geheel, waarbij patronen zichtbaar worden als een netwerk van elkaar beïnvloedende factoren (Senge, 2006). Systeemdenken vraagt om een blik die verder gaat dan enkelvoudige oorzaak-gevolgrelaties en bewustwording van het feit dat patronen binnen een organisatie elkaar wederzijds beïnvloeden.

Zonder deze systemische blik bestaat het risico dat nieuwe oplossingen de bestaande patronen slechts in stand houden of versterken, ook als er hard gewerkt wordt aan verandering (Stellaard, 2023). De leercontext kan nog zo optimaal zijn ingericht: zonder systeemdenken over het specifieke vraagstuk komt een organisatie niet tot werkelijk nieuwe hypothesen over wat passende handelingsalternatieven zijn.

Informatie benutten (via een kennis- en data-infrastructuur)

Leren ontstaat niet vanzelf, maar vraagt om een infrastructuur die kennisontwikkeling ondersteunt. Lerende organisaties beschikken daarom over systemen waarmee informatie, ervaringen en resultaten toegankelijk worden gemaakt, zodat professionals gezamenlijk kunnen reflecteren op wat werkt en wat verbetering vraagt (Kools, 2020; Kools et al. 2020). Data worden daarbij niet uitsluitend gebruikt voor verantwoording, maar vooral als bron voor gezamenlijke betekenisgeving en leren. Monitoring van resultaten, praktijkdata en cliëntervaringen bieden aanknopingspunten om aannames te toetsen en het handelen bij te sturen (Kocken & Pannebakker, 2025).

De kennis waarop geleerd wordt, beperkt zich daarbij niet tot wetenschappelijke kennis. Ook praktijkkennis, professionele expertise, ervaringskennis van cliënten en kennis van de lokale context dragen bij aan het bepalen van passend handelen (Raad voor Volksgezondheid en Samenleving, 2017; Van Yperen, Van de Maat & Prakken, 2019). Lerende organisaties benutten actief deze verschillende kennisbronnen en brengen ze met elkaar in dialoog.

Daarnaast reikt leren verder dan de grenzen van de eigen organisatie. Nieuwe inzichten ontstaan juist in interactie met andere organisaties, in direct contact of binnen netwerken. Gelijkwaardigheid, wederzijds vertrouwen en respect en elkaars taal spreken worden genoemd als belangrijke eigenschappen van een goed werkend leernetwerk met externen (Penuel, Riel, Krause & Frank, 2009; Ros, 2022). Door actief te leren met en van de omgeving wordt het leervermogen van de organisatie vergroot en ontstaat een bredere basis voor innovatie en verbetering.

Factoren die van invloed zijn op het ontwikkelen van een lerende organisatie

Het inrichten en implementeren van de lerende organisatie is voor veel (delen van) jeugdhulporganisaties nieuw. Of de implementatie van deze nieuwe werkwijze succesvol verloopt, is afhankelijk van een breed scala aan factoren. Deze factoren kunnen een helpende of hinderende rol spelen tijdens het opzetten van een lerende organisatie, het uitvoeren van experimenten, het implementeren van nieuwe werkwijzen en uiteindelijk het borgen van effectieve praktijken.

Van der Zouwen (2012) stelt dat ongeveer 25% van de factoren die verandering belemmeren samenhangt met individuen, bijvoorbeeld een gebrek aan kennis, vaardigheden of motivatie. Daarmee ligt het zwaartepunt van de belemmerende factoren, circa 75%, bij de inrichting van de organisatie en de bredere context waarbinnen deze opereert. Fleuren, Paulussen, Van Dommelen en Van Buuren (2014) hebben deze factoren systematisch beschreven. Tabel 4 geeft een overzicht van determinanten die van invloed kunnen zijn op de implementatie van een innovatie, zoals het ontwikkelen van een lerende organisatie.

Tabel 4. Factoren die van invloed zijn op de implementatie van een innovatie of nieuwe werkwijze (Fleuren, Paulussen, Dommelen & van Buuren, 2014)

Eigenschappen van de innovatie (nieuwe werkwijze)	<ul style="list-style-type: none"> • Procedurele helderheid: Mate waarin de innovatie in heldere stappen / procedures is beschreven. • Juistheid: Mate waarin de innovatie is gebaseerd op feitelijk juiste kennis. • Compleetheid: Mate waarin de beschreven activiteiten in de innovatie volledig zijn. • Complexiteit: Mate waarin de innovatie complex is om uit te voeren. • Congruentie huidige werkwijze: Mate waarin de innovatie aansluit bij de bestaande werkwijze.
---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Zichtbaarheid uitkomsten: Zichtbaarheid van de uitkomsten voor de gebruiker, bijvoorbeeld of het effect van een behandeling zichtbaar is. • Relevantie cliënt: Mate waarin de gebruiker de innovatie relevant vindt voor zijn of haar cliënt.
Eigenschappen van de gebruiker	<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijk voordeel of nadeel: Mate waarin het gebruik van de innovatie voordeel of nadeel oplevert voor de gebruiker zelf. • Uitkomstverwachting: Gepercipieerde belang en waarschijnlijkheid dat het beoogde doel met de innovatie bij de cliënt wordt bereikt. • Taakopvatting: Mate waarin de innovatie past bij de taken waarvoor de gebruiker zich in zijn of haar functie verantwoordelijk voelt. • Tevredenheid cliënt: Mate waarin de gebruiker verwacht dat de cliënt tevreden is over de innovatie. • Medewerking cliënt: Mate waarin de gebruiker verwacht dat de cliënt meewerkt aan de innovatie. • Sociale steun: Steun die de gebruiker ervaart of verwacht met betrekking tot het gebruik van de innovatie, bijvoorbeeld van collega's, andere professionals waarmee men samenwerkt, leidinggevende of management. • Descriptieve norm: Waargenomen gedrag van collega's; mate waarin collega's de innovatie gebruiken. • Subjectieve norm: De invloed van belangrijke anderen over het gebruik van de innovatie. • Eigen-effectiviteitsverwachting: Mate waarin de gebruiker zich in staat acht de verschillende activiteiten uit de innovatie uit te voeren. • Kennis: Mate waarin de gebruiker kennis heeft die nodig is om de innovatie te kunnen gebruiken. • Informatieverwerking: Mate waarin de gebruiker kennis heeft genomen van de inhoud van de innovatie.
Eigenschappen van de omgeving	<ul style="list-style-type: none"> • Formele bekrachtiging management: Formele bekrachtiging van de innovatie door het management, bijvoorbeeld door de innovatie in het beleid op te nemen. • Vervanging bij personeelsverloop: Vervanging van vertrekkende medewerkers. • Capaciteit of bezettingsgraad: Voldoende personeelsbezetting op de afdeling of in de organisatie waar de innovatie gebruikt wordt.

	<ul style="list-style-type: none"> • Financiële middelen: Beschikbaarheid van financiële middelen die nodig zijn voor het gebruik van de innovatie. • Tijd: Hoeveelheid tijd die beschikbaar is voor het gebruik van de innovatie. • Beschikbaarheid materialen en voorzieningen: Aanwezigheid van materiële voorzieningen voor het gebruik van de innovatie, bijvoorbeeld apparatuur, materialen of ruimte. • Coördinator: Eén of meerdere personen die belast zijn met het coördineren van de invoering van de innovatie binnen de organisatie. • Turbulentie in de organisatie: Mate waarin er andere (organisatie)veranderingen gaande zijn die de invoering van de innovatie in de weg staan, bijvoorbeeld reorganisaties, fusies, bezuinigingen, personeelsverloop of gelijktijdige invoering van verschillende innovaties. • Beschikbaarheid van informatie over gebruik innovatie: Beschikbaarheid van informatie over het gebruik van de innovatie. • Feedback aan gebruiker: Feedback over voortgang van het invoeringsproces aan de gebruiker.
Eigenschappen van de sociaal politieke omgeving	<ul style="list-style-type: none"> • Wet- en regelgeving: Mate waarin de innovatie past binnen bestaande wet- en regelgeving die door de bevoegde instanties is opgesteld (denk aan financiële structuren, inhoudelijke wetgeving en toezicht vanuit de Inspectie voor de Gezondheidszorg of de Nederlandse Zorgautoriteit).

De factoren uit tabel 4 laten zien dat het succes van een lerende organisatie niet uitsluitend afhankelijk is van de motivatie van individuele professionals. Juist organisatorische randvoorwaarden blijken van grote invloed op het leervermogen van organisaties. Dit sluit aan bij de eerder beschreven kenmerken van lerende organisaties, waarin leren niet wordt gezien als individuele verantwoordelijkheid, maar als een collectief en systemisch proces.

Bij de implementatie van innovaties lijken vier fasen te worden doorlopen: verspreiding, adoptie, invoering en borging (Fleuren et al., 2014; Daamen, 2015). De overgang tussen deze fasen kan worden bevorderd of juist belemmerd door kenmerken van de innovatie, de gebruikers, de organisatie, de sociaal-politieke context en de gekozen implementatiestrategie.

Leerbepkeringen en spanningen

Het creëren van de randvoorwaarden voor een lerende organisatie betekent niet automatisch dat daadwerkelijk geleerd wordt. In de praktijk blijken organisaties regelmatig vast te lopen in patronen die het leervermogen beperken. Juist omdat deze patronen vaak vanzelfsprekend lijken voor degenen die er onderdeel van zijn, zijn zij lastig te herkennen en te doorbreken. Verschillende auteurs beschrijven leerbepkeringen die organisaties kunnen verhinderen om tot duurzame verandering en verbetering te komen.

Leerbepkeringen volgens Senge

Senge (2006) beschrijft verschillende denk- en handelingspatronen die het leren binnen organisaties belemmeren. Deze leerbepkeringen ontstaan wanneer mensen problemen benaderen vanuit een beperkt perspectief en onvoldoende zicht hebben op de bredere samenhang waarin deze problemen ontstaan.

Een eerste leerbepkering ontstaat wanneer mensen hun werkzaamheden voornamelijk beschouwen als een afgebakende taak of functie. Professionals richten zich dan op het uitvoeren van hun eigen werkzaamheden, zonder zich verantwoordelijk te voelen voor het bereiken van de bredere organisatiedoelen. Hierdoor kan het gezamenlijke leren over wat nodig is om de ambitie van de organisatie te realiseren onder druk komen te staan.

Een tweede leerbepkering is de neiging om oorzaken van problemen buiten zichzelf te zoeken. Problemen worden dan toegeschreven aan andere afdelingen, organisaties, beleidsmakers of cliënten, terwijl de invloed van het eigen handelen buiten beschouwing blijft. Hierdoor ontstaat weinig ruimte voor zelfreflectie en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor verbetering.

Daarnaast beschrijft Senge de neiging om vooral reactief te handelen. Organisaties richten zich dan op het oplossen van zichtbare problemen, zonder stil te staan bij de onderliggende patronen en mechanismen die deze problemen veroorzaken. Hierdoor worden symptomen bestreden, terwijl de oorzaken in stand blijven.

Een andere leerbepkering ontstaat wanneer leren wordt beschouwd als een tijdelijk project. Verbeterinitiatieven worden dan opgezet als afzonderlijke activiteiten naast het reguliere werk. Wanneer een project afloopt, stopt ook de aandacht voor leren en verbeteren. In een lerende organisatie is leren juist onderdeel van het dagelijks handelen en geen tijdelijke activiteit.

Verder wijst Senge erop dat kleine veranderingen vaak onopgemerkt blijven. Verbeteringen of verslechtingen ontwikkelen zich vaak geleidelijk, waardoor belanghebbenden belangrijke signalen missen. Het systematisch monitoren van resultaten en het

gezamenlijk reflecteren op ontwikkelingen helpt om dergelijke veranderingen zichtbaar te maken.

Een zesde leerbeperking betreft de veronderstelling dat ervaringen vanzelf leiden tot nieuwe inzichten en ander gedrag. De gevolgen van handelen worden echter vaak pas op langere termijn zichtbaar. Daardoor is de relatie tussen oorzaak en gevolg niet altijd direct herkenbaar. Dit vraagt om systematische reflectie op patronen, aannames en de effecten van handelen op de langere termijn.

Tot slot beschrijft Senge de overtuiging dat oplossingen vooral van leidinggevend en of bestuurders moeten komen. Wanneer medewerkers wachten op antwoorden van bovenaf, wordt het collectieve leervermogen van de organisatie onvoldoende benut. Lerende organisaties erkennen dat relevante kennis en inzichten verspreid aanwezig zijn binnen het gehele systeem en dat alle belanghebbenden kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van oplossingen.

De beschreven leerbeperkingen hebben één gemeenschappelijk kenmerk: zij richten de aandacht op zichtbare gebeurtenissen en directe oplossingen, terwijl de onderliggende patronen buiten beeld blijven. Juist bij complexe vraagstukken in de jeugdhulp bestaat daardoor het risico dat organisaties blijven investeren in maatregelen die de bestaande dynamiek onbedoeld versterken.

Stellaard (2023) beschrijft hoe verbeterinitiatieven regelmatig plaatsvinden binnen dezelfde aannames, structuren en logica die mede hebben bijgedragen aan het ontstaan van het probleem. Hierdoor worden bestaande patronen niet doorbroken, maar juist bestendigd. Werkelijk leren vraagt daarom om het gezamenlijk onderzoeken van de patronen, aannames en structuren die aan vraagstukken ten grondslag liggen.

Het herkennen en doorbreken van leerbeperkingen vormt daarmee een belangrijke voorwaarde voor het functioneren van een lerende organisatie. Pas wanneer organisaties bereid zijn hun eigen aannames ter discussie te stellen, ontstaat ruimte voor fundamentele vernieuwing en duurzame verbetering.

Spanningen tijdens leer- en veranderprocessen volgens Van der Zouwen

Naast deze leerbeperkingen beschrijft Van der Zouwen (2012) verschillende spanningen die kunnen optreden tijdens leer- en veranderprocessen. Spanningen zijn geen blokkades op zich, maar tegenkrachten waartussen een organisatie steeds opnieuw balans moet vinden. Effectief leren vraagt dan niet om het volledig wegnemen van één van beide kanten, maar om het zoeken naar een werkbaar evenwicht.

Een eerste spanning betreft motivatie. Wanneer de motivatie om te veranderen beperkt is, ontbreekt de energie om bestaande werkwijzen kritisch te onderzoeken. Tegelijkertijd kan een zeer hoge motivatie juist leiden tot frustratie wanneer de benodigde randvoorwaarden voor verandering nog onvoldoende aanwezig zijn.

Een tweede spanning betreft de mate van structuur. Te weinig regels en kaders kunnen leiden tot onduidelijkheid en versnippering van initiatieven. Te veel regels beperken daarentegen de autonomie van professionals en kunnen innovatie en experimenteren belemmeren. Effectieve leerprocessen vragen daarom om voldoende richting én voldoende ruimte.

Een derde spanning heeft betrekking op het tempo van verandering. Wanneer veranderingen langzaam verlopen en zichtbare resultaten uitblijven, kunnen belanghebbenden het vertrouwen verliezen in het leerproces. Omgekeerd kan een te hoog tempo leiden tot onzekerheid, weerstand en overbelasting. Lerende organisaties zoeken daarom naar een veranderingsritme dat aansluit bij de mogelijkheden van medewerkers en de complexiteit van het vraagstuk.

Praktijktoeepassingen: het organiseren van continu leren

De kenmerken van lerende organisaties, de factoren die hun ontwikkeling beïnvloeden en de leerbependingen die daarbij kunnen optreden, geven richting aan de vraag hoe organisaties leren kunnen organiseren. Verschillende auteurs hebben hiervoor praktische werkwijzen ontwikkeld.

Participatief actieonderzoek als leerstrategie

Een aanpak die sterk aansluit bij de principes van de lerende organisatie is participatief actieonderzoek. Participatief actieonderzoek kan worden beschouwd als een methodologische vertaling van de lerende organisatie naar de praktijk. Het uitgangspunt is dat betrokkenen gezamenlijk leren door te handelen, te reflecteren en hun handelen vervolgens bij te stellen (Cornish et al., 2023; Migchelbrink, 2022; Van der Zouwen, 2022).

Binnen participatief actieonderzoek wordt gewerkt aan een concreet vraagstuk dat relevant is voor de belanghebbenden zelf. Professionals, leidinggevenden, cliënten, ervaringsdeskundigen en andere belanghebbenden onderzoeken gezamenlijk welke patronen zichtbaar zijn, welke aannames daaraan ten grondslag liggen en welke alternatieve handelingsmogelijkheden denkbaar zijn. Daarmee sluit participatief actieonderzoek nauw aan bij systeemdenken en het expliciteren van mentale modellen.

Het leerproces verloopt cyclisch. Eerst wordt een gezamenlijke probleemverkenning uitgevoerd, waarbij belanghebbenden proberen te begrijpen welke patronen zich voordoen

en welke factoren daarop van invloed zijn. Op basis hiervan worden hypothesen ontwikkeld over mogelijke oplossingsrichtingen. Vervolgens worden acties uitgevoerd en systematisch gevolgd. De ervaringen die daarbij worden opgedaan vormen de basis voor reflectie en bijstelling van zowel de oorspronkelijke analyse als de gekozen aanpak. De opgedane inzichten worden vastgelegd, gedeeld en vormen het vertrekpunt voor een volgende leer- en verbetercyclus.

Kenmerkend voor participatief actieonderzoek is dat kennisontwikkeling en verandering niet van elkaar worden gescheiden. Het doel is niet alleen om nieuwe kennis te verkrijgen, maar ook om direct bij te dragen aan verbetering van de praktijk.

Het organiseren van een doorlopende leercyclus

Verschillende auteurs hebben praktische modellen ontwikkeld om continu leren binnen organisaties vorm te geven. Een voorbeeld hiervan is de wegwijzer van TNO (2023), waarin leren en innoveren worden georganiseerd als een cyclisch proces. Ook Lamers, Roseboom, De Valk en Paulusma (2024) beschrijven een vergelijkbare aanpak binnen de jeugdhulp, jeugd-GGZ en het speciaal onderwijs.

Ondanks verschillen in terminologie bevatten deze modellen vergelijkbare stappen. Het proces start met het ontwikkelen van een gezamenlijke visie of ambitie. Vanuit deze ambitie wordt onderzocht welke vraagstukken aandacht vragen en welke ervaringen verschillende belanghebbenden daarbij hebben. Vervolgens worden mogelijke oplossingsrichtingen ontwikkeld en in de praktijk uitgetoetst.

De nadruk ligt daarbij op het uitvoeren van kleinschalige experimenten. In plaats van direct grootschalige veranderingen door te voeren, worden aannames eerst getoetst in de praktijk. Niet-succesvolle oplossingen worden aangepast of losgelaten, terwijl succesvolle experimenten verder worden ontwikkeld en uiteindelijk kunnen uitgroeien tot nieuwe werkwijzen of pilots.

Een belangrijk uitgangspunt binnen deze aanpakken is dat leren niet wordt georganiseerd als een incidenteel project, maar als een continu proces van onderzoeken, handelen, evalueren en bijstellen. Evaluatie richt zich daarbij niet alleen op de behaalde resultaten, maar ook op de vraag welke aannames zijn bevestigd of juist ontkracht. Hierdoor ontstaat steeds meer inzicht in wat werkt, voor wie, onder welke omstandigheden en waarom.

Deze werkwijze sluit nauw aan bij de ambitie van lerende organisaties om voortdurend te leren van praktijkervaringen, beschikbare data en de perspectieven van belanghebbenden.

Leren in organisatieoverstijgende leernetwerken

Veel vraagstukken binnen de jeugdhulp overstijgen de grenzen van individuele organisaties. Kinderen, jongeren en gezinnen hebben vaak te maken met meerdere organisaties tegelijk, terwijl kennis en expertise verspreid aanwezig zijn binnen verschillende delen van het stelsel. Daarom vindt leren steeds vaker plaats in organisatieoverstijgende leernetwerken.

Kocken en Pannebakker (2025) voerden een meta-analyse uit om zicht te krijgen op de eigenschappen die van invloed zijn op de capaciteit van organisatieoverstijgende leernetwerken om te leren en te innoveren. Het zal niet verbazen dat de factoren die belangrijk zijn voor organisatieoverstijgende leernetwerken sterk lijken op de eerder genoemde factoren die een rol spelen bij lerende organisaties an sich. Effectieve leernetwerken kenmerken zich onder andere door het werken vanuit een gezamenlijk doel of ambitie, het op orde hebben van randvoorwaarden (tijd, ruimte, middelen), het samen laten komen van verschillende expertises en rollen, het belang van kartrekkers en procesbegeleiders, de kwaliteit van samenwerking en mate van vertrouwen, ruimte voor leren en expliciet maken van impliciete kennis, het stimuleren van experimenten in plaats van het rigide vasthouden aan kwaliteitsstandaarden, en het actief vertalen van kennisopbrengst naar toepassing in de praktijk.

Muller-Schoof, Verbiest, Snoeren en Luijkx (2023) noemen onder meer duidelijkheid over rollen, leiderschap, beschikbare expertise, tijd en middelen als belangrijke succesfactoren voor het functioneren van leernetwerken. Daarnaast blijkt het belangrijk dat alle relevante perspectieven vertegenwoordigd zijn. Doordat samenwerkende organisaties kunnen verschillen in de mate waarin deze factoren aanwezig zijn of zijn ontwikkeld, is er een extra uitdaging wanneer beoogd wordt organisatieoverstijgend te leren. Ook het creëren van een gedeeld en breed gedragen beeld van het vraagstuk kan lastiger zijn wanneer belanghebbenden van verschillende organisaties samenwerken, omdat mensen gewend zijn om vanuit hun eigen bekende context te denken.

Een praktisch voorbeeld van een organisatieoverstijgend leernetwerk is het LISO-handboek (Pannebakker, Kuiper & Gonçalves, 2025), waarin leernetwerken werken via drie fasen: samen begrijpen, samen doorgronden en samen vertalen. Belanghebbenden ontwikkelen eerst een gedeeld begrip van het vraagstuk, onderzoeken daarna oplossingsrichtingen in experimenten en vertalen succesvolle inzichten vervolgens naar kennisproducten, werkwijzen of opleidingsmaterialen. Implementatie en borging worden eveneens gevolgd; als het vraagstuk onvoldoende is opgelost, start de cyclus opnieuw. Belangrijke

succesfactoren zijn duidelijke afspraken, heldere rollen, procesbegeleiding en het betrekken van ervaringsdeskundigen.

Daarmee kunnen leernetwerken worden gezien als een opschaling van de lerende organisatie: leren en verbeteren vinden niet alleen binnen één organisatie plaats, maar binnen een breder systeem.

Kortom

De jeugdhulp staat voor de opdracht om leren te organiseren als een doorlopende, systeemgerichte verbeterpraktijk. Dat betekent dat organisaties niet alleen moeten zoeken naar directe oplossingen, maar ook naar de onderliggende patronen, aannames en structuren die bepalen waarom vraagstukken blijven bestaan. Alleen dan kan de jeugdhulp beter doen wat werkt en stoppen met wat niet werkt.

Om dit mogelijk te maken, moeten jeugdhulporganisaties zich ontwikkelen als lerende organisaties. Zij werken vanuit een gedeelde ambitie, organiseren reflectie en teamleren als onderdeel van het dagelijks werk, benutten verschillende kennisbronnen en richten een kennis- en data-infrastructuur in om leren te ondersteunen. Dit vraagt om psychologische veiligheid, professionele ruimte en leiderschap dat systeemdenken, dialoog en experimenteren stimuleert.

Het succes van een lerende organisatie hangt daarbij niet alleen af van individuele motivatie of vaardigheden, maar vooral ook van organisatorische en contextuele randvoorwaarden, zoals tijd, middelen, coördinatie, informatievoorziening, feedback en steun vanuit management en beleid. Bovendien stopt leren niet bij de organisatiegrens: juist bij complexe vraagstukken in de jeugdhulp is samenwerking met partners en leernetwerken nodig om kennisontwikkeling, innovatie en verbetering binnen het bredere systeem vorm te geven.

BIJLAGE 2. DEFINIËRING LERENDE ORGANISATIE

In een lerende organisatie is leren een continu en strategisch proces dat verweven is met het dagelijkse werk. Dit proces bevat de volgende kernactiviteiten:

- **Luisteren:** de jeugdhulporganisatie luistert actief naar de behoeften van kinderen, jongeren, ouders en professionals en de maatschappij. De werkelijk relevante, gezamenlijke ambitie wordt samen met alle belanghebbenden geformuleerd en vormt de drijfveer voor het leren.
- **Vragen stellen:** de jeugdhulporganisatie stelt kritische vragen om verbeterpunten te vinden. Werk- en denkpatronen worden geëxpliciteerd en uitgedaagd. Uiteindelijk worden op basis van nieuwe ideeën nieuwe manieren van werken ontwikkeld.
- **Informatie verzamelen:** de jeugdhulporganisatie verzamelt informatie om de hulp te optimaliseren. Dit kan kwantitatieve informatie zijn (data in cijfers) of kwalitatieve informatie (data in de vorm van belevingen, verhalen of beelden of andere niet cijfermatige data). Bij voorkeur worden deze twee vormen van informatie gecombineerd.
- **Samen duiden:** het duiden van de informatie vindt zo veel mogelijk gezamenlijk plaats (met kinderen, jongeren, ouders en professionals uit het jeugdveld). Alleen degene die het betreft kunnen betekenis geven aan deze informatie.

Uitkomsten van deze activiteiten zijn:

- **Aanpassing & innovatie:** de jeugdhulporganisatie past zich voortdurend aan aan veranderingen in de omgeving en maatschappij, verbetert daardoor de hulp en vergroot haar maatschappelijke impact.
- **Beter inspelen op behoeften:** het doel is om kinderen en gezinnen beter te ondersteunen.

Voorwaarde voor het goed inrichten van bovenstaande kernactiviteiten is dat professionals de ruimte ervaren om te kunnen mijmeren over wat zij anders kunnen doen om beter in te kunnen spelen op de behoeften van kinderen, jongeren en gezinnen. Ook het organiseren van die ruimte is dus onderdeel van het worden van een lerende organisatie.

BIJLAGE 3. FLOW VAN DE BEWEGING VAN 0

De onderstaande figuur 3 toont de leer- en veranderbeweging zoals de Beweging van 0 deze bekijkt en aanvliegt. De flow geeft een cyclisch proces weer, waarin organisaties vertrekken vanuit een gedeelde ambitie, reflecteren op bestaande patronen en aannames, experimenteren met nieuwe handelingswijzen en op basis van ervaringen hun handelen verder bijstellen. Het model benadrukt dat duurzame verbetering ontstaat door gezamenlijk leren over wat werkt voor kinderen en gezinnen en door voortdurend te reflecteren op de onderliggende systemen en patronen die het handelen beïnvloeden.

Figuur 3 Flow van de Beweging van 0



Bron: Broersma et al. (2023).

BIJLAGE 4. REGIEGROEPBIJEENKOMSTEN

Binnen het actieonderzoek zijn tien regiegroepbijeenkomsten georganiseerd waarin vertegenwoordigers van verschillende organisaties samen reflecteerden op het ontwikkelen van een lerende organisatie in de jeugdhulp. De bijeenkomsten hadden een iteratief karakter: inzichten uit eerdere bijeenkomsten werden gebruikt om nieuwe stappen te verkennen, acties te formuleren en patronen te analyseren. Per bijeenkomst zijn de inhoud en opzet, de werkvormen en het resultaat weergegeven.

Bijeenkomst 1 – Startbijeenkomst

Datum: 5 december 2024 (2,5 uur live)

Doel: Gezamenlijke start van het project en verkennen van verwachtingen en uitgangspunten van het actieonderzoek.

Inhoud en opzet

- Introductie van het project en de aanleiding: hoe jeugdhulporganisaties zich verder kunnen ontwikkelen tot lerende organisaties.
- Kennismaking tussen deelnemers en verkenning van persoonlijke betrokkenheid bij het project.
- Uitleg van de methode van actieonderzoek en de rol van de regiegroep.
- Inventarisatie van verwachtingen, kansen en zorgen rondom het project.
- Gezamenlijke verkenning van betrokken partijen, mogelijke bouwstenen en de inrichting van de projectstructuur.

Werkvormen

- Post-it inventarisatie (“blij” en “bezorgd”)
- Groepsgesprekken en plenaire reflectie
- Tijdlijn van het project invullen

De bijeenkomst resulteerde in een eerste gedeeld beeld van doelen, mogelijke onderzoekscases en de inrichting van de regiegroep.

Bijeenkomst 2 – Vraagstukken per organisatie

Datum: 23 januari 2025 (2,5 uur live)

Doel: Verhelderen van de centrale vraagstukken van de deelnemende organisaties en deze vertalen naar concrete aanknopingspunten voor actieonderzoek.

Inhoud en opzet

- Terugblik op de startbijeenkomst en introductie van de projectstructuur.
- Pitch per organisatie over het vraagstuk rond leren binnen de eigen organisatie.
- Gezamenlijke reflectie op patronen die leren stimuleren of belemmeren.
- Vertaling van de vraagstukken naar mogelijke acties en onderzoeksthema's.

Werkvormen

- Organisatiepitches (korte presentaties)
- Interactieve groepssessie “Duit in het zakje”, waarin deelnemers ideeën en suggesties voor elkaars vraagstukken verzamelden.
- Reflectie en vooruitblik op vervolgacties.

De bijeenkomst maakte duidelijk welke organisatievraagstukken centraal stonden in het actieonderzoek en welke vervolgstappen nodig waren.

Bijeenkomst 3 – Verkennen van de lerende organisatie

Datum: 25 maart 2025 (2,5 uur live)

Doel: Gezamenlijk verkennen wat een lerende organisatie betekent en hoe organisaties hun huidige positie daarin ervaren.

Inhoud en opzet

- Introductie van nieuwe deelnemers en toelichting op doelen van de regiegroep.
- Reflectie op verschillende stellingen over de huidige stand van zaken binnen organisaties.
- Gezamenlijke definitievorming rond het concept “lerende organisatie”.
- Bespreking van mogelijke stappen richting verandering.

Werkvormen

- Stellingenronde (“kleur bekennen”)
- Mentimeter vragen over kenmerken van een lerende organisatie
- Groepsgesprekken over ontwikkelroutes en organisatieverschillen.

Belangrijke elementen die naar voren kwamen waren luisteren, vragen stellen en het combineren van data en ervaringen om te leren.

Bijeenkomst 4 – Reflectie op eerste stappen

Datum: 19 juni 2025 (2,5 uur live)

Doel: Reflecteren op eerste stappen in het actieonderzoek en verkennen welke inzichten deelnemers willen ophalen.

Inhoud en opzet

- Terugblik op eerdere sessies en bespreking van de definitie van een lerende organisatie.
- Inventarisatie van vragen en thema's via een "wensmuur".
- Overzicht van stappen die organisaties al hebben gezet in hun veranderproces.
- Verkenning van het concept "Beweging van 0" als perspectief op organisatieverandering.

Werkvormen

- Wensmuur (inzichten en vragen verzamelen)
- Tijdlijn van activiteiten per groep
- Stellingen en groepsdiscussie over de rol van ervaringsdeskundigen.

De bijeenkomst benadrukte het belang van voortdurende reflectie en het betrekken van verschillende perspectieven in het leerproces.

Bijeenkomst 5 – Organisatiecases en gezamenlijke reflectie

Datum: 16 september 2025 (2 uur online)

Doel: Uitwisselen van ervaringen uit de organisatiecases en gezamenlijk reflecteren op belemmeringen en successen.

Inhoud en opzet

- Presentatie van ambities en experimenten binnen de deelnemende organisaties.
- Bespreking van obstakels zoals werkdruk, cultuurverandering en borging van veranderingen.
- Identificeren van gezamenlijke rode draden tussen organisaties.

Werkvormen

- Casusbespreking per organisatie
- Gezamenlijke analyse van patronen in het veranderproces
- Reflectie op succesfactoren en leerervaringen.

Een belangrijk inzicht was dat leren niet alleen instrumenteel (met data en metingen) is, maar vooral een cultuurproces binnen organisaties.

Bijeenkomst 6 – Leren onder werkdruk

Datum: 30 oktober 2025 (2,5 uur live)

Doel: Onderzoeken hoe leren en reflectie mogelijk blijven in een context van hoge werkdruk.

Inhoud en opzet

- Inventariseren van obstakels voor reflectie in het dagelijkse werk.
- Delen van succesverhalen waarin ruimte voor leren werd gecreëerd.
- Ontwikkelen van nieuwe oplossingsrichtingen en prioriteren van acties.

Werkvormen

- Interactieve werkvorm met de metafoor van een “tuin” (obstakels, successen en nieuwe ideeën).
- Groepsdiscussie over randvoorwaarden voor verandering.
- Prioritering van ideeën via een prioriteitenmatrix.

De bijeenkomst leverde concrete ideeën op voor het doorbreken van patronen die leren belemmeren.

Bijeenkomst 7 – Rol van leiderschap en verspreiding

Datum: 9 december 2025 (2 uur online)

Doel: Verkennen hoe leidinggevenden en andere betrokkenen kunnen bijdragen aan het versterken van de lerende beweging.

Inhoud en opzet

- Reflectie op de voortgang van het project.
- Analyse van factoren die leiderschap ondersteunen of belemmeren.
- Bespreking van strategieën om de lerende beweging binnen organisaties te verbreden.

Werkvormen

- Groepsgesprekken in rondes
- Reflectie op faciliterende factoren, belemmeringen en randvoorwaarden.

De bijeenkomst richtte zich op het versterken van betrokkenheid en het verspreiden van leerervaringen binnen organisaties.

Bijeenkomst 8 – Analyse en patronen herkennen

Datum: 29 januari 2026 (2,5 uur live)

Doel: Valideren van onderzoeksinzichten en herkennen van patronen die wijzen op het ontstaan van lerende organisaties.

Inhoud en opzet

- Validatie van samenvattingen van onderzoeksresultaten per organisatie.
- Analyse van dwarsverbanden tussen verschillende thema's zoals leiderschap, cultuur en samenwerking.
- Reflectie op mogelijke producten of opbrengsten voor de praktijk.

Werkvormen

- Stations met samenvattingen per organisatie
- Groepsanalyse van thema's en patronen
- Reflectievragen over praktische opbrengsten.

Bijeenkomst 9 – Dwarsverbanden en praktijkopbrengsten

Datum: 24 maart 2026 (2 uur online)

Doel: Verdiepen van de analyse van patronen en verkennen welke opbrengsten waardevol zijn voor andere organisaties.

Inhoud en opzet

- Analyse van dwarsverbanden rond kenmerken van een lerende organisatie.
- Reflectie op inzichten vanuit verschillende thema's.
- Verkennen welke producten of inzichten bruikbaar zijn voor andere jeugdhulporganisaties.

Werkvormen

- Subgroepen per thema
- Online analyse met padlets
- Gezamenlijke reflectie op mogelijke praktijkproducten.

Bijeenkomst 10 – Afronding en reflectie

Datum: 21 mei 2026 (2,5 uur live)

Doel: Reflecteren op de resultaten van het actieonderzoek en bespreken hoe de inzichten verder verspreid kunnen worden.

Inhoud en opzet

- Terugblik op stappen richting een lerende organisatie.
- Analyse van werkzame interventies binnen organisaties.
- Bespreking van manieren om succesvolle initiatieven verder te verspreiden.

Werkvormen

- Individuele reflectie en groepsgesprek
- Analyse van werkzame acties en mechanismen
- Verkennen van strategieën om de “olievlek” van leren te vergroten.

BIJLAGE 5. OVERZICHT THEMATISCHE DATA-ANALYSES

Deze bijlage geeft een overzicht van de wijze waarop de thematische data-analyses zijn uitgevoerd. Allereerst wordt beschreven hoe de analyse is opgebouwd in vier lagen. Daarbij wordt per laag toegelicht waarop de analyse zich richtte, welke data en opbrengsten centraal stonden en welk doel de betreffende analysestap had.

Na deze beschrijving van de vier analyselagen volgt het analyseprotocol voor de AI-ondersteunde verwerking. Daarin wordt toegelicht hoe de prompts zijn opgebouwd, welke algemene instructies en beperkingen golden en hoe de output tussen onderzoekers en analyses zoveel mogelijk gestandaardiseerd werd.

Beschrijving laag 1 en analyse

Laag 1 van de analyse richtte zich op wat de informatie die voor de afzonderlijke organisaties in de kapstok is verwerkt, blootlegt voor de 7 elementen van lerende organisaties. Per organisatie werden alle fragmenten afkomstig uit verschillende bijeenkomsten en gesprekken, zoals die door de onderzoekers in de kapstok verwerkt waren, systematisch geordend en geanalyseerd voor vijf onderdelen: (1) een beschrijvende samenvatting van de inhoud, (2) centrale onderwerpen en perspectieven van belanghebbenden, (3) spanningen en dilemma's (zoals: 'kwaliteit versus tijdsdruk', of 'individuele versus systeemgerichte aanpak'), (4) onderliggende aannames (bijvoorbeeld over vertrouwen en veiligheid) en (5) de dominantie van dat kapstokelement, oftewel de frequentie en gewichtigheid van het betreffende kapstokthema (bijv. luisteren naar cliënten, systeemdenken, leiderschap etc.).

Laag 1 is in twee fasen uitgevoerd: fase 1 besloeg het onderzoek van december 2024 tot en met september 2025 en fase 2 de periode van oktober 2025 tot en met februari 2026.

Ontwikkeling over tijd heen (laag 2) en patronen binnen organisaties (laag 3)

Laag 2 van de analyses richtte zich op de veranderingen en ontwikkelingen met betrekking tot de afzonderlijke thema's van de kapstok over tijd. Zo werd onderzocht hoe de organisatie zich per element ontwikkelde gedurende de looptijd van het project en wat de verzamelde informatie per element ons leert over de ontwikkeling richting een lerende organisatie.

Laag 3 van de analyses integreerde de verschillende kapstokthema's, zodat patronen binnen de organisatie konden worden geïdentificeerd. Het doel van deze analyselaag was om de resultaten van de thematische analyses (laag 1) en de ontwikkeling van de

organisatie in relatie tot de kapstokthema's (laag 2) samen te brengen tot een coherent, organisatiebreed beeld van hoe leren in de praktijk vorm krijgt. Bij deze laag werden de data niet meer geanalyseerd op het niveau van de kapstokthema's, maar op overstijgende patronen.

Organisatieoverstijgende patronen (laag 4)

Laag 4 van de analyses richtte zich op het vergelijken van de veranderingsprocessen van de betrokken organisaties, het identificeren van organisatieoverstijgende patronen en het ontdekken van overeenkomsten en verschillen. Tijdens deze analyselaag werd een vergelijkende analyse uitgevoerd door de betekenisontwikkelingen per kapstokthema (laag 2) en de organisatiebrede leerpatronen (laag 3) binnen de vier organisaties naast elkaar te leggen en in samenhang te bekijken. Op deze manier werd zichtbaar welke patronen breder, voor meerdere organisaties, herkenbaar waren en welke patronen context- of organisatiegebonden bleken.

Analyseprotocol voor AI-ondersteunde verwerking

Voor de verwerking van laag 2 tot en met 4 van de thematische data-analyse is AI gebruikt. Hieronder wordt de opzet van de AI-instructies (prompts) beschreven die zijn gebruikt bij de AI-ondersteunde analyse. De beschrijving richt zich op de geformuleerde beperkingen en kaders van de instructies, zodat de werkwijze reproduceerbaar is. De rol van AI binnen het onderzoeksproces en de controle van de output door de onderzoekers zijn beschreven in de methode. Voor alle analyses is gewerkt met één vooraf vastgestelde set instructies, die door alle onderzoekers op identieke wijze is toegepast.

Algemene instructies en beperkingen

De AI-toepassing werd aangestuurd via vooraf opgestelde instructies die expliciet gericht waren op het beperken van interpretatieve vrijheid. Daarbij golden de volgende uitgangspunten:

- Bronvast werken: de AI mocht uitsluitend gebruikmaken van informatie die expliciet in de aangeleverde teksten aanwezig was.
- Geen hallucinaties: het toevoegen van aannames, verklaringen, interpretaties of voorbeelden die niet direct herleidbaar waren tot het bronmateriaal was niet toegestaan.
- Expliciteren van lacunes: wanneer informatie over een onderwerp ontbrak of slechts beperkt aanwezig was, moest dit expliciet worden benoemd.
- Geen normatieve oordelen: de AI mocht geen waarderende uitspraken doen over wat wenselijk, effectief of problematisch is.

- Geen aanbevelingen: het formuleren van beleidsvoorstellen, interventies of verbeteradviezen was niet toegestaan.
- Beschrijvende analyse: de output moest analytisch en beschrijvend zijn en zich beperken tot het ordenen en expliciteren van patronen die in de data zichtbaar waren.

Daarnaast bevatte elke prompt ook **technische instructies voor de vorm van de output**, zoals het gebruik van opsommingen en een vaste opbouw van onderdelen. Hierdoor werd de output tussen onderzoekers en analyses zoveel mogelijk gestandaardiseerd en vergelijkbaar gehouden.

Structuur van de AI-ondersteunde analyse (laag 2 – betekenisontwikkeling)

Voor de tweede analysetrap (betekenisontwikkeling) werd de AI geïnstrueerd om de aangeleverde teksten per kapstokthema te analyseren volgens een vooraf vastgestelde structuur. Deze structuur maakte onderdeel uit van de prompts en werd consequent gehanteerd door alle onderzoekers.

De analyse bestond uit de volgende onderdelen:

1. Rol van verschillende belanghebbenden
2. Belemmerende en bevorderende factoren en patronen
3. Kennis, gegevens, tools en methoden
4. Randvoorwaarden
5. Betekenis voor de ontwikkeling richting een lerende organisatie
6. Ontwikkeling over tijd

De prompts bevatten daarnaast specifieke instructies om:

- per kapstokthema afzonderlijk te werken;
- prioritering zichtbaar te maken op basis van frequentie en nadruk in het materiaal;
- onderscheid te maken tussen belemmerende en bevorderende factoren;
- veranderingen te beschrijven aan de hand van vooraf gedefinieerde tijdsfasen (beginfase en eindfase).

Het toevoegen van extra categorieën of het wijzigen van de structuur was niet toegestaan.

Analyse van organisatiebrede patronen (laag 3)

In de derde analysetrap werd de AI ingezet om de inzichten uit eerdere analyses samen te brengen tot een organisatiebreed beeld. De prompts voor deze analysetrap waren gericht op synthetiserende analyse over de verschillende kapstokthema's heen.

De instructies richtten zich op vier samenhangende analysecategorieën:

- betrokken belanghebbenden in het leerproces;
- bevorderende en belemmerende factoren voor leren;

- het gebruik van kennis, data, tools en methoden;
- randvoorwaarden voor structureel leren.

De AI werd geïnstrueerd om patronen alleen te benoemen wanneer deze expliciet of herhaaldelijk in meerdere fragmenten of kapstokthema's voorkwamen.

Ook in deze analysetrap bevatte de prompt instructies over de structuur van de output, zodat de resultaten tussen onderzoekers vergelijkbaar bleven.

Analyse van organisatieoverstijgende patronen (laag 4)

In de vierde analysetrap werd de AI ingezet voor een organisatieoverstijgende cross-case analyse. De laag 3-analyses van de vier deelnemende organisaties vormden hiervoor de input. Waar laag 3 gericht was op patronen binnen afzonderlijke organisaties, richtte laag 4 zich op het systematisch vergelijken van deze patronen over de organisaties heen. Daarbij werden overeenkomsten, verschillen en terugkerende ontwikkelbewegingen tussen organisaties geanalyseerd.

De prompt voor laag 4 was opgebouwd rond de hoofdvraag en vier subvragen van het onderzoek. De AI werd geïnstrueerd om de inzichten te ordenen volgens vijf vaste onderdelen:

- de rol van belanghebbenden;
- belemmerende en bevorderende factoren en patronen
- kennis, gegevens, tools en methoden;
- randvoorwaarden;
- de betekenis hiervan voor de ontwikkeling richting een lerende organisatie.

Deze structuur maakte het mogelijk om de afzonderlijke organisatieresultaten op een vergelijkbare manier samen te brengen en te verbinden aan de onderzoeksvragen.

Binnen de analyse moest steeds zichtbaar blijven op welk niveau een bevinding kon worden geduid: organisatieoverstijgend, bij meerdere organisaties, bij één organisatie of onvoldoende onderbouwd voor vergelijking. Ook werd de AI geïnstrueerd om de prioritering uit de laag 3-analyses mee te nemen. Daardoor werd onderscheid gemaakt tussen dominante of herhaaldelijke versus beperkte of incidenteel genoemde factoren of patronen.

Bij het onderdeel over belemmerende en bevorderende factoren werd aanvullend onderscheid gemaakt tussen belemmerende factoren, bevorderende factoren, contextuele factoren, patronen en verklaringen voor verschillen en overeenkomsten tussen organisaties. Daarmee werd de vergelijking niet beperkt tot het benoemen dát organisaties van elkaar verschilden, maar gericht op de vraag hoe deze verschillen samenhangen met leren, veranderen, verbeteren, borgen en blijvend leren.

Ontwikkeling over tijd werd geïntegreerd meegenomen binnen de vijf onderdelen wanneer dit uit de laag 3-analyses bleek. Daarbij ging het bijvoorbeeld om verschuivingen in betrokkenheid, concretisering, borging, reflectie, informatiegebruik of structurele inbedding. De analyse bleef beschrijvend en vergelijkend: de AI mocht geen nieuwe verklaringen, aanbevelingen of normatieve oordelen toevoegen.

BIJLAGE 6. VERDIEPENDE INZICHTEN PER ORGANISATIE

Deze bijlage bevat per organisatie verdiepende inzichten per organisatie van het actieonderzoek. Aanvullend op de kernbevindingen in hoofdstuk 3 wordt ingegaan op het verloop van het veranderproces, de inzichten langs de zeven kapstok-elementen, de aanjagers van verandering en de reflecties van betrokkenen op het veranderproces.

Organisatie 1 | Cliëntervaring als leerbron



ACHTERGROND VRAAGSTUK

Het centrale vraagstuk betrof het ontbreken van systematische monitoring van de effectiviteit voor en tevredenheid van cliënten over ambulante behandeltrajecten, waardoor er onvoldoende mogelijkheid was om structureel te leren op basis van deze gegevens. Vanaf de start lag onder dit vraagstuk nadrukkelijk de ambitie om als organisatie te veranderen en zich verder te ontwikkelen tot een lerende organisatie. De vraag was dus niet óf de organisatie wilde leren en verbeteren, maar vooral hoe dit op een betekenisvolle en werkbare manier georganiseerd kon worden.

In de beginfase was vooral de ‘harde’ kant van het vraagstuk duidelijk zichtbaar en relatief eenvoudig te benoemen. Voor externe verantwoording was het nodig om beter inzicht te krijgen in effectiviteit, cliënttevredenheid en uitkomsten van ambulante behandeltrajecten. De lage respons op cliënttevredenheidsvragenlijsten, de beperkte beschikbaarheid van tevredenheidsdata en het ontbreken van systematische terugkoppeling boden concrete aanknopingspunten voor verbetering.

Tegelijkertijd bleek het lerende aspect van de organisatie minder eenduidig te vatten. Hoewel PDCA (Plan-Do-Check-Act) binnen de organisatie deels werd toegepast, bleven met name de fasen ‘Check’ en ‘Act’ structureel achter. Daarmee werd duidelijk dat het vraagstuk niet alleen ging over het verzamelen van meer of betere gegevens, maar ook over de manier waarop deze gegevens betekenis krijgen binnen teams, beleid en dagelijkse werkpraktijken. Wat precies georganiseerd moest worden — en via welke route — om cliëntervaringen daadwerkelijk te benutten voor reflectie, dialoog en verbetering, was bij de

start van het project minder vanzelfsprekend. De ambitie om te leren en te verbeteren was er wel, maar de concrete inrichting daarvan moest nog worden verkend.

VERANDERPROCES

De routekaart in figuur 4 laat zien hoe het veranderproces is verlopen: van een eerste verkenning van het vraagstuk naar gesprekken met cliënten, ouders, professionals en managers over feedback, leren en verbeteren. De activiteiten waren niet gericht op het direct invoeren van één nieuwe werkwijze, maar op het gezamenlijk onderzoeken van wat nodig is om cliëntervaringen beter te benutten voor leren en kwaliteitsverbetering. Gaandeweg verschoof de aandacht van monitoring en feedbackinstrumenten naar bredere voorwaarden voor gezamenlijk leren, zoals gelijkwaardigheid, psychologische veiligheid, gezamenlijke duiding en heldere feedbackloops.

Figuur 4 Routekaart veranderen met ambitie organisatie 1





INZICHTEN LANGS DE 7 KAPSTOKELEMENTEN



Luisteren naar cliënten

Luisteren naar cliënten werd door zowel cliënten als medewerkers erkend als een belangrijk uitgangspunt voor leren. Het cliëntperspectief dient leidend te zijn, waarbij cliëntervaringen worden gezien als een

waardevolle bron van kennis voor verbetering van de hulpverlening. Tegelijkertijd is dit in de praktijk eerder uitzondering dan regel: cliënten worden nog niet structureel en gelijkwaardig betrokken bij plannen en evaluaties. Cliënten geven aan langdurig betrokken te willen blijven, bijvoorbeeld door mee te denken over resultaten, vervolgvragen of nieuwe vormen van feedback. Tegelijkertijd blijkt dat motivatie kwetsbaar wordt wanneer feedbackcycli niet worden afgerond. Wanneer feedback wel wordt opgehaald, maar niet wordt teruggekoppeld of zichtbaar leidt tot verandering, neemt de bereidheid af om opnieuw bij te dragen.

De aanwezigheid van ervaringsdeskundigen bleek een zichtbare meerwaarde te hebben. Er ontstaat meer ruimte voor kwetsbaarheid en een lerende houding. Een opvallend inzicht is dat cliënten het lastig vinden eerlijk feedback te geven, uit angst voor gevolgen of gebrek aan vertrouwen. Luisteren vraagt daarmee actief om een veilige en gelijkwaardige setting, én om meer dan standaard vragenlijsten: persoonlijk contact en dialoog worden als waardevoller ervaren.



Informatie benutten

Informatie benutten was het meest prominente ontwikkelpunt binnen deze organisatie. Er wordt op verschillende niveaus veel informatie verzameld o.a. over cliëntervaringen en tevredenheid, maar deze

informatie wordt nog onvoldoende vertaald naar gezamenlijk leren en concrete verbetering van de zorg. Inzichten blijven bij de ambulante poli's vaak hangen op rapportage-, beleids- of managementniveau en komen niet structureel terug in teamreflectie of dagelijkse werkprocessen. Hierdoor ontbreekt samenhang tussen het verzamelen van informatie en het daadwerkelijk benutten ervan voor kwaliteitsverbetering.

Binnen het traject ontstond steeds meer bewustwording dat informatie pas betekenis krijgt wanneer deze gezamenlijk wordt geïnterpreteerd, besproken en gekoppeld aan concrete leer- en verbeteracties. Dit vraagstuk is initieel begonnen bij de uitvraag van tevredenheid middels de exit-vragenlijst: hoewel deze standaard wordt verstuurd, is de respons laag en

blijken veel professionals onvoldoende bekend met de inhoud, bedoeling en opbrengsten ervan. Hierdoor wordt de vragenlijst vooral ervaren als een registratiemiddel in plaats van een instrument om van te leren. Tevens geven meerdere hulpverleners aan dat gesprekken over alliantie hen persoonlijk meer inzicht geven in de ervaringen dan het afnemen van losse lijsten.

Gedurende het traject werd de hoe-vraag scherper: hoe kan informatie bijdragen aan reflectie, dialoog en professionele ontwikkeling binnen teams? Dit vraagt om vaste momenten van reflectie, actieve kennisdeling en ruimte om gezamenlijk patronen, ervaringen en verbeterkansen te onderzoeken. Ook ontstaat de behoefte om meer maatwerk toe te passen in het ophalen van cliëntervaringen, passend bij verschillende doelgroepen en situaties, terwijl tegelijkertijd organisatiebreed geleerd kan worden van de opbrengsten.



Cultuur van openheid,
reflectie en mentale modellen

Reflectie vindt binnen de organisatie plaats, maar is weinig structureel ingebed en sterk persoonsafhankelijk. Teams reflecteren wel op hun werk en op cliëntervaringen, bijvoorbeeld in MDO's

(multidisciplinaire overleggen) of thema-overleggen, maar dit gebeurt vaak zonder expliciete focus op leren of een gedeeld kader. Professionals ervaren weinig structurele ruimte om te leren. Er is geen gezamenlijke taal ontwikkeld rondom reflectie op cliëntervaringen, waardoor reflectie op verschillende manieren wordt ingevuld en de kwaliteit ervan wisselend is. Tegelijkertijd ontstaat binnen het traject steeds meer aandacht voor de vraag hoe reflectie structureler en organisatiebreed vorm kan krijgen.

Een opvallend patroon binnen het traject is dat hulpverleners aangeven dat zij zich niet gehoord voelen als zij signalen afgeven. Dit vermindert de motivatie om kritisch te reflecteren of ervaringen actief bespreekbaar te maken. Reflectie raakt daarmee niet alleen aan individuele vaardigheden, maar ook aan organisatiecultuur, leiderschap en psychologische veiligheid. Hoewel professionals doorgaans veiligheid binnen hun teams ervaren, geldt dit niet altijd in de relatie met het management. Machtsverhoudingen, eerdere ervaringen en afhankelijkheidsrelaties beïnvloeden de ruimte om open te spreken. Ook cliënten geven aan soms sociaal wenselijke antwoorden te geven vanwege hun afhankelijkheid van hulpverlening of jeugdbescherming.

Daarnaast wordt zichtbaar dat een cultuur van openheid niet vanzelf ontstaat, maar structuur en begeleiding vraagt. Methodieken zoals begeleide intervisie, moreel beraad en andere reflectieve werkvormen worden gezien als belangrijke manieren om reflectie te

verdiepen. Tegelijkertijd bestaat zonder duidelijke structuur het risico dat intervisie vooral een ontluuchtingsmoment wordt in plaats van een gezamenlijk leerproces.



Teamleren en samenwerken

Teamleren en samenwerken wordt binnen de organisatie gezien als een belangrijke voorwaarde om te kunnen leren van cliëntervaringen en om de kwaliteit van zorg te verbeteren. Samen leren vindt al plaats via intervisie, supervisie en

casuïstiekbesprekingen, maar dit gebeurt nog wisselend en vaak impliciet. Dit verschilt niet alleen per team, maar ook binnen teams zelf. Reflectie en leren vinden regelmatig plaats in één-op-één gesprekken, terwijl deze inzichten niet altijd worden gedeeld of benut binnen het hele team. Hierdoor blijft veel kennis persoonsgebonden en wordt collectief leren beperkt benut.

Intervisie en casuïstiekbesprekingen zijn bestaande vormen van teamleren, maar de focus ligt daarin overwegend op behandelinhoud en minder op het eigen handelen, de professionele houding en de relatie met de cliënt. Hierdoor blijft het reflectieve gesprek over samenwerking, houding en leren relatief beperkt. Tegelijkertijd is er behoefte aan meer structurele momenten waarop teams gezamenlijk reflecteren op praktijkervaringen, feedback en verbeterkansen. Medewerkers waarderen reflectie vooral wanneer deze concreet en praktijkgericht wordt vormgegeven. Werkvormen zoals stellingen en gezamenlijke gesprekken helpen daarbij, al blijkt ook dat niet iedereen zich consequent bezighoudt met het actief reflecteren op eigen handelen op basis van cliëntervaringen.

Binnen het traject wordt teamleren steeds nadrukkelijker gezien als een belangrijke motor voor het verbeteren van de praktijk. Teams spelen een centrale rol in het uitproberen en evalueren van methoden, waarbij ook wordt benadrukt dat wat medewerkers zelf belangrijk vinden voor kwaliteit meegenomen moet worden. Collega's delen ervaringen, bevragen elkaar en gebruiken intervisie en casusreflectie om van elkaar te leren, maar tegelijkertijd functioneren teams sterk als 'eilandjes'. Professionals geven aan dat hulpverleners teams primair verantwoordelijk zijn voor het ophalen en benutten van cliëntervaringen, terwijl het leren tussen teams nauwelijks van de grond komt. Hierdoor worden inzichten beperkt organisatiebreed gedeeld of benut.



Leiderschap en professionele ruimte

Binnen teams wordt wel geëxperimenteerd met nieuwe vormen van feedback ophalen en evalueren. Deze initiatieven laten zien dat er bereidheid is om te leren en te verbeteren, maar blijven tegelijkertijd kwetsbaar door gebrek aan borging en onduidelijk

eigenaarschap. Hierdoor verschuift energie soms van handelen naar afwachten. Daarnaast

wordt zichtbaar dat teamleren tijd, ruimte en prioriteit vraagt, waarbij productie niet leidend zou moeten zijn.

Leiderschap speelt binnen dit traject een centrale rol, zowel als belemmering als hefboom voor het ontwikkelen van een lerende organisatie. Binnen de organisatie bestaat bij hulpverleners en management een gedeelde ambitie om te leren van cliëntervaringen en om dit sterker te verbinden aan kwaliteitsverbetering. Tegelijkertijd blijkt het lastig om deze ambitie structureel en organisatiebreed vorm te geven. Hulpverleners geven aan dat weerstand vaak niet voortkomt uit een gebrek aan leerbereidheid, maar uit de manier waarop leren en verbeteren vanuit management of beleid wordt geïntroduceerd. Wanneer dit als opgelegd wordt ervaren en onvoldoende aansluit bij de praktijk, voelen hulpverleners zich hier onvoldoende in gefaciliteerd, wat ertoe kan leiden dat zij er minder actief mee aan de slag gaan.

Daarnaast bestaat er onduidelijkheid over leiderschap en verantwoordelijkheden binnen de organisatie. Rollen van bijvoorbeeld managers en gedragswetenschappers worden verschillend geïnterpreteerd, waardoor verwachtingen over sturing, ondersteuning en verantwoordelijkheid voor leren en ontwikkelen diffuus blijven. Hoewel clustermanagers volgens betrokken hulpverleners betrokkenheid en intentie tonen, stokt de doorwerking richting teams regelmatig door gebrek aan structuur, tijd en expliciete verbinding tussen management, onderzoek en werkvloer. Tegelijkertijd wordt door de hulpverleners juist van het clustermanagement verwacht dat zij voorbeeldgedrag tonen door reflectie actief onderdeel te maken van communicatie en samenwerking.

Hier bestaat echter ook een parallel. Zowel management als hulpverleners onderschrijven het belang van reflectie en leren, maar verschillen in perspectief op wat daarvoor nodig is en waar de oplossing gezocht moet worden. Hulpverleners ervaren dat zij hiervoor onvoldoende tijd en ruimte krijgen en leggen de nadruk op de verantwoordelijkheid van management om deze voorwaarden te faciliteren. Managers zien tegelijkertijd dat de beschikbare tijd bedrijfsmatig begrensd is en verwachten dat professionals de ruimte die er is zo goed mogelijk benutten voor reflectie, leren en kwaliteitsverbetering. In beide perspectieven zit een deel van de werkelijkheid: sommige behoeften aan tijd en ruimte laten zich niet eenvoudig bedrijfsmatig rendabel organiseren, terwijl er ook een beroep wordt gedaan op professionals om bestaande ruimte bewuster en effectiever te benutten. Doordat deze perspectieven onvoldoende met elkaar worden verbonden, ontstaat het risico dat het vraagstuk wordt beleefd als een management-werknemerprobleem in plaats van als een collectieve ontwikkelopgave. De wij-zij-dynamiek die hierdoor kan ontstaan, belemmert het gezamenlijk zoeken naar werkbaar vormen van leren binnen de dagelijkse praktijk.

Leiderschap wordt daarbij niet alleen gezien als sturen op resultaten, maar ook als het vermogen om richting te geven, ruimte te creëren voor reflectie en een eigen inhoudelijke koers te ontwikkelen. Tegelijkertijd wordt benoemd dat verandering tijd kost en dat leiderschap ook betekent dat leidinggevendenden het ongemak van een traag veranderproces moeten kunnen verdragen.

Dit verklaart mede waarom signalen vanuit teams niet altijd als onderdeel van een gedeelde organisatievisie worden ervaren. Daarnaast ervaren professionals dat managementprioriteiten sterk gericht zijn op productiviteit en declarabiliteit, waardoor ruimte voor professionele ontwikkeling, innovatie en reflectie onder druk staat.

Gaandeweg wordt leiderschap binnen het traject ook zelf onderwerp van reflectie. Sommige managers geven aan zich aanvankelijk onzeker te voelen over hun rol in het stimuleren van leren, maar gezamenlijke gesprekken over leiderschap en psychologische veiligheid zorgen voor meer openheid. Hierdoor spreken managers zich vaker uit over hun rol en verantwoordelijkheid binnen het leerproces.



Systeemdenken en samenhang

Systeemdenken en samenhang blijken binnen de organisatie belangrijke ontwikkelpunten in het leren van cliëntervaringen. Zoals bij het onderdeel teamleren en samenwerken al is beschreven,

functioneren teams binnen de organisatie nog sterk als ‘eilandjes’, waardoor leerervaringen en verbeterinzichten vooral lokaal blijven en slechts beperkt organisatiebreed worden gedeeld en benut.

Tegelijkertijd bestaat vanuit beleid en hulpverleners een duidelijke wens om meer samenhang aan te brengen. Zo wordt benoemd dat inzichten uit cliëntsessies breder gedeeld zouden moeten worden en dat teams actiever betrokken kunnen worden bij gezamenlijke analyses van knelpunten en oorzaken. Daarnaast geven professionals aan dat het ontbreken van een gedeelde standaard of gezamenlijke aanpak samenwerking en gezamenlijke reflectie bemoeilijkt. Er is behoefte aan meer samenhang in hoe informatie wordt benut en hoe geleerd wordt van ervaringen, maar deze samenhang is nog onvoldoende georganiseerd.

Binnen het traject groeide het besef dat leren van cliëntervaringen niet alleen een vraagstuk van afzonderlijke teams of losse initiatieven is, maar vraagt om verbinding tussen verschillende niveaus binnen de organisatie. Professionals en organisatie zoeken daarbij naar een eigen standaard en koers, mede in relatie tot externe eisen en bestaande werkwijzen.

Gaandeweg wordt duidelijk dat samenhang ook vraagt om verbinding tussen verschillende rollen en perspectieven. Onderzoek, beleid, praktijk en veranderbegeleiding dragen ieder bij aan het leerproces, maar functioneren in de praktijk nog regelmatig langs elkaar heen, zoals de kloof tussen de professionals en het management. Een terugkerend patroon is de kloof tussen werkvloer en management: professionals geven aan zich onvoldoende gehoord te voelen, terwijl management en beleid juist proberen meer organisatiebrede richting aan te brengen. Daarbij wordt zichtbaar dat de relatie tussen medewerkers, management en organisatie grote invloed heeft op het verloop van implementaties en veranderprocessen. Deze relatie blijkt een belangrijke ‘knop om aan te draaien’ binnen het traject en vraagt actief onderhoud en aandacht.

Daarnaast wordt binnen het traject expliciet gereflecteerd op de organisatie als systeem. De fusiegeschiedenis, verschillende werkwijzen en uiteenlopende denkbeelden binnen de organisatie worden onderwerp van gesprek om beter te begrijpen waarom samenhang soms ontbreekt. Ook externe factoren spelen hierin mee: professionals ervaren dat gemeenten soms keuzes maken zonder voldoende zicht op de praktijk, wat het gevoel van fragmentatie versterkt. Tegelijkertijd ontstaat meer aandacht voor feedbackloops tussen niveaus, het verbinden van databronnen en het koppelen van leren aan bestaande overleg- en werkstructuren.



Duurzaamheid en gedeelde ambitie

Duurzaamheid en gedeelde ambitie spelen binnen het traject een belangrijke rol in het creëren van richting voor leren en ontwikkelen. Binnen de organisatie is brede motivatie aanwezig om te werken

aan continu verbeteren en om leren van cliëntervaringen vanzelfsprekend onderdeel te maken van de zorg. Tegelijkertijd wordt zichtbaar dat duurzame ontwikkeling vraagt om maatwerk en gedeelde betrokkenheid. Eerdere pogingen met uniforme oplossingen bleken volgens beleid weinig effectief, wat het belang onderstreept van aansluiten bij verschillende teams, cliënten en situaties. Tegelijk leeft bij hulpverleners het gevoel dat initiatieven soms ‘van bovenaf’ worden opgelegd, zonder dat sprake is van een breed gedragen ambitie.

Ook professionals geven aan dat intrinsieke motivatie om samen te leren en verbeteren onder druk komt te staan wanneer resultaten onvoldoende zichtbaar landen in beleid, besluitvorming of concrete vervolgacties. Teamleden ervaren daarbij vaak dat zij het inhoudelijk eens zijn over het doel, maar nog zoeken naar hoe zij dit gezamenlijk duurzaam vorm kunnen geven. Hierdoor ontstaat het besef dat alle lagen van de organisatie aangehaakt moeten zijn om plannen daadwerkelijk te dragen en blijvend onderdeel van de werkwijze te maken.

Binnen het traject groeit geleidelijk een meer gedeelde ambitie rondom kwaliteit en leren. Professionals formuleren gezamenlijk wat kwaliteit betekent en denken mee over standaarden, doelen en randvoorwaarden voor verandering. Hierdoor ontstaat meer eigenaarschap en wordt zichtbaar dat duurzame verandering niet alleen vraagt om inhoudelijke verbeteringen, maar ook om een gezamenlijk proces waarin teams, management, beleid en cliënten betrokken blijven.

Gaandeweg wordt duidelijk dat duurzaamheid samenhangt met gezamenlijke verantwoordelijkheid. Teams, cliënten en management dragen samen verantwoordelijkheid voor kwaliteit en leren, waarbij transparantie over keuzes en het zo letterlijk mogelijk vastleggen van plannen bijdragen aan herkenning en draagvlak. Experimenten met nieuwe vormen van feedback en evaluatie worden gezien als mogelijke hefboom voor duurzaam leren, mits deze structureel worden ondersteund en opgevolgd. Structurele feedbackloops en periodieke evaluatie worden daarbij genoemd als voorwaarden om leren niet incidenteel, maar blijvend onderdeel van de organisatie te maken.



Ruimte voor het vraagstuk achter het vraagstuk

Wat het verschil maakte, was dat het traject niet direct startte bij een oplossing, maar ruimte maakte om onder het eerste vraagstuk te kijken. Aanvankelijk leek het te gaan over cliënttevredenheid en het beter benutten van cliëntervaringen.

Gaandeweg werd echter zichtbaar dat daar bredere patronen onder lagen: onvrede van hulpverleners die zich niet altijd gehoord voelden, terughoudendheid om signalen te blijven afgeven wanneer opvolging uitblijft, en spanning tussen professionele ruimte en organisatorische sturing.

Juist dat maakte het traject betekenisvol. In plaats van het vraagstuk te versmallen tot een instrumentele vraag (welke vragenlijst, welk format, welk proces?) kwam er ruimte voor de onderliggende vraag: wat maakt dat signalen, ervaringen en professionele oordelen niet vanzelf leiden tot gezamenlijk leren en handelen?

Erkenning van de professionele standaard

Daarbij kwam ook een diepere laag rond de hoge standaard naar voren. Professionals bleken niet alleen behoefte te hebben aan meer ruimte, maar ook aan erkenning van hun professionele standaard: wat vinden wij goede zorg, wie bepaalt dat, hoe verhouden

beroepsstandaard, organisatiebeleid en externe eisen zich tot elkaar, en welke rol heeft management in het bewaken en ondersteunen daarvan?

Het gesprek over cliëntfeedback raakte daarmee aan een fundamenteelere vraag over deze organisatie als organisatie van zorgprofessionals.

Spanning bespreekbaar maken

Een belangrijk verschil was dat deze spanning niet werd weggepoetst, maar bespreekbaar werd gemaakt. De onvrede van professionals werd niet alleen gezien als weerstand of klacht, maar als signaal dat er iets te leren viel over eigenaarschap, leiderschap, psychologische veiligheid en opvolging.

Daarmee ontstond meer ruimte om te onderzoeken waarom eerdere initiatieven soms bleven hangen en waarom professionals voorzichtig konden worden in het opnieuw investeren van energie.

Een concreet thema als ingang voor leren

Ook maakte het verschil dat het brede ideaal van een lerende organisatie werd gekoppeld aan een concreet thema. Cliëntervaringen boden een herkenbare ingang om te onderzoeken wat leren in de praktijk vraagt.

Daardoor werd zichtbaar waar het schuurt, maar ook waar al aanknopingspunten liggen: in de behandelrelatie, in evaluaties, in teamreflectie en in de samenwerking tussen professionals, management en kwaliteit en beleid.

Vertragen en gezamenlijke betekenisgeving

De fysieke bijeenkomsten droegen bij aan verbinding en gezamenlijke taal. Door verschillende perspectieven bij elkaar te brengen, ontstond meer zicht op elkaars bedoeling, positie en verantwoordelijkheid.

Tegelijkertijd werd duidelijk dat gezamenlijke taal niet vanzelf ontstaat: die moet worden opgebouwd door te vertragen, door ongemak toe te laten en door niet te snel van probleem naar actie te gaan. Juist dat vertragen hielp om het onderliggende patroon beter te begrijpen.

Structuur voor gezamenlijke duiding en opvolging

Een ander verschil was de inzet van structurerende hulpmiddelen, zoals de feedbackloops en de BOB-methodiek. Deze speelden een belangrijke rol bij het op gang brengen van verandering. Ze hielpen om het gesprek te ordenen en niet te laten vervallen in losse ervaringen of snelle oplossingen. Ze maakten het mogelijk om vanuit beeldvorming en gezamenlijke duiding toe te werken naar besluitvorming en opvolging.

Verbinding met bestaande werkprocessen

Tot slot maakte het verschil dat leren werd verbonden aan bestaande werkprocessen. Door cliëntervaringen een plek te geven in behandelplannen, elektronisch patiëntendossier, evaluaties, werkoverleg, intervisie, een intern kwaliteitsproject gericht op versterken van leerklimaat binnen team en analyse door Beleid & Kwaliteit, ontstaat meer kans op borging. Daarmee wordt leren minder afhankelijk van individuele motivatie en meer onderdeel van de manier waarop de organisatie kwaliteit ontwikkelt.



REFLECTIES

Betrokkenen kijken overwegend positief terug op het traject. Wat vooral opvalt, is dat het proces als wezenlijk anders werd ervaren dan eerdere verandertrajecten. Niet de vooraf uitgewerkte interventies stonden centraal, maar het gezamenlijk onderzoeken wat nodig was om beweging te creëren. Daarbij werden reflectie, vertraging, cliëntperspectief en gezamenlijke betekenisgeving als belangrijke krachten binnen het traject ervaren. Tegelijkertijd werd zichtbaar dat deze open manier van werken alleen productief bleef doordat er (uiteindelijk) ook actief werd gestuurd op focus, concretisering en het toewerken naar een helder resultaat.

Veranderen door vertragen en aansluiten bij wat nodig is

Een terugkerend inzicht in de reflecties is dat het traject bewust minder lineair en minder vooraf vastgelegd werd vormgegeven dan gebruikelijk. Bijeenkomsten werden aangepast op basis van wat in eerdere sessies zichtbaar werd en keuzes werden steeds opnieuw afgestemd op de praktijk.

“Daardoor verliep het traject meer vloeiend en afgestemd op wat er vanuit de praktijk nodig bleek te zijn in plaats van statisch vooraf bedacht.”

Betrokkenen ervaren deze manier van werken als verdiepend en meer passend bij complexe veranderprocessen. Tegelijkertijd bracht deze open werkwijze ook onzekerheid met zich mee.

“Je moet telkens bepalen wat de beste volgende stap is.”

Juist het bewust kunnen vertragen werd als waardevol ervaren. Toen weerstand ontstond rondom top-down geplande sessies, werd ervoor gekozen het tempo te verlagen en eerst opnieuw verbinding te maken met betrokkenen.

“We hebben dit opgelost door te vertragen omdat we mensen aan boord dienen te krijgen.”

Daarbij werd ook duidelijk dat vertragen niet hetzelfde is als vrijblijvendheid. Het traject vroeg voortdurend om balans tussen ruimte geven aan het proces en blijven richten op concrete resultaten. Juist doordat veel informatie, perspectieven en signalen werden opgehaald, was het nodig om scherp te blijven destilleren wat de kern was, waar de focus moest blijven liggen en waar uiteindelijk naartoe werd gewerkt. Zonder mijlpalen, deadlines en expliciete sturing op opbrengsten bestond het risico dat het traject te lang in reflectie en verkenning zou blijven hangen.

Cliënt- en medewerkersperspectief als katalysator voor beweging en reflectie

Het cliëntperspectief bracht niet alleen inhoudelijke inzichten, maar beïnvloedde ook de openheid en reflectiviteit binnen de gesprekken.

“De inzet van de ervaringsdeskundige heeft vanaf de eerste bijeenkomst cliëntperspectief verduidelijkt en verrijkt.”

Daarnaast viel op dat medewerkers, cliënten en ouders ondanks eerdere frustraties of onvrede toch actief wilden meedenken over verbetering van de organisatie.

“De feedback van cliënten, ouders, medewerkers en de inzet van medewerkers in het meedenken ondanks ontevredenheid over de organisatie was betekenisvol.”

Ook ontstond meer bewustzijn rondom motivatie en eigenaarschap van medewerkers.

“Wat echt inzicht gevend was, was het aandacht besteden aan de motivatie van medewerkers.”

Reflectie, samenwerking en gezamenlijke verantwoordelijkheid

De samenwerking tussen verschillende rollen en perspectieven wordt gezien als belangrijke succesfactor.

Wat als bijzonder waardevol werd ervaren, was de open dialogocultuur die gedurende het traject ontstond. Twijfel, weerstand en verschillen van inzicht werden niet vermeden, maar juist onderwerp van gesprek gemaakt. Reflectiemomenten droegen volgens betrokkenen sterk bij aan het gevoel van betekenis en gezamenlijke beweging.

“Door met drie personen betrokken te zijn hebben we dit project ‘groot’ gemaakt waardoor er nu mandaat is.”

De opbrengst zat niet alleen in het voeren van reflectieve gesprekken, maar ook in het omzetten van de ‘brij’ aan ervaringen en inzichten naar een helder advies. Dat vroeg om begeleiding die zowel kon vertragen als aanscherpen: ruimte maken voor het proces, maar ook bewaken dat het traject bleef leiden tot een concreet en bruikbaar resultaat.

De waarde én kwetsbaarheid van intensieve begeleiding

Betrokkenen benadrukken dat de intensieve begeleiding vanuit veranderekunde, onderzoek en procesbegeleiding een belangrijke succesfactor was. De aanwezigheid van mensen die tijd hadden voor reflectie, verdieping en procesbegeleiding maakte het mogelijk om bewuster te leren en vaste patronen te doorbreken.

“Hierdoor hebben we kunnen vertragen, werd werk verdeeld en was er meer tijd voor reflectie.”

De combinatie van onderzoeksmatige en veranderekundige begeleiding was hierin belangrijk. Waar onderzoek hielp om informatie zorgvuldig te ordenen, te beschrijven en te analyseren, hielp veranderekundige begeleiding om steeds opnieuw te kijken wat er in de praktijk gebeurde, waar vertraging nodig was en welke volgende stap passend was. Juist dit samenspel maakte het mogelijk om zowel recht te doen aan de complexiteit van het vraagstuk als toe te werken naar een concreet advies.

Tegelijkertijd roept dit ook vragen op over duurzaamheid en opschaalbaarheid. Betrokkenen vragen zich af hoe dergelijke trajecten in de toekomst vormgegeven kunnen worden.

“De uitdaging is dergelijke trajecten met veel minder middelen vorm te geven.”

Die vraag wordt versterkt doordat dit traject mede door de beschikbare subsidie ruimte bood voor vertraging, reflectie en intensieve begeleiding. Zonder dergelijke ruimte neemt de druk om sneller concrete resultaten te leveren toe, terwijl complexe veranderprocessen juist tijd vragen om perspectieven te verbinden en eigenaarschap te laten ontstaan.

Organisatie 2 | Veilig leren met een hoge standaard



ACHTERGROND VRAAGSTUK

In de jeugdhulp maken professionals voortdurend complexe afwegingen tussen richtlijnen, professionele ruimte, werkdruk, werken in relatie met mensen, veiligheid, declarabiliteit en kwaliteit van zorg. Deze complexe afwegingen vragen om vertragen, reflecteren en leren van verschillen in handelen. Vanuit organisatie 2 werd opgemerkt dat dergelijke momenten er soms nog te weinig waren. Het centrale vraagstuk betrof dan ook het ontbreken van structurele collectieve momenten waarin teams gezamenlijk konden vertragen, reflecteren en leren van verschillen in handelen.

Door leercirkelexperimenten met ervaringsdeskundigen, hulpverleners en teamleiders ontstond het inzicht dat psychologische veiligheid een voorwaarde is om tot leren te komen. Psychologische veiligheid en een hoge professionele standaard vormen dan ook geen tegenstelling, maar kunnen elkaar juist versterken: veiligheid om je uit te spreken, terwijl er ook ruimte is om elkaar scherp te bevragen op kwaliteit, richtlijnen en een professionele afweging. Deze gesprekken maakten zichtbaar dat veiligheid en scherpheid samen kunnen bestaan, en dat fouten, ongemak en missers benut kunnen worden als bron voor collectief leren. Deze gesprekken toonden ook dat de inzet van ervaringsdeskundige ouders en jongeren de impact van keuzes op kinderen en gezinnen concreter maakt, en helpt om medewerkers scherper te laten reflecteren op taal, samenwerking en kwaliteit van zorg. Het sterker inbedden van het cliëntperspectief en ervaringsdeskundigheid werd deel van het gewenste toekomstbeeld van organisatie 2.



VERANDERPROCES

De routekaart in figuur 5 laat zien hoe het veranderproces zich stap voor stap heeft ontwikkeld: van een gezamenlijke verkenning van het vraagstuk naar experimenten en gesprekken over psychologische veiligheid en een hoge professionele standaard. Daarbij zijn perspectieven samengebracht van onder anderen ervaringsdeskundigen en hulpverleners. De activiteiten waren niet gericht op het direct invoeren van een vaste werkwijze, maar op het gezamenlijk onderzoeken hoe veiligheid en professionele scherpheid elkaar kunnen versterken. Gaandeweg verschoof de aandacht van het verkennen en bespreekbaar maken van het thema naar bredere verspreiding, toepassing op verschillende organisatielagen en het organiseren van structurele opvolging.

Figuur 5 Routekaart veranderen met ambitie organisatie 2



* *Organisatiedag is een jaarlijks georganiseerde en verplichte dag waarbij alle medewerkers aanwezig zijn. Er is vaak een spreker en er worden werkvormen aangeboden gekoppeld aan specifieke thema's. Dit jaar was het thema: 'Gooi het op Tafel' en daarbij paste psychologische veiligheid.*



INZICHTEN LANGS DE 7 KAPSTOKELEMENTEN



Luisteren naar cliënten

Een belangrijke opbrengst is dat het perspectief van cliënten (kinderen, jongeren, ouders en ervaringsdeskundigen) nadrukkelijker onderdeel werd van leren en ontwikkelen. De aanwezigheid

van een ervaringsdeskundige ouder en jongeren in verschillende onderzoeksfases bracht gesprekken terug naar de bedoeling van het werk: betekenisvolle zorg voor kinderen en gezinnen. Daardoor ging het niet alleen over methodieken, richtlijnen en processen, maar ook over de concrete impact van keuzes op het leven van cliënten. De scherpe vragen van de ervaringsdeskundige ouder brachten het gesprek steeds terug naar de leefwereld van de cliënt. Ervaringsdeskundige jongeren lieten de samenhang zien tussen een collectieve leercultuur en het vertrouwen van cliënten in de hulp. Zo groeide het besef dat ervaringsdeskundigheid vanzelfsprekend en duurzaam moet worden ingebed om het vakmanschap van professionals te voeden.

Organisatie 2 gebruikte al vragenlijsten voorafgaand aan, tijdens en na hulptrajecten, naast cliënttevredenheidsvragenlijsten. Die vragenlijsten leveren waardevolle informatie op over het effect van de hulp. Een lerende organisatie vraagt echter ook dat cliënten merken dat hun stem invloed heeft, op de hulp én op de organisatieontwikkeling. Het actieonderzoek maakte zichtbaar wat daarvoor nodig is: een meer gelijkwaardige samenwerking en meer samen optrekken, niet alleen op formele evaluatiemomenten, maar ook in het gewone contact.

Organisatie 2 ervaart dat ervaringsdeskundigheid sterk leeft en zet hier in toenemende mate op in. Binnen de bijeenkomsten die in dit onderzoek zijn gevolgd, was de aanwezigheid van ervaringsdeskundigen wisselend, mede door persoonlijke omstandigheden. Doordat het cliëntperspectief letterlijk aan tafel ging zitten bij teambesprekingen en MDO's werden medewerkers zich meer bewust van het cliëntperspectief en zorgvuldige taal: spreken we mét cliënten of óver hen? Ook bij de organisatiedag maakte de aanwezigheid van de ervaringsdeskundige impact door vanuit het cliëntperspectief het debat te voeren met medewerkers over de invloed van psychologische veiligheid en een hoge werkstandaard op het welbevinden van cliënten.



Informatie benutten

Leren ontstaat wanneer verschillende vormen van kennis worden verbonden. Informatie kwam niet alleen uit onderzoek en theorie, maar ook uit praktijkervaringen, professionele dilemma's, cliëntperspectieven en dagelijkse interacties tussen collega's.

Organisatie 2 heeft veel inhoudelijke kennis in huis, onder andere over pleegzorg, hechting, trauma, zelfstandigheidstraining, seksualiteit en gezin- en opvoedingsproblematiek. Die kennis helpt patronen en risico's te ontdekken, maar kan ook oogkleppen veroorzaken wanneer professionals te snel denken te weten waar een situatie naartoe gaat. Informatie benutten vraagt daarom om kennis én vertraging door reflectie (attitude en gedrag). Er wordt al veel gereflecteerd via supervisie, intervisie, werkbegeleiding en scholing, en er zijn workshops gehouden over het werken met ervaringsdeskundigen, met aandacht voor rolverdeling en kwetsbaarheid in complexe casuïstiek.

Tegelijk werd zichtbaar dat reflectie niet altijd leidt tot collectief leren. Inzichten blijven regelmatig bij individuele professionals, binnen één casus of één team. Daardoor worden patronen en leeropbrengsten minder snel organisatiebreed zichtbaar, vastgelegd of vertaald naar aangepast handelen. De uitdaging zit dus niet in méér reflectie, maar in het versterken van de verbinding tussen reflectie, gezamenlijke betekenisgeving en borging.

Hierbij speelt de spanning tussen persoonlijk cliëntcontact en administratie. Professionals hebben oprechte aandacht hoog in het vaandel, omdat zij daar het verschil voelen te maken; dat staat soms op gespannen voet met de druk van rapportage, terwijl verslaglegging tegelijk reflectie, verantwoording en collectief leren mogelijk maakt. Dit raakt aan de bredere vraag hoe kwaliteit wordt gedefinieerd en welke afwegingen professionals maken tussen relationeel werken, richtlijnen en verantwoording. Een verwant dilemma is hoe maatwerk in complexe situaties zich verhoudt tot het onderbouwd uitvoeren van bewezen effectieve methodieken. Juist dat laat zien dat collectief leren niet alleen over het toepassen van kennis gaat, maar ook over het samen onderzoeken van aannames, overtuigingen en professionele afwegingen tijdens het handelen.

Twee bronnen gaven gedeelde taal. 'De onbevreesde organisatie' van Amy Edmondson (2019) hielp patronen rond psychologische veiligheid en een hoge standaard bespreekbaar te maken die professionals al langer herkenden. Bewustwording van het systeem 1- en systeem 2-denken van Kahneman (2011) hielp daarnaast om automatische aannames en snelle oordelen te herkennen en het belang van bewust vertragen te begrijpen. Systeem 1 verwijst naar snel en automatisch denken, terwijl systeem 2 vraagt om bewust te vertragen en eerst te onderzoeken wat we weten, wat we aannemen, welk perspectief mogelijk ontbreekt en welke andere verklaringen denkbaar zijn, voordat we naar een oplossing gaan.

Deze inzichten zijn vertaald in sessies met managers en gedragswetenschappers en op de organisatiedag, en leidden tot een gezamenlijke taal: vertragen, nieuwsgierigheid in plaats van aannames, ongemak als leermoment, psychologische veiligheid, hoge standaard, en de leer-, spannings-, comfort- en apathiezone. Deze taal werd steeds vaker gebruikt in gesprekken binnen teams en management.

Het onderzoek maakte zichtbaar hoe verschillend professionals dezelfde richtlijnen, standaarden en werkwijzen interpreteren. Dit bleek onder andere in het experiment rond



Cultuur van openheid,
reflectie en mentale modellen

gesprekken tussen professionals en kinderen in pleegzorgsituaties.

Er werd een leercirkelexperiment georganiseerd waarin professionals samen een praktijkvraagstuk

onderzochten en psychologische veiligheid en hoge standaard tegelijk werden uitgedaagd. Dit vroeg om een balans tussen psychologische veiligheid en het bewaken van een hoge standaard: de uitdaging zat in het open en oordeelvrij blijven communiceren, ook wanneer er duidelijke visieverschillen tussen professionals naar voren kwamen. Een leercirkel is niet gericht op een directe oplossing, maar op het verkennen van perspectieven. Er ontstond ruimte om niet alleen te praten over wat iemand doet, maar vooral waarom. Professionals bespraken hun overtuigingen, drijfveren, ervaringen en afwegingen. Doordat zij werden uitgenodigd hardop te onderzoeken waar dit zou kunnen schuren met anderen of met de beroepsstandaard, ontstond een nieuwsgierig gesprek.

Dat bracht ook spanning. Sommige medewerkers zagen het opbouwen van een relatie met een pleegkind als doel op zich, terwijl anderen het contact anders inkaderen. Daardoor ontstond de vraag of professionele variatie altijd helpend is, en wanneer teams elkaar juist steviger mogen aanspreken op richtlijnen. Openheid vraagt dus niet alleen om veiligheid, maar ook om het gezamenlijk blijven onderzoeken wat professionele kwaliteit is: wanneer is variatie waardevol en wanneer raakt het aan het te veel loslaten van een gezamenlijke standaard?

Een belangrijke opbrengst was dat medewerkers ervoeren dat veiligheid en scherpte samen kunnen bestaan. Zij spraken open over hun beweegredenen om een richtlijn op een bepaalde manier te hanteren of bewust anders te handelen. Door het gesprek te vertragen en nieuwsgierig te onderzoeken in plaats van te oordelen, ontstond een sfeer waarin mensen zich veiliger voelden om te twijfelen en zich uit te spreken. Ook werd duidelijk dat zwijgen, spanning en terughoudendheid belangrijke signalen zijn: niet alleen wat gezegd wordt, maar juist ook wat níét gezegd wordt, zegt iets over psychologische veiligheid en teamcultuur.

Uit gesprekken met medewerkers kwam bovendien naar voren dat de bereidheid om zich uit te spreken sterk samenhangt met nabijheid en verbondenheid. In hechte teams voelen medewerkers zich veiliger; de voorzichtigheid neemt toe zodra het gesprek over teams heen gaat. Ook de manier waarop een hoge standaard wordt beleefd speelt mee: is een team hecht, maar laat de standaard of teamcultuur weinig ruimte voor afwijkende werkwijzen, dan kan veiligheid afnemen en terughoudendheid toenemen. Zo laat het traject zien dat psychologische veiligheid en professionele scherpheid steeds in relatie tot elkaar vorm krijgen.



Teamleren en samenwerken

De ervaring en opbrengst van de leercirkel en de gezamenlijke aftrap op de organisatiedag (met een actieve rol van ervaringsdeskundigen) maakten medewerkers nieuwsgierig naar hun eigen rol binnen de lerende organisatie. Met behulp van het

leerkwadrant (zie figuur 2) ontstond meer bewustzijn van de eigen positie of de zone waarin een team zich bevindt. Medewerkers spraken zich uit over hoe zij zelf onbevreesder kunnen zijn, wat zij daarin van de ander nodig hebben en hoe hun positie in het leerkwadrant de hulp aan de cliënt kan beïnvloeden.

Een belangrijk inzicht was het groeiende bewustzijn dat ook fouten en missers waardevolle informatie bevatten voor collectief leren. In veel organisaties zijn fouten nog sterk verbonden aan schaamte, controle of beoordeling. Het onderzoek liet zien dat juist het bespreekbaar maken van fouten in de samenwerking bijdraagt aan professionele groei en team- en organisatieontwikkeling. In de leercirkel werd onderzocht hoe collega's ruimte kunnen creëren voor gesprekken over ongemak en twijfel zonder direct in schuldfragen of oplossingen te schieten. Werken vanuit de leerzone betekent niet dat alles vrijblijvend is: juist een hoge standaard vraagt om open gesprekken over wat lastig is of beter kan.

Daarnaast ontstond het bewustzijn dat leren effectiever wordt wanneer kennis, houding en vaardigheden in samenwerking worden gespiegeld en aangescherpt. Daardoor wordt leren minder 'toevallig'.

Tot slot werd zichtbaar dat team- en organisatiebreed leren ook samenwerking met externe partners veronderstelt, zoals wijkteams, scholen, gecertificeerde instellingen (GI's), ketenpartners, hogescholen en universiteiten. Dat vraagt motivatie, structurele verbinding, heldere afspraken en wederzijds vertrouwen tussen organisaties. Binnen de lerende bewegingen van het SEJN zijn hiervoor contacten gelegd en vervolgacties uitgezet om elkaar als organisaties te blijven inspireren en scherp te houden.



Leiderschap en professionele ruimte

Leiderschap speelt een sleutelrol in de lerende beweging. Teammanagers bepalen mede hoeveel ruimte medewerkers ervaren om fouten te bespreken, dilemma's te onderzoeken en elkaar nieuwsgierig aan te spreken. Binnen organisatie 2

ligt de nadruk op werken vanuit vertrouwen in plaats van controle. Dat geeft autonomie en stimuleert eigenaarschap, maar kan ook leiden tot 'geitenpaadjes'. Professionele ruimte is geen vrijblijvendheid: juist bij ruimte hoort het gesprek over onderbouwing, bedoeling en standaard. Daar kan spanning op zitten: wie kritisch wordt bevraagd kan dat onveilig vinden, terwijl niet-aanspreken óók onveiligheid creëert doordat fouten blijven bestaan of collega's er last van hebben.

In de managersessie werd zichtbaar dat leiderschap in een lerende organisatie verschuift van controleren naar het faciliteren van leren. Dat vraagt meerdere rollen van managers en gedragswetenschappers: ruimte maken voor reflectie, vertraging toestaan, nieuwsgierige vragen stellen, voorbeeldgedrag tonen, kwetsbaarheid laten zien en tegelijk de hoge standaard bewaken.

Een krachtig voorbeeld was de bijdrage van de bestuurder op de organisatiedag. Zij verbond psychologische veiligheid, professionele standaard en persoonlijke drijfveren met haar eigen ervaringen, en deelde haar eigen dilemma's en leerervaringen. Daarmee liet zij zien dat kwetsbaarheid en ambitie elkaar niet uitsluiten maar versterken, en deed zij een appèl op medewerkers om eigenaarschap te nemen voor de kwaliteit van het werk en zich daarover uit te spreken.

De voorbeeldrol van leiders kwam ook naar voren bij het delen van missers. Een teammanager die een geëscaleerde situatie deelde en daarbij open sprak over haar eigen missers, liet zien wat dit kan opleveren: collega's waardeerden haar kwetsbaarheid en gaven aan dat het hen makkelijker maakt zich ook uit te spreken. Zo kan leiderschap actief model staan voor een cultuur waarin fouten gekoppeld worden aan leren.

Medewerkers zijn over het algemeen bereid te reflecteren en werkwijzen aan te passen. Tegelijk is van belang dat kartrekkers opstaan die zich verbinden aan een nieuwe aanpak, zodat de beweging van individueel naar collectief leren op gang blijft. Randvoorwaarden spelen daarbij een bepalende rol: naast motivatie en eigenaarschap vraagt het tijd, ruimte en middelen, voldoende ruimte in overlegstructuren en het bewaken van opvolging.



Systeemdenken en samenhang

Gaandeweg werd duidelijk dat leren niet alleen binnen individuele teams plaatsvindt, maar op alle lagen van organisatie 2. Het onderzoek bracht extra bewustwording over de noodzaak van verbinding tussen teams, gedragswetenschappers,

management, beleid, faciliterende diensten, HR, ervaringsdeskundigheid en kwaliteit.

Ook werd zichtbaar dat collectief leren kwetsbaar is in een context waarin werkdruk, declarabiliteit en dagelijkse hectiek steeds aanwezig zijn. Het was al bekend dat gezamenlijk leren makkelijk naar de achtergrond verdwijnt wanneer reflectie geen vaste plek krijgt. Daarom was vanaf het begin de ambitie om leren niet als 'extra' activiteit te zien, maar als zichtbaar onderdeel van het dagelijks werk.

De systeembenadering kreeg vorm in de wens om (net als bij organisatie 1) een aparte sessie over psychologische veiligheid voor het management te organiseren. In de voorbereiding kwam de vraag op hoe het management het best kon worden meegenomen: door zorgvuldig aan te sluiten vanuit de projectgroep, of juist door meer schuring te organiseren met een veranderkundige, zodat leidinggevendenden scherper worden uitgedaagd na te denken over hun eigen rol en verantwoordelijkheid binnen het systeem. Vanuit ervaringsdeskundigheid werd benadrukt dat enige schuring op de managementlaag nodig kan zijn om bestaande patronen zichtbaar te maken. Uiteindelijk ontstond consensus om de veranderkundige te betrekken, zodat het gesprek meer diepgang en scherpte kreeg.

Dit laat zien dat de lerende beweging niet alleen gericht is op uitvoerende teams, maar juist ook op de samenhang tussen organisatielagen. Wanneer psychologische veiligheid en het leren van verschillen alleen binnen inhoudelijke teams worden onderzocht, blijft een belangrijk deel van het systeem buiten beeld. Door ook managers, gedragswetenschappers en ervaringsdeskundigen actief te betrekken, werd leren organisatiebreder en ontstond meer samenhang tussen dagelijkse praktijk, leiderschap en organisatiedoelen.



Duurzaamheid en gedeelde ambitie

Organisatie 2 hanteert een aantal kernwaarden die centraal staan in hun visie. De lerende beweging roept de vraag op hoe medewerkers deze waarden dagelijks toepassen en hoe zij hun persoonlijke

drijfveren verbinden aan die van de organisatie. Voor duurzame verandering is een gedeelde ambitie nodig, maar ook ruimte voor persoonlijke motivatie: waarom doe ik wat ik doe, welke waarden sturen mijn handelen en waar sta ik voor?

Gaandeweg werd duidelijk dat juist in de verbinding tussen persoonlijke drijfveren en gezamenlijke kernwaarden de basis ligt voor duurzaam collectief leren. De keuze om te

werken vanuit psychologische veiligheid én een hoge professionele standaard maakt die verbinding concreet. Veiligheid creëert ruimte om persoonlijke overtuigingen, twijfels en verschillen bespreekbaar te maken; de hoge standaard zorgt ervoor dat dit gesprek niet vrijblijvend wordt, maar verbonden blijft aan de vraag wat excellente zorg van het handelen vraagt.

Het leerkwadrant gaf hieraan gezamenlijke taal. De aanwezigen bij de leercirkel deelden de ervaring dat wanneer beide voorwaarden aanwezig zijn, er echte nieuwsgierigheid ontstond, verschillen bespreekbaar werden, er minder snel werd geoordeeld en mensen ervaarden dat zij mochten twijfelen.

Collega's die hoorden van de leercirkels spraken de wens uit om er in de toekomst met hun team aan deel te nemen. Zo ontstond druppelsgewijs een bredere beweging in organisatie 2 en groeide bij de projectgroep het besef dat structureel leren vraagt om vaste ritmes, herkenbare werkvormen en duidelijke methodieken.



AANJAGERS VAN DE VERANDERING

Psychologische veiligheid creëren

Psychologische veiligheid vormt de basis van collectief leren. Wanneer medewerkers zich veilig voelen om vragen te stellen, twijfels uit te spreken en fouten te bespreken, ontstaat ruimte voor ontwikkeling. Binnen organisatie 2 leeft de wens om verder te werken aan een veilige feedback en onderzoekscultuur waarin ruimte is voor kwetsbaarheid en gesprekken worden gevoerd waarin ongemak niet vermeden, maar onderzocht wordt.

Vertragen en ruimte maken

Een belangrijke les uit het traject is dat leren niet vanzelf ontstaat in de hectiek van het dagelijks werk. Reflectie vraagt om bewuste vertraging. Daarom wil organisatie 2 vaste momenten creëren waarin teams kunnen reflecteren, onderzoeken, vertragen en gezamenlijk betekenis kunnen geven aan complexe situaties. Vertragen betekent niet dat er minder ambitie is. Juist door tijdelijk te vertragen ontstaat ruimte voor betere afwegingen en diepere professionele reflectie.

Dialogoog en nieuwsgierigheid versterken

Organisatie 2 als lerende organisatie wil verder bouwen aan een cultuur waarin nieuwsgierigheid centraal staat. Dat betekent:

- vragen stellen in plaats van invullen,
- onderzoeken in plaats van overtuigen,
- luisteren om te begrijpen in plaats van direct te reageren.

Eigenaarschap versterken

De lerende organisatie vraagt betrokkenheid van iedereen binnen organisatie 2. Daarom wil zij professionals stimuleren om actief verantwoordelijkheid te nemen voor leren en verbeteren.

Eigenaarschap betekent:

- Initiatief nemen,
- Actief bijdragen aan reflectie,
- Ervaringen delen,
- Meedenken over verbetering van de praktijk,
- Werken volgens de professionele standaard.

Leren wordt daarmee niet alleen iets van beleid, maar een gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Leren organiseren en structureren

Een belangrijke vervolgstap is het ontwerpen van leercirkels die teams zelfstandig kunnen uitvoeren. Deze leercirkels moeten:

- praktisch,
- toegankelijk,
- herkenbaar,
- herhaalbaar zijn.

De bedoeling is dat teams met behulp van een eenvoudige methodiek zelfstandig gesprekken kunnen voeren over casuïstiek, professionele standaarden, morele dilemma's, samenwerking en spanning in het werk. De leercirkels moeten helpen om collectieve reflectie op merkbare kwaliteit van hulp een vaste plek te geven binnen het dagelijks werk.

Cliëntervaringen centraal

De stem van kinderen, jongeren, ouders en ervaringsdeskundigen blijft richtinggevend voor leren en ontwikkelen binnen organisatie 2. Hun perspectief helpt professionals en teams om steeds terug te keren naar de bedoeling van het werk en scherp te blijven op wat goede zorg betekent. Dit betekent dat ervaringsdeskundigheid onderdeel wordt van het dagelijks werk.

Verbinden over lagen heen

- Binnen de lerende beweging de organisatie leren niet alleen binnen teams organiseren, maar juist ook verbinden over verschillende lagen heen. Dat betekent: leren tussen teams,
- verbinding tussen praktijk, afdelingen beleid,
- samenwerking tussen management en professionals,
- het delen van inzichten organisatiebreed.

Zo ontstaat een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor leren en ontwikkelen.

Leren zichtbaar maken en verankeren

Om de beweging duurzaam te maken, is het belangrijk dat opbrengsten zichtbaar worden gemaakt en worden verankerd in bestaande structuren. Daarom wil de organisatie leeropbrengsten delen, successen zichtbaar maken, reflectie verbinden aan kwaliteitsprocessen, leren opnemen in overlegstructuren en leiderschap ontwikkelen dat leren faciliteert. Zo is leren niet afhankelijk van losse projecten, maar onderdeel van het organisatie-DNA.

Kern van de beweging

De lerende beweging binnen organisatie 2 is een cultuurverandering in ontwikkeling die verder verdiept en verduurzaamd dient te worden. Niet door steeds nieuwe projecten te starten, maar door het leren steeds meer te verweven met het dagelijks werk. Daar valt nog veel in te doen. Juist in de ruimte tussen veiligheid en ambitie ontstaat de leerzone waarin professionals, teams en uiteindelijk ook kinderen en gezinnen kunnen groeien.



REFLECTIES

Betrokkenen kijken overwegend positief terug op het traject. Vanaf het begin werd opgemerkt dat dit project anders verliep dan reguliere verandertrajecten: niet een vooraf bepaald eindproduct stond centraal, maar gezamenlijk onderzoeken. Dat vroeg om vertraging, openheid en het verdragen van onzekerheid. In het begin was dat soms zoeken: wat doen we precies, welke richting gaan we op, en wanneer is iets ‘goed genoeg’? Tegelijkertijd gaf het traject meer aandacht aan overtuigingen, gevoelens en de interactie tussen mensen. Niet alleen de inhoud telde, maar ook hoe je samenwerkt, leert en omgaat met verschillen in perspectief.

Veranderen door vertragen: de reis als product

Het traject leerde organisatie 2 om minder snel naar oplossingen te bewegen en langer stil te staan bij de vraag achter de vraag. In plaats van een bepaald eindproduct steeds in gedachten houden, leerden betrokkenen vertragen, nieuwsgieriger luisteren en verschillen in perspectief onderzoeken.

“De reis waarbij steeds meer mensen in de trein stappen, is eigenlijk het product.”

Dat deze werkwijze niet vanzelf gaat, wordt eerlijk benoemd. Systeem 2-denken en vertragen kost tijd en schuurt soms met de hectiek van de dagelijkse praktijk. De externe afspraken brachten daar evenwicht in: ze hielden het team scherp doordat het werd aangejaagd en collectief de voortgang besprak.

Hoge standaarden én psychologische veiligheid als motor van leren

Het traject maakte organisatie 2 bewuster van de spanning tussen hoge standaarden en psychologische veiligheid. Leren ontstaat juist wanneer beide aanwezig zijn.

“Leren ontstaat juist wanneer beide aanwezig zijn: een duidelijke ambitie én ruimte om te twijfelen, vragen te stellen en van elkaar te leren.”

Klein beginnen, experimenteren en de organisatie stapsgewijs meenemen

Binnen het projectteam zat iedereen goed op één lijn en werden gezamenlijk experimenten uitgevoerd, waarbij collega's konden meeleven hoe je gesprekken voert vanuit de leerzone.

“Sterk was dat we klein mochten beginnen: experimenteren, reflecteren en daarvan leren.”

Collega's werden stapsgewijs meegenomen: via korte gesprekken, door de term “lerende beweging” overal te laten vallen, door experimenten in groepjes en door teammanagers en gedragswetenschappers te betrekken. Op de organisatiedag werd uiteindelijk de hele organisatie meegenomen. De meeste energie ontstond wanneer gesprekken verdiepend werden en mensen zich openstelden: bijvoorbeeld bij de eerste leercirkel experimenten en het bespreken van professionele standaarden. Dat collega's het model nieuwsgierig en in hun eigen taal gingen toepassen, gaf vertrouwen. Onder collega's ontstond niet alleen

enthousiasme, maar ook mandaat. Tegelijk roept dit soms spanning op over h oe je professionele verschillen en onderliggende overtuigingen bespreekbaar maakt: een punt dat aandacht blijft vragen.

De waarde  n kwetsbaarheid van intensieve begeleiding

De betrokkenheid van een onderzoeker, een veranderkundige en een ervaringsdeskundige ouder werd als belangrijke kracht ervaren: zij konden kritisch bevragen en hielpen het overzicht te bewaken. De veranderkundige daagde het team uit om op een andere manier te denken, waardoor het  cht de diepte in durfde te gaan, en stelde tegelijk gerust op momenten van onzekerheid over richting, opbrengst en werkwijze.

“Hij kon ons geruststellen om te vertrouwen op het proces.”

Het perspectief van de ervaringsdeskundige ouders stuurde kritisch bij:

“Het was heel fijn dat [de ervaringsdeskundige ouder] vanuit haar ouderrol ons kritisch bijstuurde.”

De interne kartrekker speelde een centrale, aanjagende rol: met passie voor het onderwerp voerde zij de regie op de koers, schreef zij de beleidsmatige stukken en zocht actief verbinding met sleutelfiguren om ook het management mee te krijgen. Tegelijk vraagt de werkwijze aandacht voor de verdeling van inzet. De kartrekker deed veel zelf en had wellicht meer kunnen delegeren, deels vanuit de wens om drukke collega’s niet te belasten met extra tijdsinvestering. Die tijdsintensieve aard staat op gespannen voet met de waan van de dag. Het traject wordt dan ook nadrukkelijk niet als eindpunt gezien: het is het begin van een bredere lerende beweging binnen organisatie 2. Een lerende organisatie ontstaat immers niet door alleen nieuwe structuren of methodieken in te voeren, maar vraagt vooral een cultuur waarin mensen samen durven onderzoeken, vertragen en reflecteren.

Voor de toekomst benoemen betrokkenen zelf een aantal aandachtspunten: meer blijven vertragen en niet direct naar een eindproduct toewerken, het externe kritische perspectief blijven vasthouden, collega’s stap voor stap blijven meenemen, meer ruimte maken voor verschillende perspectieven en meningsverschillen, nieuwsgierig blijven en de dialoog blijven opzoeken, ervaringsdeskundigen betrokken houden om het cli ntperspectief in beeld te houden en blijven experimenteren in kleine stappen.

Organisatie 3 | Passende TOPGGz-zorg herkennen



ACHTERGROND VRAAGSTUK

Het centrale vraagstuk betrof de bestaande aanpak voor de herkenning en doorverwijzing van cliënten met een TOPGGz-zorgvraag. Deze aanpak bleek onvoldoende om alle relevante cliënten goed in beeld te krijgen en behandelaars betrokken te houden. Binnen de organisatie bestaat een vast aanmeldproces, maar in eerdere werkwijzen waren aanmeldfunctionarissen en behandelaars niet altijd expliciet betrokken bij het signaleren van TOPGGz-zorgvragen, waardoor niet alle relevante cliënten tijdig werden herkend. Hierdoor bestaat het risico dat cliënten niet direct bij de juiste specialist terechtkomen. Dit is relevant, omdat bij jongeren die TOPGGz-zorg nodig hebben eerdere interventies niet of onvoldoende hebben aangesloten bij hun hulpvraag. Deze jongeren hebben een behandelaar nodig met specialistische kennis die aansluit bij de complexiteit van hun hulpvraag. Een passende koppeling kan voorkomen dat jongeren opnieuw van behandelaar moeten wisselen en daarmee opnieuw een negatieve ervaring opdoen. Daarnaast vraagt de TOPGGz-accreditatie om voortdurende aandacht voor kwaliteit en toegankelijkheid van specialistische zorg. Een goed ingericht verwijsproces is daarom van belang voor zowel cliënten als de organisatie. Organisatie 3 heeft in het verleden meermaals het doel geformuleerd om cliënten voor TOPGGz-zorg beter te herkennen en te matchen met passende hulp, maar heeft dit doel nog niet kunnen bereiken. Het is de vraag waarom organisatie 3 steeds tegen hetzelfde probleem aanloopt.

Door sessies met betrokkenen vanuit de organisatie ontstond het inzicht dat er verschillende knelpunten bestonden in het proces rondom de herkenning en doorverwijzing van jongeren met een TOPGGz-zorgvraag. Het gesprek richtte zich in eerste instantie op de precieze procedures en het belang voor het behouden van het TOPGGz keurmerk. Hoewel binnen de organisatie de benodigde expertise en gespecialiseerde behandelaars aanwezig zijn, werd niet altijd tijdig herkend wanneer een jongere een TOPGGz-hulpvraag had. Hierdoor was niet altijd voldoende zichtbaar of jongeren met een TOPGGz-zorgvraag tijdig werden herkend en gekoppeld aan de meest passende specialistische zorg, en of deze zorg als zodanig werd geregistreerd en verantwoord. De betrokkenen realiseerden zich vervolgens dat dit vraagstuk voor hen relevant en urgent was, omdat het direct invloed heeft op de mate waarin jongeren tijdig de zorg ontvangen die aansluit bij hun ondersteuningsbehoefte.



VERANDERPROCES

De routekaart in figuur 6 laat zien hoe het veranderproces zich stap voor stap heeft ontwikkeld: van een gezamenlijke verkenning en oorzakenanalyse naar de verdere inrichting, implementatie en borging van de TOPGGz-werkwijze. Daarbij zijn perspectieven samengebracht van onder anderen behandelaren, medewerkers uit de aanmelding en zorgadministratie, onderzoekers, hoogleraren, ervaringsdeskundigen, leidinggevend en bestuurders. De activiteiten waren gericht op het gezamenlijk verduidelijken voor wie TOPGGz-zorg bedoeld is, hoe deze zorg wordt georganiseerd en welke informatie nodig is om de uitvoering te volgen en bij te sturen. Gaandeweg verschoof de aandacht van het afbakenen van het vraagstuk naar concrete werkafspraken, ondersteuning bij het gebruik van de TOPGGz-Transdiagnostische Decision Tool, datagedreven besluitvorming en structurele reflectie en opvolging.

Figuur 6 Routekaart veranderen met ambitie organisatie 3





INZICHTEN LANGS DE 7 KAPSTOKELEMENTEN



Luisteren naar cliënten

Het belang van het cliëntperspectief wordt binnen organisatie 3 breed erkend. In verschillende onderdelen van het verandertraject is aandacht voor de ervaringen van jongeren, met name via de

structurele afstemming met een ervaringsdeskundige. Daarnaast zijn ervaringsdeskundigen structureel onderdeel van de TOPGGz-kennisnetwerken en nemen zij deel aan bijeenkomsten van de vrijdaggroep. De bijdrage van de ervaringsdeskundige wordt als waardevol ervaren en wordt onder meer benut bij vraagstukken rondom communicatie over TOPGGz richting jongeren.

Tegelijkertijd blijkt dat ervaringsdeskundigen in de eerste opzet van het veranderproces nog niet direct waren betrokken bij de vrijdaggroep. Gedurende het traject is deze betrokkenheid toegevoegd, waardoor het cliëntperspectief ook binnen deze bijeenkomsten een duidelijkere plek heeft gekregen.

Uit visitaties en gesprekken komt daarnaast naar voren dat jongeren niet altijd weten wat TOPGGz voor hen betekent of wanneer zij hiervoor in aanmerking komen. Ook worden vragen gesteld over de mogelijke effecten van TOPGGz voor cliënten; is het ontvangen van TOPGGz hulp effectiever dan wanneer er geen hulp of andersoortige hulp wordt ingezet? Deze signalen laten zien dat het perspectief van jongeren relevant is bij de verdere ontwikkeling van processen en communicatie.

De betrokkenheid van ervaringsdeskundigen blijkt bovendien kwetsbaar wanneer deze afhankelijk is van individuele personen. Zo was de betrokken ervaringsdeskundige gedurende een periode minder belastbaar en daardoor minder zichtbaar binnen het verandertraject. Los van deze specifieke situatie bleef de organisatie inzetten op structurele betrokkenheid van ervaringsdeskundigheid, onder andere via het wekelijkse contact met een ervaringsdeskundige en de deelname van een ervaringsdeskundige aan het Kennisnetwerk (zie ook bijlage 7).

Over het geheel genomen is het cliëntperspectief een terugkerend aandachtspunt binnen organisatie 3. De intentie om vanuit cliëntwaarde te werken is zichtbaar aanwezig, terwijl de structurele inbedding van cliënt- en ervaringsdeskundigheid rekening houdend met de soms variabele inzetbaarheid van deze jongeren of opvoeders, nog in ontwikkeling is.



Informatie benutten

Dit thema richt zich op de manier waarop organisatie 3 invulling geeft aan de verantwoording van het TOPGGz-keurmerk en de ambitie om dit te ontwikkelen van een terugkerende

verantwoordingsopgave naar een meer structureel en lerend proces. De aanleiding hiervoor ligt in de TOPGGz-visitatie, waaruit bleek dat het afwegingskader voor TOPGGz-zorg via de Transdiagnostische Decision Tool helder was vastgelegd, maar dat niet alle jongeren met een mogelijke TOPGGz-zorgvraag via het aanmeldteam in beeld kwamen. Hierdoor ontbrak een volledig overzicht van welke jongeren TOPGGz-zorg ontvangen en via welke routes deze zorg wordt ingezet. Hierdoor ontstaat veel ad-hoc uitzoekwerk wanneer verantwoording nodig is.

De visitatie heeft geleid tot een sterke urgentie en een breed commitment om dit anders te organiseren. Binnen het verandertraject wordt actief gezocht naar manieren om meer inzicht te krijgen in indicatiestelling, doelgroepkenmerken en zorgprocessen. Daarbij wordt gebruikgemaakt van instrumenten zoals de Transdiagnostische Decision Tool, aanpassingen in het aanmeldproces en de monitoring vanuit de zorgadministratie en de aansturing vanuit teamleiders, en gegevens uit DREAMS (een wetenschappelijk samenwerkingsverband waar vier grote academische kinder- en jeugdpsychiatrie-centra gezamenlijk data uit de praktijk bijeenbrengen). Ook zijn procesaanpassingen doorgevoerd om de herkenning van jongeren die TOPGGz-zorg nodig hebben en de uitvoering beter te ondersteunen.

Een belangrijk aandachtspunt betreft de beschikbaarheid van betrouwbare data om op te reflecteren, om van te leren en mee te verantwoorden. Voorheen beschikte organisatie 3 slechts beperkt over vergelijkbare gegevens van jongeren en hun gezinnen, waardoor het lastig was om ontwikkelingen te volgen en keuzes te onderbouwen. Met name het ontbreken van historische en actuele informatie over aanmeldingen en de jongerenreis (het traject dat de jongere vanaf aanmelding tot afsluiting doorloopt) beperkt de mogelijkheden om van data te leren. DREAMS wordt daarom gezien als een belangrijke bron om meer inzicht te krijgen in de doelgroep en de effecten van zorg.

Daarnaast is aandacht zichtbaar voor kennisdeling en gezamenlijke reflectie. In interactieve sessies en gemengde werkgroepen worden inzichten uitgewisseld en besproken. Het cyclisch gebruik van data, meten, reflecteren en bijstellen, wordt door betrokkenen gezien als een belangrijke voorwaarde voor leren, mits er voldoende tijd en ruimte is om gegevens gezamenlijk te duiden.

Tegelijkertijd ligt de nadruk momenteel nog vrij sterk op het voldoen aan externe eisen, zoals het keurmerk en het herstelplan. Een vaste werkwijze waarin data niet alleen worden

gebruikt voor verantwoording, maar ook standaard voor leren en verbeteren, is nog in ontwikkeling.



Cultuur van openheid,
reflectie en mentale modellen

Binnen organisatie 3 is een duidelijke bereidheid zichtbaar om te leren, te reflecteren en gezamenlijk te zoeken naar verbeteringen. Betrokkenen tonen veel inzet en openheid ten aanzien van het vraagstuk rondom TOPGGz. In bijeenkomsten wordt ruimte

gemaakt voor het bespreken van knelpunten, dilemma's en onzekerheden. Met name binnen de vrijdaggroep worden ideeën uitgewisseld, bestaande werkwijzen kritisch bevraagd en gezamenlijk gezocht naar oplossingen. Ideeën die tijdens deze bijeenkomsten ontstaan, leiden regelmatig tot concrete vervolgacties.

De lerende beweging is bewust gestart binnen een afgebakend onderdeel van de organisatie. Deze keuze sluit aan bij de omvang en complexiteit van organisatie 3 en heeft als doel ervaringen op te doen die later breder toepasbaar zijn. Naast de vrijdaggroep bestaan een aantal andere aanpalende overleg- en leerstructuren, zoals de kennisnetwerken. De verbinding tussen bestaande en nieuwe leerinitiatieven is nog niet altijd vanzelfsprekend.

Op verschillende momenten is aandacht voor reflectie, het toetsen van aannames en het ontwikkelen van nieuwe inzichten. Gesprekken worden gebruikt om bestaande opvattingen kritisch te onderzoeken en nieuwe perspectieven te verkennen. Daarbij wordt een kritische groep of meedenker als waardevol ervaren, omdat deze belanghebbenden helpt om vanzelfsprekendheden ter discussie te stellen. Ook worden factoren genoemd die een onderzoekende houding ondersteunen, zoals het toelaten van 'niet-weten', het gezamenlijk verkennen van vraagstukken en het creëren van een open sfeer door procesbegeleiders en informele leiders.

Niet alle belanghebbenden ervaren dezelfde ruimte om actief deel te nemen aan ontwikkelprocessen. Sommige behandelaren geven aan dat hun focus vooral ligt op het directe behandelwerk en dat zij beperkt tijd of mogelijkheden ervaren om bij te dragen aan vernieuwing. Daarnaast wordt benoemd dat bestaande kennisnetwerken, die gericht zijn op doorlopend leren en verbeteren, binnen het huidige verandertraject nog beperkt worden benut.

De ambitie om verder te groeien naar een lerende organisatie is breed aanwezig. Ook is zichtbaar dat de organisatie veel ervaring heeft met het projectmatig organiseren van veranderingen via duidelijke taakverdelingen, verantwoordelijkheden en deadlines. In verschillende reflecties wordt daarom expliciet de vraag gesteld hoe veranderingen niet

alleen georganiseerd, maar ook lerend kunnen blijven. De organisatie staat nu op het punt om de ingezette lerende beweging structureel te borgen.



Teamleren en samenwerken

Binnen organisatie 3 is bij de start zichtbaar dat het proces rondom TOPGGz-zorg nog niet overal soepel verloopt. Op verschillende momenten in de keten, van aanmelding tot behandeling, ontstaan uitdagingen in de afstemming tussen

belanghebbenden. Zo wordt genoemd dat de complexiteit van zorgvragen niet altijd vroegtijdig wordt herkend, behandelaren zich niet altijd bewust zijn dat zij TOPGGz-zorg leveren en relevante collega's niet vanzelfsprekend worden betrokken bij vraagstukken rondom TOPGGz. Tegen deze achtergrond is het huidige traject gestart.

Een belangrijke rol binnen het proces wordt vervuld door de projectleider, die optreedt als verbinder en kartrekker en verschillende groepen beleidsmakers, professionals en beslissers weet samen te brengen. Gezien de omvang van organisatie 3 en het grote aantal belanghebbenden is ervoor gekozen om te werken met vertegenwoordigers van verschillende groepen, in plaats van één gezamenlijke lerende eenheid. Deze keuze sluit aan bij de organisatorische realiteit en maakt het mogelijk om een breed scala aan perspectieven te betrekken.

De bevindingen laten zien dat samenwerking en gezamenlijk leren zich nog verder ontwikkelen. In de beginfase van het traject wordt beschreven dat medewerkers en managers veelal vanuit afzonderlijke onderdelen van de organisatie opereren. Rond specifieke vraagstukken, zoals de Transdiagnostische Decision Tool, DREAMS en het herstelbeleid van de TOPGGz, worden groepen samengesteld die in zekere zin afgezonderd werken aan deelonderwerpen. Hierdoor ontstaat veel activiteit en kennisontwikkeling, maar verbindingen tussen deze initiatieven zijn niet vanzelfsprekend aanwezig.

Om samenwerking te versterken zijn gedurende het traject verschillende initiatieven ingezet. Behandelaren worden actiever betrokken, onder andere via bijeenkomsten en deelname aan de vrijdaggroep. Zij zijn niet langer een 'ontvanger en uitvoerder' van beleid, maar dragen bij aan de ontwikkeling daarvan. Hierdoor ontstaan oplossingen die beter passen bij wat de praktijk nodig heeft en kan. Ook bestaande kennisnetwerken worden benut om expertise op te halen en plannen te toetsen op uitvoerbaarheid. Daarnaast worden multidisciplinaire samenwerking, gezamenlijke evaluaties, sparringssessies, ambassadeurs binnen teams en een expertise-overzicht genoemd als structuren die samenwerking en kennisdeling ondersteunen.

De vrijdaggroep neemt binnen dit geheel een bijzondere positie in. Deze groep bestaat uit medewerkers vanuit verschillende functies en organisatieniveaus en kenmerkt zich door een kritische en onderzoekende houding ten opzichte van het vraagstuk. Binnen deze groep wordt expliciet gezocht naar gezamenlijk leren, reflecteren en het ontwikkelen van nieuwe inzichten rondom TOPGGz.



Leiderschap en
professionele ruimte

Leiderschap speelt een belangrijke rol binnen het TOPGGz-traject. De aanleiding voor het traject ligt in de urgentie die ontstond na de TOPGGz-visite, waarbij bestuur, directie en inhoudelijke experts zichtbaar steun geven aan de ingezette

veranderingen. Deze bestuurlijke betrokkenheid zorgt voor draagvlak en maakt het mogelijk om stappen te zetten binnen een complexe organisatie.

De projectleider vervult in het traject een centrale kartrekkersrol. Hij initieert acties, organiseert overleggen, verbindt belanghebbenden en bewaakt de voortgang van het traject. Daarnaast onderhoudt hij contacten met verschillende stakeholders binnen de organisatie. De combinatie van bestuurlijke steun en een duidelijke projectstructuur maakt het mogelijk om voortgang te realiseren en besluiten voor te bereiden.

Het traject is in de eerste fase top-down georganiseerd. Besluitvorming vindt voornamelijk plaats op management-, beleids- en systeemniveau, terwijl behandelaren aanvankelijk beperkt betrokken zijn bij het project. Hierdoor ontstond in de beginfase niet altijd een volledig gedeeld beeld van de positie en rol van behandelaren binnen het traject. Hoewel behandelaren via onder andere het Kennisnetwerk betrokken waren, werd gedurende het proces verder verkend hoe hun expertise optimaal kon worden benut binnen de ontwikkeling van de aanpak. Waar het relatief goed lukt om beleidsmakers en inhoudelijke experts aan te haken, blijkt het betrekken van behandelaren in de beginfase lastiger.

Naast formeel leiderschap wordt ook procesleiderschap zichtbaar. Verschillende belanghebbenden dragen bij aan het begeleiden van het proces, het verdelen van verantwoordelijkheden en het stimuleren van reflectie. Daarbij worden duidelijke rolafspraken en verantwoordelijkheden genoemd als belangrijke voorwaarden voor het functioneren van het traject.

Het is duidelijk dat leiderschap een hoofdrol vervult in dit verandertraject door het bijeenbrengen van belanghebbenden en het in gang zetten van actie. De kartrekker zet een kettingreactie in gang en voegt geregeld energie toe aan de keten om doorlopend verandering mogelijk te maken. Wanneer veel verantwoordelijkheid bij een beperkt aantal kartrekkers ligt, kan dit een kwetsbaarheid in het systeem zijn. Bij het wegvallen van een

kartrekker ontbreekt het dan aan gangmakers, waardoor een traject stil kan vallen. In verschillende reflecties wordt daarom benoemd dat een meer structurele borging van verantwoordelijkheden van belang is naarmate het traject verder ontwikkelt.



Systeemdenken en samenhang

Binnen organisatie 3 is zichtbaar dat vraagstukken rondom TOPGGz in eerste instantie vooral worden benaderd vanuit het direct bedenken van concrete (mogelijke) oplossingen, zoals nieuwe tools, procesaanpassingen en extra overleggen. Deze aanpak komt voort uit de urgentie die ontstond na de TOPGGz-visite en de wens om snel verbeteringen door te voeren. Hoewel betrokkenen het belang van samenhang benoemen, ligt de nadruk aanvankelijk vooral op het oplossen van afzonderlijke knelpunten. Vraagstukken worden opgepakt binnen aparte groepen belanghebbenden of projecten, waardoor verbanden tussen onderdelen van het proces minder zichtbaar blijven.

Gaandeweg ontstaat meer aandacht voor een systemische benadering. Belanghebbenden reflecteren op het belang van eerst inzicht krijgen in de bredere organisatorische context voordat oplossingen worden ontwikkeld. Instrumenten zoals een 0-plaat, een flowchart om relaties tussen factoren en actoren in dit vraagstuk zichtbaar te maken en verbindingen tussen domeinen als inhoud, toegang, data en bedrijfsvoering worden ingezet om samenhang beter zichtbaar te maken. Daarbij worden data en monitoring steeds meer gezien als verbindende elementen tussen zorginhoud, organisatie en kwaliteit. In de loop van het traject is een ontwikkeling zichtbaar van een voornamelijk projectmatige aanpak (zoeken van oplossingen om TOPGGz-keurmerk te behouden) naar meer aandacht voor structurele inbedding en samenhang binnen het systeem: hoe we leren over jongeren die TOPGGz-hulp nodig hebben, hoe we passende hulp voor hen organiseren en hoe we kunnen leren van de opbrengsten van deze trajecten.



Duurzaamheid en gedeelde ambitie

Binnen organisatie 3 is een duidelijke en breed gedragen ambitie zichtbaar: elke jongere die TOPGGz-zorg nodig heeft, ontvangt deze ook. Deze ambitie vormt het uitgangspunt van het traject en wordt door verschillende belanghebbenden onderschreven. Daarbij wordt direct vanaf de start benadrukt dat het vraagstuk breder is dan het behalen of behouden van het TOPGGz-keurmerk. Het doel is om beter inzicht te krijgen in welke jongeren mogelijk een TOPGGz-zorgvraag hebben, zodat zij tijdig herkend worden en sneller gekoppeld kunnen worden aan de juiste behandelaar met de juiste expertise. De organisatie wil ook leren van deze zorg over wat werkt voor wie en wil daarvoor praktijkdata benutten. Deze data kan alleen goed uit het systeem gehaald worden

wanneer cliënten de juiste zorgproducten aan hun dossier gekoppeld hebben. De TOPGGz-visitatie vormde daarbij een belangrijke aanleiding om kritisch te kijken naar de herkenning, toeleiding en organisatie van TOPGGz-zorg.

De vertaling van deze ambitie naar concrete werkwijzen, leerdoelen en structuren is nog in ontwikkeling. In de beginfase werd veel aandacht besteed aan het in kaart brengen van bestaande processen, rollen en organisatorische structuren rondom TOPGGz, waardoor het tijd kostte om gezamenlijk zicht te krijgen op de belangrijkste verbeterkansen.

Vanuit het traject is deze definitie rond TOPGGz-zorg vervolgens geformuleerd. De aandacht ligt momenteel vooral nog op het inrichten van processen, tools en verantwoordingsstructuren. Hoewel verschillende belanghebbenden aandacht vragen voor duurzame borging, wordt deze uitdaging vaak naar een latere fase verschoven. Daardoor blijft het een aandachtspunt hoe veranderingen blijvend worden verankerd in het dagelijks handelen van medewerkers en in bestaande organisatiestructuren.



Urgentie en een gedeelde ambitie

Een belangrijke aanjager van verandering was de urgentie die ontstond naar aanleiding van de TOPGGz-visitatie. Tegelijkertijd ontstond gedurende het traject een gedeelde ambitie die hielp om verschillende perspectieven en initiatieven met elkaar te verbinden.

Ruimte voor het vraagstuk achter het vraagstuk

Wat het verschil maakte, was dat niet direct naar oplossingen werd gezocht. Hoewel het vraagstuk aanvankelijk vooral leek te gaan over registratie, verantwoording en het behoud van het TOPGGz-keurmerk, werd gaandeweg zichtbaar dat we jongeren met een complexe (TOPGGz-)hulpvraag beter kunnen matchen met een specialistische behandelaar in een matrixorganisatie. Het traject maakte ruimte om stil te staan bij vragen rondom doelgroepafbakening, samenwerking, betrokkenheid van behandelaars en de herkenning van complexe zorgvragen. Door deze onderliggende vraagstukken gezamenlijk te onderzoeken, ontstond meer inzicht in wat nodig is om TOPGGz-zorg structureel te verbeteren.

Verbinding tussen perspectieven, leren en praktijk

Een derde aanjager was het samenbrengen van verschillende perspectieven. Een belangrijke succesfactor daarbij was de aansluiting bij bestaande kennisnetwerken. Deze

netwerken maakten het mogelijk om het vraagstuk niet alleen binnen de projectgroep te bespreken, maar ook te verbinden met bredere ontwikkelingen binnen de organisatie. Hierdoor ontstond meer draagvlak, konden inzichten worden getoetst aan de praktijk en werden verbeteringen verbonden aan bestaande werkprocessen, wat de kans op duurzame verankering vergrootte. De wijze waarop de kennisnetwerken deze verbindende rol vervulden wordt nader beschreven in een afzonderlijke casestudy (zie bijlage 7).

Kern van de beweging

De kern van de verandering is dat het traject zich ontwikkelde van een vraagstuk over verantwoording naar een gezamenlijke zoektocht naar passende TOPGGz-zorg. Juist doordat belanghebbenden de ruimte kregen om onderliggende patronen te onderzoeken, aannames te toetsen, verschillende perspectieven te verbinden en gezamenlijk richting te bepalen, ontstond een bredere beweging gericht op leren en verbeteren.



Betrokkenen kijken overwegend positief terug op het traject. In de reflecties komt naar voren dat het actieonderzoek niet alleen heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van de organisatie, maar ook aan het leren van de betrokken deelnemers zelf. Wat vooral opvalt is dat het traject werd ervaren als een gezamenlijk zoek- en leerproces, waarin ruimte was voor reflectie, experimenteren en het steeds opnieuw afstemmen van vervolgstappen op wat in de praktijk zichtbaar werd.

Zoeken naar rollen, verwachtingen en positie

Een terugkerend thema in de reflecties is de zoektocht naar rollen en verwachtingen gedurende het traject. Zowel onderzoekers als betrokkenen vanuit de organisatie moesten hun positie binnen het actieonderzoek gaandeweg ontdekken.

Ook binnen de organisatie bestond aanvankelijk onduidelijkheid over verantwoordelijkheden, eigenaarschap en de manier waarop het traject vorm moest krijgen. Veranderingen in betrokkenheid maakten dat deelnemers hun rol regelmatig opnieuw moesten bepalen. Juist het gezamenlijk onderzoeken van deze vragen droeg volgens betrokkenen bij aan de ontwikkeling van het traject.

Reflectie als motor voor leren en verandering

Wat door de betrokkenen als waardevol wordt benoemd, is de ruimte voor reflectie gedurende het traject. De vaste momenten om stil te staan bij het proces, de gekozen richting en de eigen rol werden ervaren als essentieel voor het leren en bijsturen.

“Het stil staan en reflecteren gedurende het hele proces is heel helpend geweest.”

De reflecties maakten het mogelijk om niet alleen naar inhoudelijke resultaten te kijken, maar ook naar onderliggende patronen, samenwerking en proceskeuzes. Daarbij ontstond meer bewustzijn over verschillende rollen die deelnemers gedurende het traject konden aannemen, variërend van observerend en reflecterend tot faciliterend of juist sturend.

Focus aanbrengen én oog houden voor het grotere geheel

De gezamenlijke ambitie hielp om het vraagstuk af te bakenen en overzichtelijk te houden. De ambitie bracht de werkelijke motivator voor verandering in beeld: de concrete opbrengsten voor de jongeren of het gezin zijn de drijfveer voor professionals om het beter te willen doen. Door een duidelijke ambitie centraal te stellen, konden betrokkenen gericht werken aan concrete veranderingen en ontstond focus binnen een complexe organisatiecontext.

Tegelijkertijd werd gedurende het traject zichtbaar dat niet altijd optimaal werd aangesloten bij bestaande organisatorische structuren en overlegvormen. Hierdoor bleef aanvankelijk onvoldoende zichtbaar welke activiteiten en ontwikkelingen al binnen de organisatie plaatsvonden. In de loop van het traject ontstond het inzicht dat een sterkere verbinding met bestaande overlegstructuren, leerprocessen en organisatorische context eerder behulpzaam had kunnen zijn. Dit inzicht wordt door betrokkenen gezien als een belangrijke les voor toekomstige verandertrajecten: focus moet hand in hand gaan met brede aandacht vanuit een overstijgende organisatiebrede blik.

Samen leren door samenwerking en dialoog

De samenwerking tussen onderzoekers, procesbegeleiders en betrokkenen vanuit de organisatie wordt gezien als een belangrijke succesfactor. Het regelmatig uitwisselen van ervaringen, het stellen van kritische vragen en het gezamenlijk analyseren van ontwikkelingen droegen bij aan de kwaliteit van het traject.

Betrokkenen benoemen daarbij dat openheid, wederzijds vertrouwen en ruimte voor kritische feedback essentieel waren. Juist doordat verschillen in perspectief bespreekbaar

waren, ontstond ruimte om aannames ter discussie te stellen en nieuwe inzichten te ontwikkelen.

Energie door zichtbare beweging

Hoewel de start van het traject door betrokkenen als zoekend werd ervaren, ontstond in de loop van het proces steeds meer vertrouwen. Met name wanneer veranderingen zichtbaar werden in de praktijk groeide het gevoel dat het traject daadwerkelijk iets in beweging bracht.

Het zien van concrete resultaten, nieuwe verbindingen en groeiende betrokkenheid gaf deelnemers het gevoel dat de inspanningen daadwerkelijk bijdroegen aan de ontwikkeling van de organisatie.

De waarde én uitdaging van actieonderzoek

Tot slot laten de reflecties zien dat actieonderzoek wordt ervaren als een waardevolle methode om complexe veranderprocessen te ondersteunen. Het combineren van onderzoeken, reflecteren en handelen maakte het mogelijk om gedurende het traject steeds opnieuw te leren en bij te sturen.

Deze manier van werken vraagt om concrete en regelmatige afstemming, (sturen op) wederzijds begrip en voldoende kennis van de organisatorische context. Juist in grote en complexe organisaties blijkt het belangrijk om expliciet aandacht te besteden aan bestaande structuren, rollen en verwachtingen.

De belangrijkste opbrengst van het traject lijkt daarmee niet te liggen in de gerealiseerde veranderingen, maar in het gezamenlijk ontwikkelen van een meer reflectieve en lerende manier van werken en het vaststellen van de rollen en verantwoordelijkheden die hierbij nodig zijn.

Organisatie 4 | Samen leren van gegevens



ACHTERGROND VRAAGSTUK

Voor optimale hulp aan gezinnen is het belangrijk dat professionals werkzaam in de jeugdhulp relevante kennis en ervaringen opdoen, uitwisselen en toepassen. Het vraagstuk waarmee het verandertraject startte, had betrekking op wat nodig is om meer van en met elkaar te leren op team- en organisatieniveau, om op die manier de hulp aan kinderen en gezinnen te verbeteren. Hoewel de organisatie aan de hand van een exitvragenlijst al

gegevens verzamelde over bijvoorbeeld cliënttevredenheid, doelrealisatie en reden voor beëindiging van de hulpverlening, was de opvatting dat die gegevens onvoldoende benut werden om de praktijk te verbeteren. Ook werd betwijfeld of die gegevens voldoende geschikt zijn voor professionals om ervan te kunnen leren, onder andere omdat de respons vrij laag was, de tevredenheidscijfers te algemeen en de feedback niet gepersonaliseerd. Daarnaast werd onvoldoende doorgaande interactie en terugkoppeling ervaren tussen beleid, de werkwijze van de specialistische gebiedsteams (integrale teams) en de ervaringen van professionals en kinderen en gezinnen in de praktijk.

In een aantal sessies met verschillende betrokkenen (manager, medewerkers beleid/kwaliteit, onderzoeker, ervaringsdeskundige en professionals uit een specialistisch gebiedsteam) werd het vraagstuk van de organisatie en de focus van het traject (verder) verduidelijkt. Dat resulteerde in een andere kijk op het initiële vraagstuk en de uitgangspunten voor vervolgstappen: bij aanvang van het traject lag de nadruk op het beter gaan benutten van (al verzamelde) gegevens, maar al snel kwam het leren van en door professionals op de voorgrond te staan. De organisatie wilde meer recht doen aan de behoeften van professionals (o.a. cliëntervaringen ophalen en kunnen benutten tijdens het hulpverleningstraject), verschillende manieren van leren en de wens voor een doorgaande meet-besprek-verbetercyclus op verschillende niveaus. De focus verschoof dus naar welke gegevens op welke manier verzameld zouden moeten worden, zodat professionals ervan leren, waardoor de hulp verbetert.

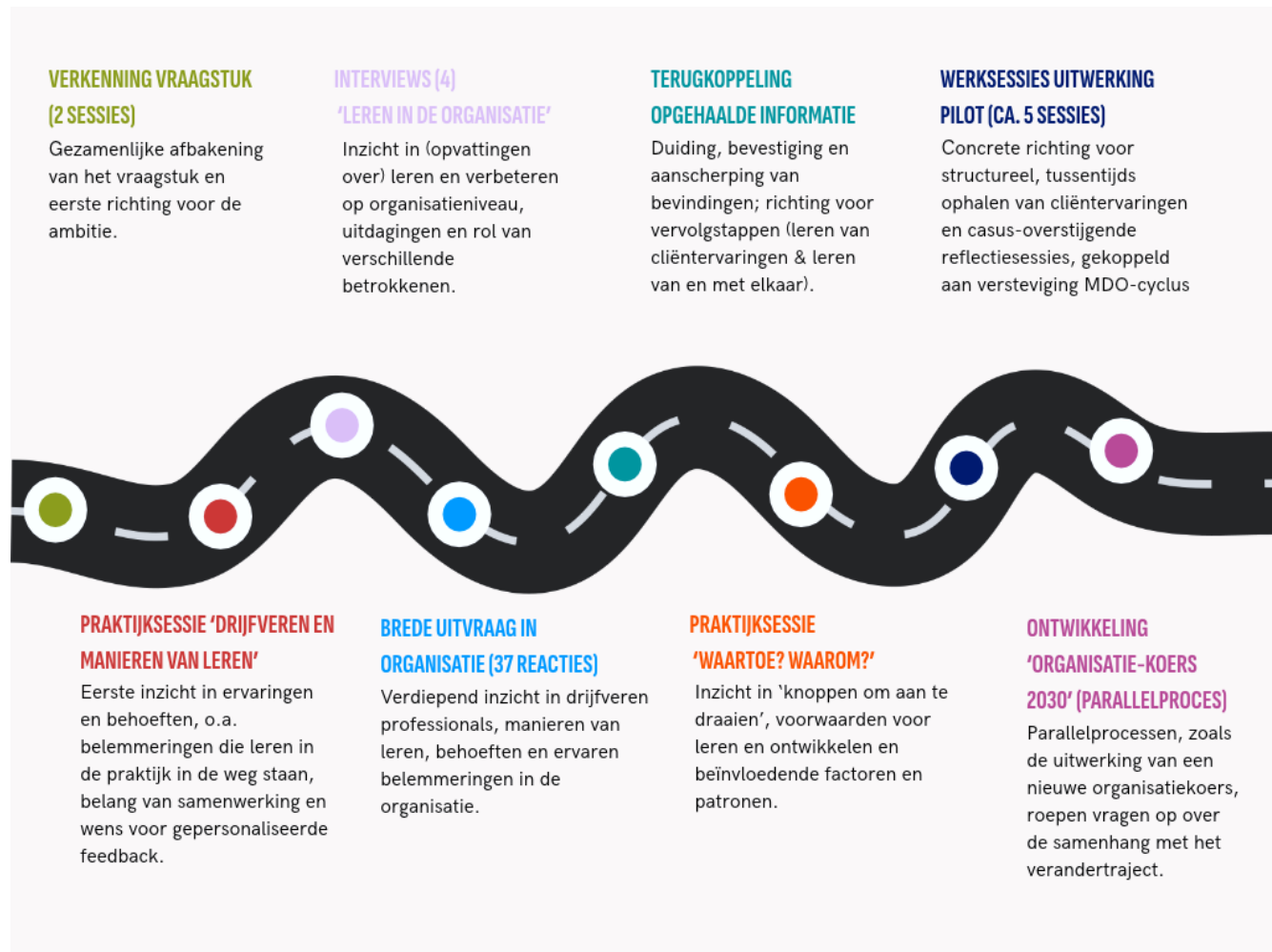


VERANDERPROCES

De routekaart in figuur 7 laat zien hoe het veranderproces zich stap voor stap heeft ontwikkeld: van een eerste verkenning van het vraagstuk naar een bredere uitvraag naar drijfveren, leerbehoeften en ervaren belemmeringen. Daarbij zijn perspectieven samengebracht van professionals, managers, gedragswetenschappers, medewerkers van Beleid en Kwaliteit en ervaringsdeskundigen. De activiteiten waren gericht op het gezamenlijk onderzoeken wat professionals nodig hebben om te leren en hoe cliëntervaringen en onderlinge reflectie daarin een structurele plek kunnen krijgen. Gaandeweg verschoof de aandacht van het ophalen en duiden van ervaringen naar het uitwerken van een concrete pilot, gekoppeld aan tussentijdse cliëntfeedback, casusoverstijgende reflectie en versterking van de MDO-cyclus. Tegelijk wierp het

parallelle koersproces de vraag op hoe een concreet verandertraject zich verhoudt tot bredere organisatieontwikkeling en wat dat betekent voor het veranderproces.

Figuur 7 Routekaart veranderen met ambitie organisatie 4



INZICHTEN LANGS DE 7 KAPSTOKELEMENTEN



Luisteren naar cliënten

Luisteren naar cliënten wordt gezien als een belangrijk thema binnen het verandertraject van de organisatie. Medewerkers in verschillende functies en organisatielagen hebben de indruk dat binnen de organisatie wel geleerd wordt van het dagelijkse werk en van casuïstiek, maar ook dat ze (nog) onvoldoende zicht hebben op hoe cliënten

de hulp ervaren en dat beperkt geleerd wordt van wat wel bekend is. Verder constateren zij dat het cliëntenperspectief nog niet altijd of optimaal een plek krijgt in de uitwerking van plannen of nieuwe initiatieven, wat het structureel meenemen en leren van cliëntervaringen belemmert.

Om hun handelen nog beter af te kunnen stemmen op kinderen en gezinnen, hebben professionals vooral behoefte aan tussentijds inzicht in ervaringen van cliënten met de hulp, gepersonaliseerde feedback en zicht op de resultaten van de hulp. Hoewel vragenlijsten een bijdrage kunnen leveren, komen ze onvoldoende tegemoet aan deze behoeften wanneer ze anoniem ingevuld worden en/of als de hulp al beëindigd is. Afspraken of processen om cliëntervaringen en resultaten structureel en systematisch op te halen en daar in teamverband op te reflecteren, ontbreken nog. Dat beperkt zowel het individueel leren door professionals van cliënten en hun trajecten, als het casus-overstijgend leren van en met elkaar. De belanghebbenden willen daarom verduidelijken wat cliënten en professionals eigenlijk verstaan onder ‘succesvolle hulp’ en onderzoeken welke manieren van ophalen van cliëntervaringen passen bij de behoeften en mogelijkheden van professionals en cliënten. Deze inzichten worden meegenomen in de uitwerking van vervolgacties.



Informatie benutten

In het verandertraject van de organisatie staat het thema informatie benutten duidelijk op de voorgrond, passend bij de ambitie die is toegespitst op structureel informatie verzamelen en leren op basis daarvan. Wat binnen dit traject precies

verstaan wordt onder ‘informatie’ en ‘benutten’ is niet direct duidelijk; vooral de behoefte aan meer kennisdeling en -ontwikkeling komt in eerste instantie ter sprake en het gebruik van vragenlijsten (mogelijkheden, beperkingen en toepassing) versus gespreksvormen (spiegelgesprekken of evaluaties tijdens of na het hulptraject). Gedurende het traject wordt duidelijk dat professionals vooral graag met elkaar willen leren, zowel van cliëntervaringen (o.a. hun (on)tevredenheid), als van kennis en kunde van collega’s (o.a. samendoen en elkaar bezig zien). Zij hebben de wens om cliëntervaringen in gespreksvorm tussentijds als onderdeel van de behandelcontacten op te halen, zodat ze inzichten meteen kunnen benutten in hun dagelijks werk. Door daarnaast beter gebruik te maken van beschikbare kennis, methoden en expertise, hopen ze nog beter te kunnen inspelen op specifieke situaties. Relevante kennis en expertise is zeker aanwezig in de organisatie, maar wordt nog onvoldoende uitgewisseld en benut, is de opvatting. Om dit te bevorderen is het nodig om voorbij het bespreken van urgentie (zoals crisissituaties en actuele casuïstiek) te komen en om een team- en organisatievisie te ontwikkelen op hoe samen leren van ervaringen vorm krijgt via regelmatige evaluatie van en reflectie op het integrale hulpverleningsproces.

Verschillende manieren van leren en benutten van informatie (leren achteraf, zoals reflecteren, of leren in het moment, zoals samendoen) vragen om verschillende voorwaarden, bijvoorbeeld tijd en ‘headspace’. De drukte van de praktijk en dan met name de nadruk op productiviteit, belemmert het reserveren van tijd voor reflectie, het vasthouden van relevante informatie, het betrekken van collega’s of het toepassen van opgedane kennis.



Cultuur van openheid,
reflectie en mentale modellen

De organisatie streeft naar een cultuur van openheid en reflectie, waar kijken met een open blik en elkaar blijven bevragen onderdeel van zijn. In sommige situaties is daar al sprake van en worden frictie en

twijfels bespreekbaar gemaakt. Professionals ervaren zo’n open cultuur echter nog (te) weinig in hun dagelijkse praktijk, met name als het gaat om reflectie op persoonlijk vlak – dus niet gericht op processen of casuïstiek. Elkaars kennis en kunde echt benutten, gezamenlijk reflecteren op persoonlijke kwesties en eigen handelen, of elkaar (durven) betrekken bij onzekerheid of handelingsverlegenheid, gebeurt naar eigen zeggen te weinig. Dit wordt onder andere beperkt doordat niet zo vaak direct, gezamenlijk gezinnen worden begeleid (door hulpverleners van één of meerdere teams, of met collega’s van andere organisaties), waardoor heel gericht met elkaar meedenken of concrete collegiale feedback geven over elkaars handelen niet altijd mogelijk is. Op het samenwerkingsproces (hoe werk je goed samen, wat is daarvoor nodig van collega’s en cliënten?) wordt bovendien weinig gereflecteerd. Samen reflecteren wordt wel als essentieel gezien, omdat het niet alleen tot persoonlijke ontwikkeling, maar ook tot gezamenlijke

kwaliteitsverbetering kan leiden.



Teamleren en samenwerken

Ondanks de duidelijke wens voor meer openlijke, gezamenlijke reflectie en collectief leren, is dit in de organisatie nog niet goed ingericht en geborgd.

Professionals verwachten dat de organisatie mogelijkheden hiervoor faciliteert, maar zien tegelijkertijd in dat zij in teamverband al stappen kunnen zetten en dit thema bij leidinggevenden of management kunnen aankaarten. Als onderdeel van het verandertraject is in een specialistisch gebiedsteam gestart met een pilot gericht op casusoverstijgende reflectie in teamverband, waarbij professionals zelf een belangrijke en actieve rol hebben bij het uitdenken van de uitvoering. De verwachting is dat meer tussentijdse evaluatiemomenten met cliënten en meer overkoepelende reflectie bijdraagt aan meer eigenaarschap bij cliënten en een open cultuur bevordert, waarin van en met elkaar geleerd wordt.

In het verandertraject krijgt het thema samenwerking veel aandacht. Door alle belanghebbenden wordt samenwerken als een drijfveer gezien, hetzij vanuit verschillende perspectieven en met verschillende doeleinden. Er is met name aandacht voor samenwerking en afstemming in de organisatie op verschillende niveaus: tussen management en kwaliteit/beleid, tussen kwaliteit/beleid en professionals, maar ook tussen verschillende hulpverlenende partijen en tussen professionals en cliënten of ‘het systeem’. Daarnaast is aandacht voor samenwerken met een team van belanghebbenden met verschillende functies, als onmisbaar onderdeel van het verandertraject. Al deze vormen van onderlinge samenwerking worden gezien als onmisbaar voor samen leren en bewegen in de richting van de gezamenlijke ambitie.

De organisatie wordt gekenmerkt door een sterke leercultuur en diverse mogelijkheden voor opleidingen en samenwerkingen. Dat kan positief bijdragen aan het worden van een gezamenlijk lerende organisatie, zeker als de leermogelijkheden sterker worden gekoppeld aan de behoeften van medewerkers. Professionals zouden graag meer leren door ‘samendoen’ naast ‘samen bespreken’. Zij beseffen dat uitwisseling in kleine groepjes alleen onvoldoende is om te zorgen dat team- en organisatiebreed geleerd wordt. Als onderdeel van het verandertraject worden vervolgacties uitgedacht in lijn met die behoeften en de geformuleerde ambitie. Zo wordt gestart met het tussentijds ophalen van cliëntervaringen, die vervolgens een duidelijker plek krijgen in een verstevigde meet-besprek-verbetercyclus (die verwerkt wordt in de multidisciplinaire team-overleggen). Het idee is dat dit teamleren bevordert via een positieve wisselwerking: door in teamverband te reflecteren op ervaringen en trajectinformatie (los van specifieke casussen), zal bij professionals de nieuwsgierigheid en actiebereidheid om deze informatie op te halen in cliëntgesprekken toenemen, wat meer input voor reflectie oplevert, enzovoorts. Daarnaast is de verwachting dat meer focus vanuit de organisatie en meer mogelijkheden om elkaar ook buiten teamverband te ontmoeten, helpen om van en met elkaar te leren, waarbij beschikbare expertise echt wordt benut.



Leiderschap en professionele ruimte

Betrokkenheid van meerdere personen, duidelijkheid over rollen en taken en continuïteit van professionals (in casussen en in teams) worden gezien als belangrijke randvoorwaarden voor samenwerken en

samen leren. Personeelswisselingen belemmeren juist het benutten van gegevens, kennis en kunde. Het beleggen van verantwoordelijkheden bij meerdere personen kan helpen om te profiteren van persoonlijke kwaliteiten en competenties, de uitvoering behapbaar te houden, mensen gecommitteerd te houden en processen niet te laten stilvallen als iemand toch (tijdelijk) uitvalt.

Voor kwaliteitsvolle hulpverlening en blijvend samen leren in de organisatie is goed leiderschap van belang, is de opvatting, omdat dit kan bijdragen aan een duidelijke richting, doorgaande aanmoediging, coördinatie en zicht op het verloop. Daarbij moet aandacht zijn voor verschillende organisatorische processen die elkaar kunnen beïnvloeden en voor het feit dat personen in verschillende functies invloed kunnen hebben op elkaars leiderschap en professionele ruimte. Onderlinge afstemming hierover (of het gebrek daaraan) bepaalt dus mede of en hoe blijvend leren van de grond komt. Stilstaan bij de betekenis van leiderschap en professionele ruimte wordt in de organisatie nog niet zoveel gedaan. Medewerkers staan veelal in 'de actiestand' om te komen tot concrete plannen, onder andere omdat het als ongemakkelijk wordt ervaren om verandering na te streven, maar daar nog geen duidelijk resultaat van te zien.

Professionals gebruiken in de dagelijkse praktijk op verschillende manieren hun professionele ruimte, zoals ruimte om beschikbare kennis en methoden te benutten voor de hulp aan gezinnen, ruimte om bepaalde moeilijke besluiten te nemen (zoals stoppen met de hulp), of ruimte om de gedragswetenschapper ergens al dan niet bij te betrekken. Die professionele ruimte wordt beïnvloed door de kaders die de organisatie en leidinggevendenden scheppen, waaronder de mogelijkheden om kennis uit te wisselen, expertise te betrekken of methoden eigen te maken. Managers, kwaliteitsadviseurs en teamhoofden kunnen vanuit hun leidinggevende posities de hulpverleningspraktijk ondersteunen en blijvend leren aanjagen, door a) keuzes te maken en focus aan te brengen, b) zo nu en dan pas op de plaats te maken en voorgenomen acties te bevragen, en c) zelf het goede voorbeeld te geven (o.a. aandacht hebben voor werkklimaat, opvolgen van ingezette acties).



Systeemdenken en samenhang

Het thema systeemdenken en samenhang houdt in het verandertraject vooral verband met het besef dat verandering in de organisatie, binnen een team of van het eigen handelen niet op zichzelf staat. Om

professionals optimaal te laten leren van en met elkaar, op basis van (cliënt)ervaringen, moet dus rekening gehouden worden met processen, (on)mogelijkheden en randvoorwaarden. Parallelle processen kunnen het volhouden van verandering richting de ambitie bemoeilijken, maar mensen in leiderschapsposities die overzicht hebben en een duidelijke visie, kunnen dat proces ook bevorderen. Professionals kunnen binnen hun team of de organisatie een bijdrage leveren aan het afstemmen van werkprocessen of het vertalen van praktijk naar beleid. Op die manier kunnen medewerkers in verschillende functies en op verschillende organisatieniveaus er gezamenlijk voor zorgen dat processen elkaar niet in de weg zitten, maar juist goed op elkaar aansluiten en elkaar mogelijk versterken.

Binnen het verandertraject wordt rekening gehouden met deze samenhang, zoals tussen wat op beleidsniveau wordt beoogd en op praktijkniveau wordt verwacht of voorgesteld. Als sprake is van zulke samenhang tussen beleid en praktijk, is de kans groter dat professionals plannen daadwerkelijk (willen en kunnen) uitvoeren. Professionals lijken namelijk met name oog te hebben voor samenhang tussen praktijken: zij zijn bereid om bepaalde acties uit te voeren, mits die plannen goed afgestemd zijn op bestaande werkprocessen en logisch aansluiten bij hun dagelijkse praktijk. Tijdens het verandertraject blijkt bovendien dat medewerkers plannen soms als afzonderlijke initiatieven zien, terwijl de organisatie ze ziet als elkaar versterkende processen. Ook als dus op beleidsniveau sprake is van zogenoemd systeemdenken, is duidelijke communicatie daarover van belang voor een 'zachte landing' van plannen in de praktijk.



Duurzaamheid en gedeelde ambitie

In het verandertraject wordt ervan uitgegaan dat ruimte voor autonomie en intrinsieke motivatie van medewerkers van belang zijn voor een duurzame leerbeweging. Door professionals mee te nemen in het formuleren van een gedeelde ambitie, die

ambitie te laten aansluiten bij hun drijfveren en behoeften én gezamenlijk vervolgstappen en focus te bepalen, wordt geprobeerd de motivatie voor blijvend leren aan te spreken. Voor een duurzaam veranderproces wordt het traject regelmatig tussentijds geëvalueerd en wordt de geformuleerde ambitie soms opnieuw bekeken en aangescherpt, om ervoor te zorgen dat deze nog actueel en kloppend is en om na te gaan of de verbeteracties ermee in lijn zijn. Onduidelijkheid over de ambitie en koers kan een duurzame verandering in de weg staan, omdat vervolgstappen niet goed uitgedacht kunnen worden bij onvoldoende concretisering (zoals wat verstaan wordt onder 'succesvolle hulp' volgens cliënten en professionals of hoe de 'resultaten' van de hulp zijn).

De duurzaamheid van verbeteracties is ook (mede) afhankelijk van de eerder besproken thema's leiderschap/professionele ruimte en samenhang. Medewerkers van de afdelingen kwaliteit en zorgontwikkeling hebben in dit opzicht een belangrijke rol, omdat zij het gedachtegoed levend kunnen houden en verbinden aan de organisatorische ontwikkelingen. Door structureel informatie op te halen en terug te koppelen in teams, kunnen zij de ambitie onder de aandacht blijven brengen en het cyclisch werken blijven aanjagen. Leidinggevenden in teams kunnen het teamleren op basis van die informatie blijven aanjagen en ondersteunen. En als de werkwijze dan ook nog logisch aansluit bij andere acties en processen (bijv. het uitvragen van cliëntervaringen tijdens gesprekken die toch al gevoerd worden), dan is de kans groter dat professionals de veranderacties volhouden. Op management- en beleidsniveau is het belangrijk om na het 'uitproberen' van

veranderacties ook goed na te denken over het verspreiden en toepassen ervan op andere plekken in de organisatie.



AANJAGERS VAN DE VERANDERING

Ruimte voor het onderliggende vraagstuk

Wat in dit verandertraject allereerst het verschil maakte, was dat de organisatie niet alleen de tijd nam om het vraagstuk te verhelderen en af te bakenen, maar vooral om de daaraan gerelateerde aannames en uitgangspunten te toetsen. Door de drijfveren en manieren van leren van professionals te inventariseren en hun behoeften rond leren en ontwikkelen te verduidelijken, werd zichtbaar dat het initiële vraagstuk bijgesteld moest worden. Niet het beter benutten van (beschikbare) cliënttevredenheidsgegevens moest het uitgangspunt voor het verandertraject zijn, maar de vraag wat nodig is om optimaal te leren van cliëntervaringen, door professionals, teams én de organisatie. De opgehaalde motivaties, drijfveren, frustraties, twijfels en verwachtingen van professionals legden de condities bloot die nodig zijn om met en van elkaar en van cliënten te kunnen leren. Deze verschuiving en toespitsing van het vraagstuk zorgden voor de belangrijke realisatie dat reflecteren, leren en gezamenlijk ontwikkelen niet vanzelf gebeuren op basis van ‘informatie’ (zoals over tevredenheidscijfers of voortijdig beëindigde casuïstiek), maar vragen om goede ondersteuning, begeleiding en inbedding.

Ervaringen in plaats van ‘tevredenheid’ als startpunt voor leercycli

Wat verder bijdroeg aan de verandering, was de combinatie van een duidelijke focus op cliëntervaringen als input voor leren en de wetenschap dat leren pas kan ontstaan als niet alleen informatie wordt opgehaald, maar ook structureel teruggekoppeld. Door het besef dat cliënttevredenheidscijfers uit vragenlijsten veelal onvoldoende basis bieden voor persoonlijk en teamleren en dat onvoldoende continue samenwerking tussen organisatieafdelingen het inzicht in leermogelijkheden beperkt, richtte het verandertraject zich steeds duidelijker op cyclische terugkoppeling, tussentijds verifiëren en gezamenlijk benutten van ervaringsinformatie. Niet alleen het ophalen van die informatie, maar vooral het terugbrengen ervan, het samen duiden en vervolgstappen uitdenken, is nodig voor leren en (blijvende) motivatie en betrokkenheid.

Vertragen en bevragen

Ook de (fysieke) werksessies, waarbij professionals en waar mogelijk een ervaringsdeskundige aanwezig waren, droegen bij aan de verandering. De ervaringsdeskundige bracht gedurende het hele project vanuit verschillende vormen van betrokkenheid het perspectief van de cliënt in: naast deelname aan werksessies gebeurde dit ook via schriftelijke feedback en afzonderlijke overleggen wanneer deelname aan een groepsessie niet mogelijk was. Deze flexibele manier van betrokkenheid maakte het mogelijk om de ervaringsdeskundigheid gedurende het proces te benutten en aan te laten sluiten bij wat op dat moment nodig en haalbaar was.

De verschillende perspectieven in combinatie met de ruimte en tijd om samen na te denken over het vraagstuk, de richting en de onderliggende factoren en patronen, zorgden voor een gezamenlijke doelstelling en een duidelijke wens voor andere manieren van uitwisselen, leren en ervaringen van cliënten ophalen. Door heel bewust stil te staan bij de gang van zaken op dat moment en elkaar en de afspraken/werkprocessen te bevragen, konden ongemak, bezwaren en behoeften besproken worden, zonder direct tot oplossingen en acties over te gaan. Dit vertragen en bevragen hielp om de situatie beter te doorgronden.

Verbinden van drijfveren, relevante informatie en leerbehoeften

Door in het traject ruimte te maken voor het uitgebreid in kaart brengen van drijfveren en (leer)behoeften, werd de motivatie van professionals om van en met elkaar te leren aangewakkerd én verbonden aan het inhoudelijke veranderproces. Dat heeft verandering aangejaagd. De bereidheid tot samenwerking, kennisdeling, samen reflecteren, observeren, bespreken en verbeteren van de hulp, lieten een intrinsieke oriëntatie op leren zien. Daarnaast werd duidelijk dat leren sterker wordt wanneer informatie bespreekbaar, bruikbaar en direct verbonden is met het dagelijks handelen, in de samenwerking met gezinnen en collega's. Dit alles kwam samen in het verandertraject, waar op teamniveau gereflecteerd en geleerd wordt op basis van kwalitatieve, tussentijdse informatie die in gespreksvorm bij cliënten wordt opgehaald. Dit maakt ook doorgaande verandering kansrijk.

Voortouw en eigenaarschap bij hulpverleners

Tot slot maakte het verschil dat de professionals het voortouw namen in het uitdenken van vormen voor blijvend leren op basis van cliëntervaringen. Niet alleen werden hun drijfveren en behoeften serieus genomen, zij worden ook gezien als drijvende kracht achter de beoogde verandering. Door hun suggesties als uitgangspunt te nemen en te verbinden aan

opgehaalde informatie, bestaande kennis en (nieuwe) werkprocessen, ligt het eigenaarschap (ook) bij hen, waarmee de kans op goede borging is vergroot. Doordat het leren niet alleen individueel maar juist ook op teamniveau moet plaatsvinden, wordt het bovendien minder afhankelijk van individuele motivatie en meer onderdeel van de wijze waarop de organisatie kan zorgen voor doorgaande kwaliteitsverbetering.

Kern van de beweging

Al met al wordt de beweging in de richting van de ambitie gekenmerkt door samen optrekken, duiden en stappen zetten, met aandacht voor ruimte, focus, samenhang en cyclisch werken in dat proces. Op die manier dragen individuele drijfveren en ervaringen bij aan het grotere gemeenschappelijke doel om te zorgen dat cliënten zich echt geholpen voelen.



REFLECTIES

De belanghebbenden (waaronder de medewerkers beleid/kwaliteit, manager en betrokken praktijkprofessional), kijken overwegend positief terug op het ingezette verandertraject. Zij hebben dit proces als wezenlijk anders ervaren dan eerdere verandertrajecten en (onderzoeks)projecten, onder andere omdat niet vooraf vaststond waar de verandering zich op zou gaan richten en wat de aanpak zou inhouden. Die onduidelijkheid bracht onzekerheid met zich mee. Toch worden de vertraging, reflectie en nauwe samenwerking met professionals in de praktijk die nodig waren om tot passende concretisering te komen, uiteindelijk juist als de meest waardevolle veranderaspecten ervaren.

Veranderen door vertragen en bevragen

In de reflecties op het proces komt terug dat de gekozen vorm (actieonderzoek) wennen was voor de belanghebbenden, omdat de organisatie normaal gesproken vrij snel plannen concreet wil maken en graag naar een duidelijk doel toewerkt.

“We vonden in het begin van het project dat het soms wat minder ‘geprotocolleerd’ was en daar moesten we aan wennen.”

Het actieonderzoek zette juist aan tot vertragen en bevragen, bijvoorbeeld of bepaalde veronderstellingen en aannames wel klopten. Daardoor hebben de belanghebbenden meer tijd genomen om vooronderzoek te doen. Pas daarna werden ideeën en plannen verder uitgewerkt. Dit heeft naar eigen zeggen opgeleverd dat de belanghebbenden echt samen met de praktijk hebben gewerkt aan het verduidelijken van het vraagstuk en daar de verhalen hebben opgehaald om het traject verder vorm te geven. Die zorgvuldigheid wordt erg gewaardeerd.

Samenwerken en samen leren op verschillende lagen

De samenwerking tussen betrokkenen vanuit verschillende afdelingen en met

“Door het actieleren hebben we nu op meerdere momenten onze ideeën bijgesteld en zijn we weer teruggegaan naar de ‘tekentafel’, zo van: zitten we nu echt wel op het juiste spoor?”

verschillende functies en perspectieven wordt ook als een belangrijke succesfactor in het verandertraject gezien. Zo faciliteerden de medewerkers vanuit de afdeling beleid/kwaliteit het proces om tot veranderacties te komen (o.a. door werk- en reflectiesessies te organiseren, of informatie te verzamelen en terug te koppelen) en stipte de ervaringsdeskundige onderwerpen aan die aanzetten tot extra reflectie. Bovendien bleek de nauwe betrokkenheid van de ambulante professional zeer betekenisvol:

“De ambulante professional die betrokken was fungeerde als sleutelfiguur en informele leider. Door haar betrokkenheid hebben we andere collega’s uit de praktijk goed aan kunnen haken en ook enthousiast kunnen maken en houden.”

Deze samenwerking binnen een redelijk divers samengesteld veranderteam kenmerkte zich door open communicatie en positief kritische bevraging van processen en situaties. Samen met de verschillende achtergronden en expertises van de betrokkenen, maakte dat leren op en tussen verschillende organisatielagen mogelijk en leren op basis van écht relevante inzichten.

“We hebben belangrijke eyeopeners gehad. Professionals gaven bijvoorbeeld aan dat zij informatie over cliënttevredenheid niet vanzelfsprekend koppelen aan hun eigen leerproces. Er is dus iets nodig om dat meer bij elkaar te brengen.”

Spanning tussen organisatieproces en onderzoeksproces

Hoewel de betrokkenheid van een onderzoeker, veranderkundige en expert actieonderzoek vanuit het onderzoeksproces hebben bijgedragen aan reflectie, verdieping en procesbegeleiding, benoemen de betrokkenen ook dat er nog meer samenhang had kunnen zijn tussen het verandertraject en het overkoepelende onderzoeksproces. Meerdere organisaties gingen elk aan de slag met hun eigen geformuleerde vraagstuk. Tegelijkertijd hadden de onderzoekers (ook) de opdracht om overkoepelende lessen te trekken uit die uiteenlopende processen. Daardoor was de koppeling tussen de besproken thema's tijdens regiegroepbijeenkomsten en de ontwikkelingen met betrekking tot het eigen vraagstuk in de eigen praktijk, niet altijd zo sterk.

“Met name de mensen die echt vanuit de hulpverleningspraktijk betrokken waren bij het verandertraject in de organisatie, ervoeren soms dat de onderwerpen die in de regiegroep besproken werden vrij algemeen waren en wat ver afstonden van hun praktijk.”

De momenten en werkvormen die in het teken stonden van inhoudelijke uitwisseling tussen de organisaties, het identificeren van concrete bevorderende of belemmerende aspecten in de verschillende verandertrajecten en herkenning van elkaars dilemma's, werden als relevant gezien en inzicht gevend(er) voor de praktijk.

BIJLAGE 7. PRAKTIJKVOORBEELD: KENNISNETWERKEN ALS VORM VAN ORGANISATIEBREED LEREN

Organisatiebreed en structureel leren vormgeven blijkt in de praktijk niet eenvoudig. De organisatie organiseert dit via kennisnetwerken waarin professionals samenwerken rond inhoudelijke thema's. Dit praktijkvoorbeeld laat zien hoe deze netwerken zijn ingericht, welke opbrengsten zichtbaar zijn en welke lessen hieruit volgen voor andere organisaties.

Hoe organiseer je een kennisnetwerk? Lessen uit de praktijk

SEJN-organisaties streven naar leren van de praktijk. Dat doen zij idealiter door te leren op het niveau van cliënt, team en organisatie. Door te meten, bespreken en verbeteren werken de organisaties zo toe naar steeds betere jeugdhulp. Veel organisaties zijn nog zoekende naar hoe ze het leren naar een hoger niveau kunnen tillen. De vraag hoe organisatiebreed en structureel leren vorm kan krijgen, staat daarbij centraal.

Deze SEJN-organisatie heeft de afgelopen jaren intern kennisnetwerken opgezet om dit structurele leren te organiseren. Deze kennisnetwerken vormen een concrete manier om organisatiebreed leren te faciliteren en te verankeren in het dagelijks werk.

De kennisnetwerken zijn ingericht als samenwerkingsverbanden waarin professionals wetenschaps-, ervarings- en praktijkkennis bundelen en delen. Daarnaast verzorgen zij inhoudelijk beleid op basis van inhoudelijke vraagstukken. De kennisnetwerken dragen de algemene richtlijnen en landelijke GGZ-standaarden uit. De kennisnetwerken ondersteunen zowel structureel leren en verbeteren als het borgen van specialistische expertise binnen generalistische gebiedsteams. Dit doen de kennisnetwerken onder andere via consultatie, richtlijnontwikkeling en -implementatie, deskundigheidsbevordering en kennisdeling.

In dit praktijkvoorbeeld wordt ter inspiratie toegelicht hoe de organisatie deze kennisnetwerken heeft ingericht en welke zaken daarbij helpend of juist hinderend zijn (geweest). Het praktijkvoorbeeld sluit af met tips voor andere organisaties die ook organisatiebreed willen leren in kennisnetwerken.

Aanleiding

De organisatie werkt sinds 2020 zowel intern als extern met generalistische gebiedsteams. In die teams is brede expertise aanwezig, maar niet alle specialistische kennis kan in elk

team structureel worden geborgd. Tegelijk willen professionals zich kunnen verdiepen en ontwikkelen. Om beide belangen te combineren—organisatiebreed borgen én individueel specialiseren—heeft de organisatie kennisnetwerken ingericht die wetenschappskennis, ervaringskennis en praktijkkennis bundelen en vertalen naar de werkvloer.

Inrichten van de kennisnetwerken

Matrixstructuur dwars door de organisatie

De kennisnetwerken zijn samenwerkingsverbanden waar meerdere organisatieonderdelen bij aangesloten zijn. Wie dat precies zijn, is afhankelijk van het thema of het vraagstuk waar het samenwerkingsverband zich op richt. Deelnemers aan de kennisnetwerken zijn in ieder geval professionals die inhoudelijke kennis hebben van een specifieke expertise.

Besluitvorming kan zowel top-down (directie > teamleider > team) als bottom-up (team + teamleider > directie) verlopen.

De kennisnetwerken van de organisatie lopen horizontaal door de hiërarchische verticale lijnen heen. Dit wordt een matrixstructuur genoemd. Het verkort de communicatielijnen en vermindert ‘informatieverlies’ doordat betrokkenen rondom een thema dezelfde taal spreken en direct met elkaar samenwerken. Het voordeel daarvan is dat je op de inhoud sneller kunt komen tot een realistisch en gedragen plan, daarover besluiten en implementeren, omdat je al met de juiste personen bij elkaar zit.

Twee typen kennisnetwerken

Er zijn twee typen kennisnetwerken binnen de organisatie:

1. Programmagerichte kennisnetwerken (bijv. Acuat, Gezin en Systeem, Pleegzorg en Gezinsvormen, Wonen, Overgang naar Volwassenheid): gericht op bredere zorgvormen. De focus ligt vaak op doorontwikkeling, richtlijnen en deskundigheidsbevordering. Er is doorgaans minder vraag naar consultatie in dit type netwerk.
2. Probleemgerichte kennisnetwerken (bijv. Trauma, Gehechtheid en Gezin, Forensisch en Gedrag, Emotionele ontwikkeling, ASS LVB en Jonge Kind, Seksualiteit Genderdiversiteit en Cultuursensitiviteit+): gericht op specifieke thema's of problematiek. Bij dit type kennisnetwerk ligt de nadruk op behandelvragen, consultatie en concrete handvatten voor het dagelijks werk. Deze netwerken worden vaak drukker bezocht vanwege de directe toepasbaarheid.

Rollen, taken en uren in een kennisnetwerk

Elk kennisnetwerk kent dezelfde rollen:

- Kennisnetwerkspecialist (ca. 8 uur per week): inhoudelijk expert (vaak een hoogleraar met specifieke expertise) en kwaliteitsbewaker; bewaakt visie, koers en inhoudelijke kwaliteit en neemt vaak een leidende rol.
- Procesbegeleider (ca. 4–8 uur per week): richt zich op de praktische kant. Organiseert en faciliteert; bewaakt haalbaarheid, afstemming, tijd en structuur en houdt processen op koers. De exacte invulling van deze rol kan per kennisnetwerk sterk variëren.
- Thema-experts/ambitiecoördinatoren (ca. 2–4 uur per week; meestal 4–6 personen): werken elk aan een specifieke ambitie binnen het kennisnetwerk. Zij bundelen input, maken een samenvatting van alle belangen en overwegingen die spelen. Zij maken bestaande wetenschappelijke en praktijkkennis zichtbaar en vertalen dit naar activiteiten en producten voor de organisatie.
- Ambassadeurs (1–2 per gebiedsteam): halen kennis op tijdens bijeenkomsten van het kennisnetwerk en brengen die actief terug naar het team.
- Leden: overige geïnteresseerde medewerkers die deelnemen aan bijeenkomsten en bijdragen aan kennisuitwisseling.

Deze rollen zijn flexibel inzetbaar op basis van behoefte, maar de combinatie van inhoudelijke borging en procesregie is expliciet belegd bij specifieke personen. Voor ambitiecoördinatoren zijn uren gealloceerd in het takenpakket, dit geldt ook voor de thema-expert, procesbegeleider en kennisnetwerkspecialist.

De kennisnetwerkspecialist en procesbegeleider stellen samen een jaarplan op waarin per ambitie wordt vastgesteld wat het netwerk dat jaar gaat realiseren. De thema-experts sluiten (vanuit hun expertise) aan om de ambitie verder uit te werken.

De kennisnetwerken zijn georganiseerd als zelfregulerend netwerk. De organisatie kiest er bewust voor om in de kennisnetwerken niet hiërarchisch te werken; er zijn geen formele leiders. De kennisnetwerkspecialist laat ruimte om gezamenlijke keuzes te maken.

Ambities: organisatiebreed en thema-specifiek

Het directieteam van de organisatie heeft vier organisatiebrede ambities vastgesteld die in elk kennisnetwerk (zowel probleem-gericht als programma-gericht) terugkomen:

1. Implementeren en actueel houden van richtlijnen (o.a. NJi, GGZ-standaarden, TOPGGZ).

2. Organiseren en verzorgen van deskundigheidsbevordering.
3. Organiseren en aanbieden van consultatie.
4. Communicatie en kennisdeling binnen en buiten de organisatie (via intern- en externe kennisplatforms).

Deze ‘verplichte’ ambities worden aangevuld met kennisnetwerk-specifieke ambities per kennisnetwerk.

Drie typen bijeenkomsten

De meeste kennisnetwerken komen in totaal drie tot vier keer per maand samen. De organisatie onderscheidt drie terugkerende bijeenkomstvormen van elk ca. 1 uur. De bijeenkomstvorm kan variëren per type kennisnetwerk (probleem-gericht of programma-gericht).

Ten eerste zijn er (bij zowel probleemgerichte als programmagerichte kennisnetwerken) kennisnetwerkbijeenkomsten (twee keer per maand), waar de kennisnetwerkspecialist, procesbegeleider en ambitiecoördinatoren/thema-experts bij aansluiten. Hier wordt gewerkt aan de ambities en doorontwikkeling. Ambitiecoördinatoren presenteren aan het begin van het jaar hun plannen en verwerken input uit de bijeenkomst weer in hun plannen.

Er wordt tijdens de kennisnetwerkbijeenkomsten gewerkt met een vergaderbord in Planner (Teams), ingericht langs de ambities. De vaste onderdelen van de bijeenkomst (inchecken, indicatoren/meten is weten, toekomstige projecten, huidige projecten, afgerond, vergaderpunt, uitchecken) staan erop, met daaronder de actiepunten toegewezen aan leden van het kennisnetwerk. Projecten worden naar ‘vergaderpunt’ geschoven als ze besproken moeten worden in de bijeenkomst. Zo blijft de agenda behapbaar zonder dat acties geen opvolging krijgen. Iedereen in het kennisnetwerk is verantwoordelijk voor het actueel houden van het vergaderbord.

Het tweede type bijeenkomsten binnen de probleemgerichte kennisnetwerken zijn consultatiebijeenkomsten gericht op specifieke casuïstiek. De frequentie van de consultatiebijeenkomsten verschilt per netwerk (bijv. wekelijks bij veel vraag, tweewekelijks of maandelijks bij minder vraag). Teams brengen casussen in die (dreigen te) stagneren of waar expertise ontbreekt. De procesbegeleider kan hierbij de uitvraag faciliteren, voorbereiden en plannen – hoewel de invulling van de werkzaamheden van de procesbegeleider kan verschillen per netwerk. Consultatie draagt bij aan het specialistisch kunnen zijn in generalistische gebiedsteams. Het voegt kennis toe aan de behandelaar die al een goede band met de jongere heeft, in plaats van een nieuwe specialist te zoeken.

Tot slot zijn er ambassadeursbijeenkomsten / kennisdeelsessies (eens per maand). Hier nemen de kennisnetwerkspecialist, procesbegeleider, thema-experts, ambassadeurs en leden aan deel. Er wordt afgewisseld tussen:

- Kennisdeelsessies – ambitiecoördinator vertelt over de nieuwste ontwikkelingen.
- Kennisopphaalsessies – verkennen wat teams nodig hebben, werken in groepjes, ophalen van knelpunten en goede voorbeelden. Uit opphaalsessies volgen nieuwe acties of adviezen aan het directieteam.
- Casuïstiekinbreng – tijdens deze sessie wordt intervisie en reflectie gedaan op een bepaalde casus. De focus ligt daarbij op het samen leren, niet zozeer op het geven van adviezen (zoals bij consultatie het geval is). Deze lerende component vraagt om een *belangeloos gesprek*: niet oplossingsgericht denken maar stilstaan en terugkijken.

Het leerproces in stappen

Het leerproces verloopt in alle kennisnetwerken in een aantal opeenvolgende stappen. Eerst wordt een verkenning gedaan naar kennis en kunde die al in huis is (bijv. collega's die eerder met een bepaalde interventie hebben gewerkt). Deze informatie wordt gebundeld en gepresenteerd in het kennisnetwerk. De ambitiecoördinator geeft een samenvatting van alle belangen, zonder dat daar al een besluit aan vasthangt – dit voorkomt dat er te veel punten ter discussie worden gesteld. Op basis van de reacties van de deelnemers wordt er eventueel eerst meer informatie ingewonnen. Wanneer er een compleet beeld is, reflecteert het kennisnetwerk op de verzamelde informatie en neemt een gezamenlijk besluit: of (en hoe) wordt het plan doorontwikkeld of geïmplementeerd?

Kennisdeling borgen

Eenmaal opgedane kennis moet zo breed mogelijk verspreid worden, zo is de insteek van de organisatie. Alleen door kennis zowel intern als extern te delen, bouwt de organisatie mee aan betere jeugdhulp.

Intern wordt kennis gedeeld via een intern kennisplatform, waar per kennisnetwerk een pagina is met lezingen, nieuwsberichten, geadviseerde behandelingen en formats. Deze informatie kan ingezien worden door alle werknemers van de organisatie. Ambassadeurs die deelnemen aan de kennisnetwerken zorgen ervoor dat kennis wordt verspreid in de teams.

De organisatie deelt ook extern kennis, via een extern kennisplatform. Dat is een breed toegankelijke kennisdeelpagina met publicaties, artikelen en bijeenkomsten. Zo verspreidt nieuwe kennis zich ook buiten de organisatie.

De procesbegeleider

De procesbegeleider begeleidt de voortgang zonder formeel besluiten te nemen. De procesbegeleider weet wat er speelt in teams en organisatieonderdelen, en verbindt mensen en vraagstukken aan elkaar. De precieze invulling van de activiteiten van een procesbegeleider verschilt per netwerk. De procesbegeleider is een 'kameleon' en sluit aan bij wat de groep nodig heeft — dat kan variëren van voorzitter tot facilitator of aanjager.

De rol vraagt om een combinatie van vaardigheden en persoonlijke kwaliteiten: oordeelloos en flexibel werken, structuur aanbrengen waar nodig, vasthouden aan het gezamenlijke doel, milde confrontatie durven inzetten als belanghebbenden hun verantwoordelijkheid niet nemen, en zowel zelfstandig als met een groep kunnen reflecteren op het eigen handelen. Daarnaast helpt het om je kwetsbaar durven opstellen, stevig richting durven geven, samen met de thema-expert besluiten durven nemen, open en eerlijk zijn en je ideeën kunnen bijstellen als de groep daarom vraagt.

Er zijn bij de organisatie meerdere procesbegeleiders. Omdat deze rol zo kritisch is en veel kennis en kunde vraagt, stemmen zij ook onderling af. De procesbegeleiders komen maandelijks samen. De ene maand wordt er inhoudelijk afgestemd over de ambities, plannen en activiteiten. De andere maand houden de procesbegeleiders intervisie om samen te leren over handelen in en positionering ten opzichte van het kennisnetwerk.

De programmaleider

In het begin was er nog geen programmaleider die kennisnetwerk-overstijgend overzicht houdt, kaders en richting geeft. Inmiddels is deze rol wél formeel belegd. Volgens belanghebbenden maakt dit verschil: het geeft legitimiteit om positie in te nemen, knopen door te hakken en continuïteit te borgen.

Opbrengsten en knelpunten

Opbrengsten

De organisatie is positief over de opbrengsten van de kennisnetwerken. Zij ervaren de volgende voordelen:

- Snellere veranderingen en implementatie mogelijk doordat inhoudelijke experts direct aan tafel zitten en een adviserende rol richting directie hebben. De matrixstructuur helpt om informatieverlies te voorkomen.
- Continue feedback en bijsturing door de interactie met gebiedsteams en aansluiting op de dagelijkse praktijk.
- Minder 'visiediscussies' omdat experts binnen het netwerk met elkaar afstemmen en zo inhoudelijk sneller op één lijn komen.

- Zichtbare resultaten in behandelvisies, richtlijnen, casuïstiekondersteuning en deskundigheidsbevordering.

Knelpunten

Het inrichten, implementeren en borgen van de kennisnetwerken is zelf ook een lerend proces. In de praktijk loopt men soms nog tegen de volgende knelpunten aan:

- De kennisnetwerken blijken kwetsbaar bij lage deelname. De ambassadeurs kunnen bij drukte wegvallen, waardoor kennis minder goed terugvloeit naar teams. Bij werkdruk kiezen professionals soms liever voor cliëntcontact dan voor kennisbijeenkomsten, ondanks het erkende belang.
- Er zijn verschillen tussen de kennisnetwerken. De rolopvattingen en werkwijzen verschillen soms, wat extra afstemming vraagt. Er is variatie in de consultatie-aanpak. In sommige netwerken kan bespreking van een casus tijdens een consultatiebijeenkomst leiden tot het overnemen van casuïstiek terwijl anderen strikt adviserend zijn; hier moet nog één lijn in getrokken worden.
- Er is soms spanning tussen de visie van de expert en teambehoeften. De inhoudelijke richting kan botsen met vragen of wensen uit de praktijk.
- Er kan spanning ontstaan tussen organisatie-brede ambities en individuele inhoudelijke interesses. Wat organisatiebreed nodig is (bijvoorbeeld richtlijnen onderhouden) voelt voor professionals soms minder urgent. Het expliciet maken en balanceren van beide sporen is daarom onderdeel van de netwerksturing.
- Doordat de kennisnetwerken adviserend zijn richting directie kan dit als ‘machtspositie’ voelen, wat de drempel om vragen te stellen verhoogt. Anderzijds: inhoudelijke experts (zoals behandelaren) zoeken soms formele bevestiging vanuit het bestuur. Zij weten niet goed wat hun daadkracht is of durven geen verantwoordelijkheid te nemen voor besluiten. Dit kan het tempo van leren en beslissen afremmen.
- Het leerproces is nog niet expliciet beschreven: de lerende component (hoe reflectie leidt tot inzicht en besluit) is aanwezig maar nog niet vastgelegd in een expliciet raamwerk.

Tot slot een leestip: de werkwijze van de organisatie is geïnspireerd door het boek *Organiseren in en met netwerken* van Nikki Willems, Renee Linck en Edwin Kaats (2018). Het biedt praktische handvatten voor het ontwerpen, organiseren en vitaliseren van netwerken met aandacht voor identiteit, betrokken actoren, ambities, spelregels, netwerkleaderschap en vorm. Voor organisaties die zelf met kennisnetwerken aan de slag willen, kan dit een waardevol vertrekpunt zijn.

BIJLAGE 8. PRAKTIJKOPBRENGSTEN

Van inzichten naar merkbare verbetering in de praktijk

Tijdens de regiegroepbijeenkomsten is gezamenlijk verkend wat daadwerkelijk helpend kan zijn in en voor de praktijk. De opbrengsten die uit het project voortkomen, zijn daarmee geen vooraf bedachte producten, maar krijgen vorm vanuit het actieonderzoek en de inzichten die gedurende het traject gezamenlijk zijn opgedaan.

Uit deze verkenning is een samenhangende set van verschillende typen beoogde praktijkopbrengsten naar voren gekomen. Deze opbrengsten bieden niet alleen inzicht (weten), maar brengen ook het gesprek op gang (doen), versterken het leren (veranderen) en helpen om ontwikkeling in de praktijk vast te houden (volhouden).

1. Factsheet: weten

Inhoud: kernelementen van een lerende organisatie

Doel: snel overzicht en gedeeld begrip creëren

2. Praktische toolkit/flow: doen

Inhoud: werkvormen, interventies en een gesprekstool (kaartspel) met prikkelende vragen

Doel: direct toepassen in teams

3. Begeleiding / consultancy via het SEJN: veranderen

Inhoud: begeleidingstrajecten op maat, training en praktische interventies

Doel: duurzame verandering in cultuur en gedrag realiseren

4. Netwerk & uitwisseling: volhouden

Inhoud: ontmoetingen, kennisdeling en borging via terugkerende momenten

Doel: leren en ontwikkelen blijvend stimuleren

De factsheet is inmiddels ontwikkeld en wordt gebruikt voor externe communicatie van de opbrengsten van het onderzoek. Om de andere beoogde praktijkopbrengsten verder te ontwikkelen en te concretiseren, vindt in het najaar van 2026 een vervolgssessie plaats met betrokkenen uit de deelnemende organisaties. In deze sessie worden de belangrijkste inzichten gezamenlijk besproken en wordt verkend hoe deze verder kunnen worden vertaald naar de praktijk.

De ontwikkeling van deze praktijkopbrengsten is geen doel op zich, maar een middel om uiteindelijk bij te dragen aan betere hulpverlening. De kernvraag daarbij is steeds: *wat helpt professionals en organisaties om daadwerkelijk te leren en verbeteren, zodat het beter gaat met kinderen en ouders?*

BIJLAGE 9. REFLECTIES VAN BETROKKENEN

Reflectie op de rol van onderzoekers

Binnen Veranderen met Ambitie stonden de deelnemende organisaties centraal in hun ontwikkeling richting een lerende organisatie. Gedurende het project werd echter duidelijk dat ook de onderzoeksgroep zelf een lerend systeem vormde. De onderzoekers volgden en ondersteunden niet alleen veranderprocessen in de praktijk, maar maakten zelf ook een ontwikkeling door in hun manier van kijken, handelen en samenwerken.

Daarmee kan de onderzoeksgroep worden beschouwd als een vijfde lerende organisatie. Net als de deelnemende instellingen moest zij leren omgaan met onzekerheid, verschillende perspectieven, veranderende rollen en de spanning tussen richting geven en ruimte laten. Het actieonderzoek bracht daardoor niet alleen inzichten voort over leren en veranderen in organisaties, maar ook over wat het vraagt van onderzoekers om participatief, reflectief en lerend onderdeel te zijn van een veranderproces.

Een overkoepelende les is dat participatief actieonderzoek niet alleen een methodiek is, maar ook een houding vraagt. Het vraagt om relationeel werken, timing, professionele bescheidenheid, aandacht voor eigenaarschap en het vermogen om samen betekenis te geven aan wat onderweg zichtbaar wordt.

Balanceren tussen sturen en volgen

Een centrale les uit het project is dat actieonderzoek voortdurend vraagt om balanceren tussen sturen en volgen. Onderzoekers zijn vaak gewend om structuur, duidelijkheid en oplossingen te bieden. In dit project werd zichtbaar dat actieonderzoek juist vraagt om vertragen, onzekerheid verdragen en ruimte laten voor het proces van de praktijk zelf.

De onderzoeker is daarbij geen buitenstaander die alleen observeert, maar ook geen projectleider die het proces overneemt. De meest passende rol bleek vaak die van kritische vriend: nabij genoeg om mee te denken, maar met voldoende afstand om patronen terug te geven, aannames zichtbaar te maken en verdiepende vragen te stellen. De geleerde les is daarom: wees een kritische vriend: bevragen in plaats van oplossingen aandragen.

Die rol vraagt vooral om timing. Soms is het nodig om ruimte te laten aan onduidelijkheid, omdat juist daar leren kan ontstaan. Op andere momenten is het nodig om te helpen ordenen, begrenzen of terug te brengen naar de bedoeling. Sturen en volgen zijn dus geen tegenstelling. Daartussen ligt een handelingsrepertoire van vragen stellen, spiegelen, vertragen, metacommunicatie inzetten en structuur bieden. De kern is steeds dat de

interventie het eigenaarschap van de praktijk versterkt in plaats van overneemt: oefen met timing: wanneer volgen en wanneer sturen, zodat autonomie ontstaat en regie bij de ander blijft. Daarbij geldt: iets kan alleen groeien als er ruimte is.

De onderzoeker als deelnemer én observator

Het project liet zien dat de rol van de onderzoeker in participatief actieonderzoek meervoudig is. Afhankelijk van het moment was de onderzoeker aanjager, facilitator, procesbewaker, sparringpartner, deskundige, positieve criticus of degene die het proces praktisch op gang hield. Die rollen lopen niet netjes na elkaar, maar bestaan vaak naast elkaar.

De onderzoeker beweegt voortdurend tussen deelnemen en observeren. Als deelnemer denkt de onderzoeker mee over werkvormen, vervolgstappen en betekenisgeving. Als observator kijkt de onderzoeker tegelijkertijd naar patronen, aannames, spanningen en interacties. Deze dubbele positie vraagt om bewust schakelen: actieonderzoek is bewust hinkelen. Welke rol pak ik nu?

Belangrijk is dat de passende rol niet vooraf volledig vaststaat. Die ontstaat in relatie tot wat er op dat moment nodig is in de organisatie. Soms vraagt het proces om nabijheid en meedoen, soms juist om afstand en reflectie. Daarom geldt: je sluit aan bij wat nodig is.

Een belangrijke geleerde les is dat rolverwachtingen expliciet gemaakt moeten worden. Wordt de onderzoeker gezien als expert, procesbegeleider, kritische buitenstaander of meewerkend teamlid? Wanneer deze verwachtingen impliciet blijven, kan verwarring ontstaan. Regelmatig expliciteren welke rol de onderzoeker inneemt, helpt om gelijkwaardiger en transparanter samen te werken.

Tegelijkertijd was de onderzoeker in dit project tijdelijk aanwezig. De bijdrage van de onderzoeker is pas blijvend wanneer het leerproces na diens vertrek doorgaat. Daarom moet de onderzoeker niet onmisbaar worden, maar bijdragen aan eigenaarschap, routines en reflectievermogen binnen de organisatie: wees je bewust dat het leren door moet gaan als jij weg bent.

Omgaan met onzekerheid en handelingsverlegenheid

Onzekerheid was geen verstoring van het project, maar een wezenlijk onderdeel ervan. Omdat de route niet vooraf volledig vastlag, ontstonden er momenten waarop niet duidelijk was wat de volgende stap moest zijn. Soms was er twijfel of het project concreet genoeg was, of er voldoende resultaat zichtbaar zou worden, of de onderzoekers voldoende bijdroegen aan de verandering.

De neiging kan dan ontstaan om onzekerheid snel op te lossen met extra structuur, planning of controle. Het project liet juist zien dat onzekerheid eerst onderzocht mag worden: onzekerheid hoeft niet meteen opgelost te worden; soms moet je haar eerst onderzoeken. Niet weten kan wijzen op botsende verwachtingen, impliciete aannames, onduidelijk eigenaarschap of spanning tussen belangen. Daarmee is onzekerheid niet alleen ongemakkelijk, maar ook informatief: niet weten wat de volgende stap is, kan óók een betekenisvolle fase zijn.

Dat vraagt om veiligheid binnen de onderzoeksgroep en in de samenwerking met organisaties. Twijfel moet gedeeld kunnen worden voordat zij wordt weggeorganiseerd: maak twijfel bespreekbaar voordat je haar weg organiseert. Handelingsverlegenheid werd daarmee niet alleen een belemmering, maar ook een bron van reflectie en zorgvuldigere keuzes.

Samen leren en reflecteren als professionele ontwikkeling

Een van de belangrijkste opbrengsten van het project is dat reflectie niet alleen werd ingezet als onderzoeksactiviteit, maar ook als professionele ontwikkeling. De onderzoeksgroep leerde niet alleen over de organisaties, maar ook over de eigen houding, aannames en reflexen.

De gezamenlijke reflectiemomenten maakten het mogelijk om stil te staan bij vragen als: past de gekozen route nog bij de bedoeling? Welke rol nemen wij als onderzoekers in? Welke aannames hebben wij over goed onderzoek? En wanneer moeten we vasthouden aan een plan of juist afwijken? Juist dat laatste bleek belangrijk: samen reflecteren maakt beredeneerd afwijken mogelijk. Afwijken van een plan is in actieonderzoek geen teken van falen wanneer het gebeurt op basis van gezamenlijke reflectie en responsiviteit naar de praktijk.

Reflectie bracht ook menselijkheid in het onderzoek. Onderzoekers deelden twijfel, ongemak en de wens om het goed te doen. Daardoor ontstond ruimte om milder te kijken naar het eigen handelen en naar het proces. In participatief actieonderzoek krijgt kwaliteit niet alleen vorm via methodische zorgvuldigheid, maar ook via openheid, relationeel werken, gezamenlijke duiding en het expliciet maken van aannames: menselijkheid in het onderzoek brengen helpt in gelijkwaardig samenwerken.

Daarbij hoort ook het besef dat er geen perfecte route bestaat. Keuzes worden gemaakt op basis van de inzichten en omstandigheden van dat moment. Professioneel handelen betekent dan niet dat alles in één keer goed gaat, maar dat er geleerd wordt van wat gebeurt: perfectie bestaat niet; fouten maken mag, als je ervan leert. Juist door samen te

reflecteren kunnen aannames worden doorbroken en kan het handelingsrepertoire van onderzoekers groeien: check your assumptions.

Overkoepelende opbrengst

Het project laat zien dat participatief actieonderzoek verandering in organisaties ondersteunt, maar ook verandering vraagt van onderzoekers zelf. De onderzoeksgroep moest leren vertragen, luisteren, spiegelen, ordenen, loslaten, bijstellen en ongemak verdragen. Daarmee werd zij zelf onderdeel van het veranderproces.

De belangrijkste opbrengst is dat goed actieonderzoek vraagt om onderzoekers die kunnen meebewegen zonder richtingloos te worden, kritisch kunnen bevragen zonder de expertpositie te claimen, en structuur kunnen bieden zonder het eigenaarschap van de praktijk over te nemen. Juist in die combinatie ontstaat ruimte voor gezamenlijk leren: ruimte om niet meteen te weten, ruimte om aannames te onderzoeken, ruimte om beredeneerd af te wijken en ruimte om verandering niet vóór maar mét de praktijk vorm te geven.

Reflectie op de rol van ervaringsdeskundigen

Uit reflectie met de ervaringsdeskundigen komt naar voren dat hun bijdrage voornamelijk wordt ervaren in het inbrengen van praktijkgerichte reflecties, het stellen van kritische vragen en het expliciteren van het cliëntperspectief. Zij beschrijven hun rol vaak als aanvullend op die van professionals, waarbij zij met name impliciete aannames en blinde vlekken zichtbaar kunnen maken. De concrete invulling van deze bijdrage varieert, maar bestaat onder andere uit het geven van schriftelijke feedback op stukken en deelname aan (project)overleggen. In sommige gevallen ervaren zij ook ruimte om invloed uit te oefenen op de agendering of richting van discussies.

“Ze hebben iemand nodig die letterlijk dingen uitspreekt vanuit het perspectief van de cliënt.” *Ervaringsdeskundige*

Invloed op leren

De aanwezigheid van ervaringsdeskundigen lijkt volgens ervaringsdeskundigen zelf vooral bij te dragen aan reflectieve leerprocessen binnen organisaties. Zij geven aan dat hun inbreng kan leiden tot meer aandacht voor onderliggende vragen, zoals het expliciteren van doelen en het bevragen van bestaande werkwijzen. Dit wordt door hen in verband gebracht met veranderingen in denken en bewustwording, met name rondom het cliëntperspectief. Tegelijkertijd wordt benoemd dat het voor hen moeilijk te beoordelen is in hoeverre deze leerprocessen zich vertalen naar concrete veranderingen in het dagelijks handelen of in de praktijk van zorgverlening.

Betekenis voor organisaties

Vanuit het perspectief van de ervaringsdeskundigen lijkt hun inzet bij organisaties vooral betekenis te hebben als bron van reflectie en als middel om het cliëntperspectief sterker te positioneren binnen veranderprocessen. Tegelijkertijd geven de ervaringsdeskundigen aan dat de mate waarin deze betekenis – dan wel in de organisatie, dan wel projectbreed - tot zijn recht komt, afhankelijk is van verschillende randvoorwaarden. Genoemd worden onder andere het belang van duidelijkheid over rol en verwachtingen, gerichte vraagstelling, continuïteit in betrokkenheid en passende werkvormen. Wanneer hier onvoldoende aandacht voor is, ervaren zij dat hun bijdrage minder goed tot zijn recht komt of fragmentarisch blijft. In hun reflecties klinkt daarnaast de verwachting door dat een meer structurele en geïntegreerde inzet van ervaringsdeskundigheid mogelijk kan bijdragen aan blijvende verbeteringen in de kwaliteit van zorg, al wordt benadrukt dat dit op basis van de huidige ervaringen nog niet goed vast te stellen is.

*Ambitieuus veranderen: samen blijven leren
wat goede hulp nodig heeft en inzichten
omzetten in duurzame verbetering*

© 2026 Centre of Expertise Perspectief in Gezondheid – Avans Hogeschool

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.