

Hilde Vlaeminck is docente aan de opleiding Sociaal Werk van de Arteveldehogeschool Gent en werkt mee aan de Masteropleiding Sociaal Werk en Sociaal Beleid aan de Katholieke Universiteit Leuven. In september 2005 promoveerde ze met een proefschrift over het gebruik van casuïstiek in het sociaal werk aan de Universiteit Utrecht.
E-mail hilde.vlaeminck@arteveldehs.be.

Geaccepteerd 6 juli 2005

Binnengekomen 10 november 2005

CASUÏSTIEK VAN SOCIAAL WERKERS, SCHATKAMER OF TROMPE-L'OEIL?

HILDE VLAEMINCK

5

PROBLEEMSTELLING

Casuïstiek is van oudsher een beproefd leermiddel in de geneeskunde en de moraalwetenschappen maar ook in het maatschappelijk werk. De oudste methode in het maatschappelijk werk – niet toevallig Social Casework genoemd – bestudeerde zorgvuldig praktijkgevallen, verteld door maatschappelijk werkers van het eerste uur (Kamphuis, 1971). Men trachtte toen de opgemerkte fenomenen en vastgestelde effecten te beschrijven, te verklaren en te verantwoorden met behulp van beschikbare wetenschappelijke kennis. Een eerste, opmerkelijke stap in een lang proces van professionalisering en kennisontwikkeling.

Hoe zit het met de actuele positie en betekenis van casuïstiek? Staat casuïstiek nog op de agenda van het maatschappelijk werk in Vlaanderen? Wie maakt op welke wijze gebruik van casuïstiek en met welk effect? Toenemende kwaliteitseisen zoals efficiëntie, effectiviteit en continuïteit dwingen zowel leidinggevenden als professionele welzijnswerkers tot een specifieke vorm van reflectie en tot het optimaliseren van het hulpverleningsaanbod. Soms importeren ze hiervoor externe kwaliteitsmodellen, soms prefereren ze een herwaardering en actualisering van interne, reeds bestaande, vertrouwde werkwijzen en instrumenten. Verschillende organisaties wensten hierbij externe ondersteuning en

deden een beroep op sociale hogescholen bijvoorbeeld.

Het Vlaamse onderwijsdecreet van 1994 geeft hogescholen het mandaat om, naast het organiseren van onderwijs en opleiding, ook vormen van dienstverlening en onderzoek aan te bieden voor het werkveld. Het departement Sociaal-Agogisch Werk van de Arteveldehogeschool in Gent besluit in 1998 om de casuïstiekknowhow in te zetten voor – en verder te ontwikkelen samen met – het werkveld, vanuit de hypothese dat casusbesprekingen een betekenisvol leerpotentieel (kunnen) zijn in het kader van het kwaliteitsbeleid in een organisatie. Het casuïstiekproject kreeg de naam 'PriCK', dat staat voor 'praktijkonderzoek interne casuïstiekkwaliteit'. Dit artikel zet een aantal bevindingen uit diverse PriCK-opdrachten op een rij en stelt casuïstiek als kwaliteitsinstrument ter discussie. Zijn er nieuwe argumenten om dit traditionele leermiddel op de agenda te plaatsen?

Eerst wordt ingegaan op het concept casuïstiek, een vertrouwd én listig studieobject en leermiddel. Vervolgens worden de doelen en de methodologische keuzen van het casuïstiekproject gepresenteerd. Om casuïstiek in kaart te brengen werd het PriCK-prisma ontworpen, een schema dat meerdere perspectieven en niveaus ordent.

De analyse van casuïstiek van novicen enerzijds en

van meer ervaren beroepsbeoefenaars in het sociaal werk anderzijds confronteerden de PriCK-groep met onverwachte casusschatten maar ook met intrigerende en misleidende casusfenomenen.

Het besluit (over)weegt of een mix van dienstverlening en onderzoek bijdraagt tot meer of andere kennis over het actuele gebruik van casuïstiek. Zijn er (nog) schatten te ontdekken, vallen er lijken uit de kast of gaat het slechts om ... een trompe-l'oeil?

HET LISTIGE KARAKTER VAN CASUÏSTIEK

Wat betekent casuïstiek? Het is de leer van de casus of het bijzondere geval. Wat maakt een geval 'bijzonder'? Het geval is representatief, het refereert naar andere, analoge situaties. Het 'bijzondere' kan echter ook wijzen op het uitzonderlijke karakter. Het valt letterlijk uit de reeks. Het beschrijft 'belangrijke, merkwaaardige of zeldzame waarnemingen of ziektegevallen' (DSM-IV caseboek, 2000).

Casuïstiek heeft in het sociaal werk een lange traditie (Kamphuis, 1971; Herman, 2001; Van der Laan, 1995; Oostrik, 1996). In zijn eenvoudigste vorm is een casus te definiëren als een verhaal over een interactie tussen een cliënt en een sociaal werker (Napier & Fook, 2000). Dit verhaal brengt een mondelinge of schriftelijke reconstructie over een – in tijd en ruimte afgebakende – situatie van een hulpvrager en een handelend optreden van een hulpverlener.

De term 'reconstructie' vervangt Floersch door 'recreatie', een casus refereert niet naar een wereld, maar creëert er een.

Orale casuïstiek verschilt van geschreven casuïstiek (Floersch, 2000). Deze laatste brengt vaker een succesverhaal en maakt meer melding van een theoretisch referentiekader. Orale casuïstiek klinkt dan weer krachtiger, gebruikt overtuigende beelden en hanteert een taal die veeleer verwijst naar de eigen leefwereld van de casusauteur. De laatste jaren komt er meer virtuele casuïstiek via elektronische kennissystemen (Joenje & Van der Laan, 2001; Van den Bersselaar, 2004; Visser, 2003).

Casuïstiek in het sociaal werk kent uiteenlopende – zowel expliciete, vaak impliciete – doelstellingen zoals: informatie; debriefing; reflectie (Schön, 1983;

Oostrik, 1996); legitimatie; waarheidsvinding (Van der Laan, 1996); beïnvloeding en bijsturing van toekomstige interventies; generaliseerbaarheid (Schantz, 1994); methodiekontwikkeling (Jagt e.a., 1995) en kenniscreatie (Kwakman, 2001; Schilder, 2005).

Verder dient vermeld dat ethisch en deontologisch gezien een casus een kwetsbaar object is, zowel voor de cliënt als voor de casusauteur.

Een casus heeft een *narratief* aspect, het is een soort verhaal over een handeling – niet de handeling zelf. Het roept een zekere spanning of emotie op, het zet sommige personages in scène – laat andere in de schaduw staan – en het bevat veelal, maar niet altijd, een plot. 'In a story the last page is the last word. A case has less clear boundaries' (Napier & Fook, 2000). Het afbakenen van een casus ten opzichte van een verhaal is niet eenvoudig. Er zitten duidelijk parallellen in én er is een grijze zone tussenbeide. Baart (1986) waarschuwt voor een te snelle transfer van narratieve inzichten op agogische verhalen. Narratologie beschrijft, maar verklaart niet en is niet gericht op (het verbeteren van) het handelen.

Een casus heeft een *taalkundig en semiotisch* aspect. Een ervaring wordt omgezet in een orale of geschreven tekst, een complex geheel van talige tekens. Tekens leiden tot betekenisgeving. Betekenissen zitten echter niet als verborgen schatten te wachten. Vorm én inhoud dansen ingewikkelde figuren in een tekst. Een semiotische analyse kan dit betekenisvormgevend proces blootleggen. De casusauteur is dood, enkel de tekst 'spreekt' (Barthes, 2004). Een semioticus verheldert hoe het ingewikkelde tekstweefsel het receptief proces bij een lezer beïnvloedt (Maas, 1993).

Een casus claimt '*waarheid*' en verwijst naar een (*niet dé*) '*werkelijkheid*'. Op diverse manieren zal een casus méér of minder waarheid toekennen aan casusdata. Soms zal de casus het thema waarheid zelf bediscussiëren en de grenzen aangeven tussen waar en niet waar of minder waar.

Een casus heeft een *retorisch* aspect. We denken hierbij aan vormelijke ingrepen om de lezer te beïnvloeden, aan te zetten tot identificatie en de spanning in een verhaal te regelen. De tekst installeert een 'wij' en een 'zij' of zet metaforen in als strategie.

Een casus heeft een *machts*aspect. Het is tegelijk een afgebakend, uniek verhaal én een verhaal dat bijdraagt

tot gemeenschap door het oproepen van herkenbare levensthema's.

Een casus heeft een *lerend-didactisch* aspect. Het is een middel om theorie en algemene regels te leren toepassen maar het is evenzeer een middel om kennis actief op te sporen of creatief te ontwikkelen vaak omdat een casus weerbarstig reageert op een loutere toepassing van algemene regels (Lowyck, 1997; Toulmin, 2001). Er zijn pure veldcasussen die via directe observatie in het praktijkveld naar onderwijsleersituaties worden geïmporteerd. Er bestaan echter ook bureaucasussen waarbij verhalen worden bewerkt vanuit didactische doelen. Floersch (2000) merkt op dat het tekstualiseren zelf situaties uit het dagelijkse leven altijd reduceert. Vanuit dit perspectief gezien is elke casus een vorm van decontextualiseren.

Didactici, leerpsychologen en pedagogen bediscussiëren of leerinhouden vooral gecontextualiseerd dan wel gedecontextualiseerd moeten worden aangeboden (Lowyck, 1997). In het eerste geval vreest men een gebrek aan algemene kennis, in het tweede geval een gering leerplezier of motivatie omdat de leerinhoud te ver afstaat van het (beroeps)leven (Schmidt, 1997; Toulmin, 2001).

Een casus heeft een *methodologische betekenis*. Een casestudy laat toe een uniek fenomeen diepgaand te bestuderen. Tevens kan kennis van een afgebakende situatie leiden tot meer veralgemeende inzichten over soortgelijke situaties. Een casestudy beoogt vooral het hoe en het waarom van fenomenen en niet zozeer het 'wat' (Yin, 1984; Wester, 1995). Swanborn oordeelt dat onderzoekers soms te snel en te eenzijdig kiezen voor een casestudy en betwijfelt of een casestudy méér kennis oplevert dan een survey. Bovendien dreigen casusfragmenten een te grote bewijslast te krijgen in rapporten of gaan onderzoekers ervan uit dat de casus voor zich spreekt (Swanborn, 1996).

Besluitend kunnen we stellen dat casuïstiek op het eerste gezicht een aantrekkelijk en eenvoudig concept lijkt, wellicht door haar narratieve charme, haar veelzijdige didactische inzetbaarheid of haar stevige historische reputatie in het maatschappelijk werk. Bij nader inzien gaat het om een complexiteit die controverses en paradoxen oproept en die zowel de lezer als de student en de onderzoeker (ver)leidt, misleidt, macht uitoefent en geldigheid afdwingt. Kiezen voor casuïstiek

als onderzoek- of studieobject, vereist daarom de nodige consideratie.

DOELEN EN METHODOLOGIE VAN HET CASUÏSTIEKPROJECT

Over de doelen van het project

Ten eerste heeft PriCK een *dienstverlenende* doelstelling. Vanuit de overtuiging dat casusbesprekingen een betekenisvolle rol kunnen spelen in het kader van integrale kwaliteitszorg wil het organisaties, teams, maatschappelijk werkers aansporen om (méér of op een andere manier) aandacht te schenken aan casuïstiek.

Concreet vertaalt deze dienstverlening zich in:

- * het verzorgen van bijscholing en training rond casuïstiekgerelateerde thema's;
- * het in kaart brengen van casusmodaliteiten in een welzijnssector;
- * het inzicht geven in – en in dialoog gaan over – opvallend aanwezige en afwezige casusinterventies en casuïstiekcultuur op micro-, meso- en macroniveau in de organisatie.

Ten tweede heeft PriCK een *onderzoeksdoelstelling*. Elke PriCK-opdracht levert informatie over de verschillende manieren waarop casuïstiek kan worden ingezet en benut op micro-, meso- en macroniveau zowel tijdens de *input*-, *throughput*- en *output*-fase van het casusproces. Deze vaststellingen staan geordend in het PriCK-prisma. Het doel is kennis ontwikkelen, niet alleen over de huidige betekenis en positie van casuïstiek in het sociaal werk, maar ook over de methodologische toegankelijkheid van deze praktijkbron.

Over de methodologie

PriCK profileert zich als een vorm van *praktijkonderzoek* dat casuïstiek in een welzijnsorganisatie bestudeert. Het gaat om kwalitatief onderzoek dat enerzijds *explorerend* en *descriptief* van aard is en dat anderzijds een aspect van *handelsonderzoek* inhoudt. Het is explorerend: het praktijkonderzoek kijkt, bestudeert en brengt het casuïstiekterrein van een team, van een organisatie in kaart. Het is descriptief: het beschrijft casuïstiekfenomenen, casuscontexten en het ontwikkelt taal. Het is een vorm van *handelsonderzoek* omdat het in dialoog met de betrokken partijen

hun casuïstiek bespreekt. Vanuit de confrontatie met de casusanalyse groeien voorstellen tot het optimaliseren van casusbesprekingen, getaxeerd op haalbaarheid en wenselijkheid. Indien de opdrachtgever dit wenst, kunnen deze gesuggereerde acties na verloop van tijd via een *follow-up* worden geëvalueerd.

Over de concrete werkwijze

Een duo PriCK-medewerkers uit de hogeschool neemt ruim de tijd om elke onderzoeksvraag en de *onderzoeksverwachtingen* van welzijnsorganisaties te exploreren via een bespreking met de opdrachtgever én een intake met de teammedewerkers. Hun conclusie wordt voorgelegd aan de PriCK-*stuurgroep*, samengesteld uit externe én interne partners¹. Na de intake worden relevante *teamdocumenten* opgevraagd zoals een teamverslag van een casusbespreking, een opdrachtverklaring, een brochure, het pedagogisch concept, het huisreglement. De doelen zijn: nagaan of en hoe de organisatie schrijft over casusbesprekingen, inzicht krijgen in het referentiekader, kennismaken met de taal waarmee de organisatie communiceert met medewerkers, cliënten, verwijzende instanties.

PriCK werkt altijd met 'dagverse' *casussen als primair onderzoeksobject*. Meestal gaat het om orale casussen (via participatie aan casusbesprekingen), omgezet in

een transcript. Soms zijn geschreven casussen het vertrekpunt. In het eerste geval observeert het PriCK-duo één of twee keer een casusbespreking in een team.

Deze keuze gaat uit van de overtuiging dat niet alleen het casuscorpus, maar de gehele casuïstiekcontext een plaats verdient in het onderzoek.

Het *coderen en analyseren* van de casusdata gebeurt met behulp van Nu*Dist en Kwalitan (vooral voor de woordtellingen en het opsporen van woordfrequenties). Het casuscorpus wordt gesegmenteerd en gecodeerd vanuit de items en kwadranten van het PriCK-prisma die een casus in drie moten hakt – zijnde *input*, *throughput* en *output* – en tegelijk een casus overlans snijdt in drie niveaus, namelijk: micro, meso en macro.

Het PriCK-prisma

De criteria voor zorgvuldig hulpverleners die Van der Laan (1990) uitwerkte, geïnspireerd door het communicatieve handelen van Habermas, zijn in het PriCK-prisma terug te vinden.

Bijkomende codes ontstaan vanuit de specifieke onderzoeksvraag van de opdrachtgever. Concepten uit het generatief traject, ontleend aan semiotiek van de Parijse school (Greimas, 1987; Lukken, 1996) inspireren bij het segmenteren. Greimas' generatief traject vormt de kapstok bij de tekstanalyse. Het ontsluit semantische

Tabel 1 Het PriCK-prisma

	Input	Throughput	Output
Micro	Feiten vanuit actor(en) Beleving van actor(en) Normen van actor(en) Informatie over het feitelijk optreden van de casusauteur	Vragen in verband met feiten, beleving, normen Diagnostische vragen en hypothesen Vragen en suggesties met betrekking tot de aanpak Bewaken van het dialogische karakter	Diagnostische conclusies Conclusie over de aanpak Effect voor de cliënt Effect voor de verwijzer Effect voor de casusauteur
Meso	Teamafspraken met betrekking tot input van casussen Teamchecklist	Teamdiscours Case based reasoning Teamtaal, teammetaforen	Teameffect casusbespreking Debriefing – leereffect Teamnotulen
Macro	Structurele inputdata Casuïstiekfaciliteiten Casuïstiekcontext Casuïstiekvereisten	Signaleren van ... aan ... Organisatiediscours Sectorieel discours	Effect van signaal Archiveren van casusknowhow Feedback interne en externe actoren

en syntactische lagen in het ingewikkelde casusweefsel (Vlaeminck, 2005).

De bevindingen en hypothesen uit de PriCK-analyse worden in een uitvoerige bespreking met het betreffende team – onder meer aan de hand van video- en audiofragmenten – toegelicht. De feedback van de medewerkers hierop wordt zowel via een groepsdialoog maar ook individueel en schriftelijk bevraagd. Nagegaan wordt welke bevindingen herkenbaar dan wel verrassend zijn en vooral met welke hypothesen en suggesties ze in de toekomst iets willen doen. Hun feedback en suggesties krijgen een plaats in het PriCK-eindrapport.

In ruimere onderzoeksopdrachten waar PriCK slechts één onderdeel vormt van het totale onderzoeksproject, zal de analyse van de casusdata worden geconfronteerd met de analyse van de andere onderzoeksliken.

Indien de opdrachtgever het wenst, kan er een *follow-up* plaatsvinden. Na zes maanden of na een jaar gaat PriCK na of en in welke zin casuïstiek evolueerde.

De opdrachtgevers en hun wensen

In welke welzijnsorganisaties werd gePriCKt? Wie behoorde tot de *doelgroep*?

We dienen een onderscheid te maken tussen externe en interne doelgroepen.

De externe doelgroepen komen uit *diverse werksectoren* in de hulpverlening: justitie (opleiding penitentiaire beambten), pleegzorg, ambulante en residentiële jeugdzorg, teleonthaal en uit de autonome en ingebouwde diensten voor algemeen welzijnswerk. Voor meerdere opdrachten konden we rekenen op subsidies van de provinciale en de Vlaamse overheid.

Uit deze sectoren bestudeerden we niet alleen casussen van maatschappelijk werkers maar ook van penitentiaire beambten, pedagogen, psychologen, begeleiders in residentiële en ambulante voorzieningen.

Vanuit welke motieven zijn opdrachtgevers geïnteresseerd in PriCK?

De eerste klant kwam uit de sector Justitie. Het penitentiaire opleidingscentrum 'de Bres' nodigde universiteiten en hogescholen uit om mee te werken aan de verdere uitbouw van een vernieuwd opleidingscurriculum voor penitentiaire beambten (vroeger 'cipiers' of

'bewaarders' genoemd). PriCK bood aan om in de opleiding vooral casuïstiek te onderzoeken. Enerzijds ging het om casussen gebruikt als didactisch materiaal door lesgevers. Anderzijds ging het om casussen door de respondenten verteld in *face-to-face interviews* met de onderzoeker.

De opdrachtgevers uit de sector Pleegzorg en Bijzondere Jeugdzorg toonden interesse vanuit de vereisten van het kwaliteitsdecreet. Wat vooral aansprak, was het vernieuwende karakter en het feit dat hun teammedewerkers niets extra hoefden te presteren, maar gewoon 'aan tafel' konden zitten voor een casusbespreking. Bovendien hoopten zij dat dit project zowel de eigenheid van – maar ook de gemeenschappelijkheid tussen – de diverse teams of casusfora helder in kaart zou kunnen brengen. Ze zagen hierin een kans om casuïstiek een plaats te geven in het kwaliteitshandboek.

Een andere soort opdrachtgever betreft de *provinciale overheid of een koepelorganisatie* die een grote onderzoeksopdracht uitbesteedt bij één of meer onderzoeksinstituten (universiteit en/of meerdere hogescholen) waarbij casusonderzoek als een afzonderlijk onderzoeksluik werd opgenomen. De voorbije twee jaar werkte PriCK mee aan het PAWO-onderzoek (de kwaliteit van en de 'blinde vlekken' in de eerstelijnszorg in de provincie Oost-Vlaanderen) en aan het onderzoek in Tele-onthaal Vlaanderen (preventie van zelfdoding via telefonische hulpverlening).

Naast ervaren welzijnswerkers werkt PriCK met een interne doelgroep, *studenten derde jaar maatschappelijk werk*. De afgelopen vijf jaar werden zij in het kader van de methodiekcursus Social Casework systematisch bevraagd over hun casusarchivering en getraind in casuïstiekvaardigheden.

EEN CASUSARCHIEF BIJ NOVICEN ONTWIKKELEN

De concrete werkwijze

Derdejaarsstudenten in de opleiding Sociaal Werk leren als beginnende beroepsbeoefenaars of novicen hun ervaringen omzetten tot casuïstiek, een veeleisend

proces (Vlaeminck, 1999, 2005). PriCK gaat na op welke specifieke wijze zij casusdata selecteren, casussen construeren, archiveren, feedback vragen of geven. Hoe verloopt dit concreet? Bij de aanvang van de les presenteert een student – casusauteur genoemd – een eigen casus. Een medestudent zal dit verhaal aanvullen met een literatuurinjectie en aldus pogen om bepaalde casusaspecten te funderen of te verruimen. De medestudenten, aangeduid met de term 'casusforum', beluisteren en bevragen de casus. Ze gaan in dialoog met de casusauteur en de lezer en trainen zes typen casusinterventies:

- * een emotionele-intuïtieve respons: wat roept deze casus spontaan op?
- * een informatieve respons: welke informatie ontbreekt?
- * een diagnostische respons: omschrijf de probleemsituatie en/of bevrage kritisch de probleemformulering van de casusauteur en de lezer;
- * een actiegerichte respons: formuleer en fundeer een mogelijke aanpak of stel kritische vragen bij het voorgestelde hulpaanbod;
- * een signalerende respons: zijn er structurele probleemaspecten en aan wie dient dit signaal geadresseerd te worden?
- * een methodiekontwikkende respons: concludeer methodische vuistregels die niet alleen voor deze maar ook voor andere casussen bruikbaar kunnen zijn.

Gedurende vijf jaar werden deze casuspresentaties zorgvuldig geregistreerd met behulp van audio- en video-opnamen, geschreven casusteksten, casuscahiers van studenten en docent, en standaardformulieren. Aan de hand van een casusregistratieformulier leren novicen casussen archiveren via het bijhouden van de casustitel, sleutelwoorden, vormelijke aspecten en betekenisvolle discussiepunten uit de casusbespreking. De feedback van het casusforum wordt systematisch bijgehouden maar ook meer persoonlijke inzichten verdienen een plaats. Elke student geeft een waardering aan de casus en motiveert dit. Op het einde van het academiejaar beschrijft elke student op basis van deze registratie zijn of haar opgedane casuskennis. Deze feedback wordt als onderzoeksmateriaal verder geanalyseerd.

De selectie en ordening van casusdata

Vastgesteld wordt dat casuselectie bij novicen vooral vertrekt vanuit krachtige emoties. De confrontatie met een traumatische gebeurtenis (een zelfdoding, vermindering, terminale ziekten), stresserende werkomstandigheden (alleen op de dienst, een crisissituatie, het eerste dossier dat men krijgt toegewezen), maar ook de identificatie met een hulpvrager als leeftijdsgenoot of lotgenoot, zijn regelmatig terugkerende motieven. Handelingsverlegenheid – twijfelen over de 'goede' aanpak – komt vaak voor als motief, terwijl een louter diagnostische kwestie – het gebrek aan inzicht in de problematische situatie – zelden wordt geformuleerd. Novicen vertellen zowel representatieve als exceptionele, soms neigend naar sensationele, stage-ervaringen. De structuur van hun verhaal wordt eveneens sterk emotioneel gestuurd. Ervaringen overspoelen novicen met een databombardement – *ik heb gewoon alles opgeschreven wat spontaan in mij opkomt* – of confronteren hen daarentegen met data-armoede – *ik beschik nauwelijks over gegevens, kan het dan wel een goede casus zijn?*

Niet elke student slaagt erin om de eerste casusversie te herwerken door een minimale ordening aan te brengen, de data op een chronologische wijze of per actor te rangschikken, vraagtekens te plaatsen in het genogram² of ecogram³ en op die manier het casusforum te attenderen op ontbrekende gegevens. Andere casusauteurs erkennen dat ze casusdata schrappen om *het geheel overzichtelijk te houden voor het casusforum* (cfr. Hanses, 2001).

Datarijke casuïstiek overdondert en verlamt soms het casusforum terwijl data-arme het casusforum op een vreemde wijze intrigeert. Succesvolle casussen (opvallend zelden gepresenteerd) leiden geregeld tot frictie. Het casusforum weegt zo'n casus kritisch en confronteert de casusauteur met pertinente twijfels.

Doelen versus casusreflecties

Het spontane doel van een casuspresentatie is *debriefing*. Het zich ontdoen van emoties kan als een eerste vorm van reflectie worden beschouwd. Een casustitel kan in dit verband sprekend zijn. 'Help, ik word geplaatst!' geeft een ander signaal dan 'Wat nu?' of '?' of het paradoxale 'Geen titel'. Niet alleen bij de casusauteur maar ook aan de kant van het

casusforum lokt een casus emoties uit die op hun beurt de interventies kleuren. Vandaar de keuze om de emoties in een eerste ronde te doen 'spreken' én de impact ervan te bestuderen op de selectie van casusdata.

Reflecties dienen veelal te worden uitgelokt bij novicen in het sociaal werk. Hun initieel verhaal beperkt zich tot de zogenoemde objectieve weergave van feiten. Het dictaat van de objectiviteit lijkt reflectie in de weg te zitten of althans tijdelijk op te schorten.

Penitentiare beambten daarentegen lardeerden hun beschrijvende data met reflecties. Reconstructie en reflectie leken onlosmakelijk met elkaar verbonden (Vlaeminck, 2005).

Veel didactische aandacht moet gaan naar het opsporen van essentiële casusdata en het ontsluiten van verzwegen perspectieven. Novicen moeten oog krijgen voor de retorische en de narratieve manipulaties van het casuscorpus. Niet eenvoudig.

De genoteerde effecten van casusbesprekingen bij novicen

Wordt er ook iets geleerd? De effecten van casusbesprekingen werden gedurende vijf jaar systematisch, schriftelijk bevraagd op twee verschillende momenten in het leerproces, meteen na de casusbespreking aan het einde van de les en aan het einde van het academiejaar.

Op het eerste moment lijkt het merendeel van de studenten nog niet in staat om deze effecten onder woorden te brengen. Of er wordt niets genoteerd als motivatie bij de waardering van de casus of er vallen hoofdzakelijk emoties en impressies te lezen. Ze schrijven over het geanimeerde karakter van de casusdiscussie, hun solidariteit met de casusauteur, de al of niet herkenbaarheid van de situatie vanuit hun eigen stage-ervaring.

Bij de evaluatie aan het einde van het academiejaar echter blijken de meeste respondenten wel in staat om hun persoonlijke leereffecten te formuleren. Emoties en impressies maken plaats voor meer cognitieve uitspraken. Ze schrijven over het nut en de noodzaak van meerdere diagnostische perspectieven, de macht van de casusauteur bij de dataselectie, de moeilijke grensafbakening van het maatschappelijk werk, de ambivalentie van beleving bij cliënten, de spanning

tussen theorie en praktijk, de impact van de casuscontext.

Ze krijgen méér oog voor de vormelijke aspecten van casuïstiek en bedenken vuistregels voor het construeren en presenteren van een casus zoals het ordenen van casusdata, het expliciteren van ontbrekende casusdata, het grafisch ondersteunen, het inzetten van creatieve hulpmiddelen om het luistercomfort te verhogen.

CASUÏSTIEK STUREN IN EEN ORGANISATIE

Kijken en luisteren naar casusbesprekingen bij ervaren welzijnswerkers

Ervaren welzijnswerkers gebruiken casuïstiek veelal als een traditie, een wekelijks ritueel dat men ondergaat. De leerdoelen zijn uitgedoofd als ze ooit al waren verhelderd. Gaat het om pure informatie-uitwisseling? Om het uitdagen tot alternatieve perspectieven? Om het bijspijkeren van handelingsplannen? Om het normatief verantwoorden van ingrijpende beslissingen? om het uittesten van de praktische toepasbaarheid van nieuwe beleidslijnen? Afhankelijk van deze doelen kent een casusbespreking een ander procesverloop. Experts geven blijk dat ze het systeem kunnen en durven bevragen en desnoods ingrijpend wijzigen als de situatie daartoe noopt. Uit leerimpressies naar aanleiding van casusbesprekingen blijkt dat er méér experts rond de tafel zitten dan uit de pure observatie van de bespreking blijkt. Respondenten laten zich in de beschrijving van leerimpressies kritisch uit over de manier waarop ze met casuïstiek omgaan. Wellicht is het beter om geen strikt onderscheid te maken tussen experts en ervaren welzijnswerkers, maar om te spreken over het expertgehalte van een medewerker. Zo beslist een casusforum in een residentiële voorziening bijzondere jeugdzorg naar aanleiding van een crisissituatie om niet langer óver de jongere te spreken.

Ben ziet het hier de laatste tijd niet meer zitten en gedraagt zich agressief tegen de anderen.

Maar wel áls jongere te spreken.

Ik vind mezelf lelijk met al die puistjes in mijn gezicht, ik zit hier tussen een bende kiekens en

bij mijn ma mag ik niet meer op bezoek komen omdat haar nieuwe vriend mij niet kan uitstaan.

Casusinput, -throughput en -output

Casusinput is de zorg voor de casusdata en de casuscontext bij het initiële verhaal van de casusauteur.

Eenvoudig uitgedrukt: wie bepaalt wie er wat vertelt aan wie en op welke wijze dit moet gebeuren?

Soms zijn er afspraken over de ordening, de inhoudelijke rubrieken van de casusinput. Vaker echter lijken deze criteria nagenoeg afwezig. Het onder de aandacht brengen van de eerder opgeslagen casusdata bijvoorbeeld is beslist geen vast *input* ingrediënt. Niet elke casustafel ondersteunt de *input* door grafische of visuele ondersteuning, wat de toegankelijkheid bemoeilijkt, zeker bij complexe gezinssamenstellingen.

Casusinput wordt ook op meso- en macroniveau bepaald. Welke casuïstiekfaciliteiten en -middelen krijgt het team van het beleid? Welke *input* vereisten stelt het team en stelt de organisatie? Moet de casusauteur zich schriftelijk voorbereiden? Vormt de casusvraag een noodzakelijk onderdeel van de bespreking?

Bij de *throughput* kan het forum de casusauteur attenderen op afwezige data, verwaarloosde en verzwegen actoren ter sprake brengen, de waarheid van feiten nagaan, de authenticiteit van de beleving inschatten, de juistheid van de gehanteerde normen en de effecten bewaken (Van der Laan, 1995). Kent elk forum de verwachtingen op dit vlak?

Throughput verloopt in de praktijk chaotisch.

Diagnostische en strategische – op aanpak gerichte – *throughput* wisselen elkaar af, al dan niet aangevuld met empathisch, ondersteunende feedback voor de casusauteur. Geregeld duiken er nog vragen op naar essentiële *input* data (de leeftijd van de cliënt, of vader nog steeds in de gevangenis verblijft ...) na een lange besprekingstijd.

De aanwezigheid van een leidinggevende, een supervisor, een teamcoördinator die zelf geen begeleidingswerk doet – zo bleek in drie projecten – biedt een extra *throughput* kans. Hun specifiek waarnemersperspectief bevordert soms het onderkennen van meso- of macrosignalen. De *output* versmalt het discours dat eraan voorafging. De argumenten op basis waarvan keuzen werden gemaakt, krijgen zelden een archivering

in de notulen. Hetzelfde kan worden gezegd voor de signalen op meso- en macroniveau tijdens casusbesprekingen.

Het omschrijven én wegen van de (niet-)bereikte effecten van de voorbije hulpverlening is in het kader van kwaliteitszorg beslist nuttig. Opvallend is dat *good practice* casussen slechts een korte voetnoot krijgen. Of de casus nog binnen de grenzen van de organisatie ligt, komt als *output* kwestie in meerdere casusfora aan de orde.

Wie wil nagaan of de bereikte *effecten in verhouding staan tot de geleverde interventies*, zal deze laatste zorgvuldig moeten inventariseren. Het aantal gesprekken, de duur van de opname, het aantal betrokken medewerkers en diensten, de manier waarop de effecten in de loop van het proces werden vastgesteld, zijn kwesties die zelden worden verduidelijkt. Op dit vlak kan de aanwezigheid van een leidinggevende of een medewerker die minder dicht betrokken is bij de casus, een activerende rol spelen.

Een andere vorm van *output* betreft *het effect op de samenwerking met externe organisaties*. Te denken valt aan de taakafbakening met andere diensten, het herformuleren van eerder gemaakte werkafspraken, het bemiddelen als cliënten hulpverlenende diensten tegen elkaar uitspelen. De *output* van deze kwesties is niet alleen op microniveau maar ook op mesoniveau en macroniveau te bekijken. Toekomstige cliënten kunnen hier voordeel uit halen.

De opbrengt van casuïstiek voor ervaren welzijnswerkers en het management

Casuïstiek lijkt bij ervaren welzijnswerkers in eerste instantie bij te dragen tot groepscohesie. Het ontwikkelen van een specifieke casustaal, het installeren van rituelen, het garanderen van de veiligheid bij het *debrieven*. Het 'wij' wordt versterkt.

Elke casusbespreking is in zekere zin een vorm van permanente bijscholing. Elke medewerker krijgt de kans om ervaringen om te zetten in casusteksten, om data te ordenen, om met anderen te reflecteren. De valkuil is dat casusbesprekingen vooral op microniveau worden gepercipieerd. Het lijkt enkel te gaan over die ene hulpvrager en die hulpverlener, casusauteur. Bij nader inzien brengt elke casus een verhaal op meso- (het team leert) én op macroniveau (de organisatie

leert). Al zijn niet alleen de medewerkers in kwestie maar ook hun leidinggevenden of mensen uit het management daar niet per definitie van overtuigd. Het mandaat van de organisatie wordt de facto dagelijks aan de casustafel bekrachtigd, betwijfeld of afgezwakt. Casuïstiek laat spanningsvelden zien en toont dilemma's waarvoor in de praktijk – niet zelden intuïtief – beslissingen worden genomen.

BESLUIT

Casuïstiek is een unieke kennisbron, een schatkamer waar taal, opvattingen, eerdere casussen gearchiveerd én geactiveerd kunnen worden. Novicen dienen aangespoord om dit als kennispotentieel te erkennen en permanent te ontwikkelen. Emotie is in dit proces tegelijk een sleutel en een slot. Casuïstiek flirt met de grenzen van sensatie, tegelijk charmeur en saboteur. Als *debriefend* medium ontlast het niet alleen de casusauteur maar ook het casusforum van allerlei spanningen, eigen aan het hulpverlenende métier. Casuïstiek mag én moet echter méér ambitie hebben. Het gaat om het willen weten hoe het handelen nu precies in zijn werk gaat, vanuit welke motieven en met welke effecten niet alleen in het belang van de casusauteur en de cliënt, ook van het casusforum, de organisatie en de professe als zodanig. Het gaat om het uitbouwen van een cultuur van kennis. Analyse kan duidelijk maken of het gaat om een *trompe-l'oeil* dan wel om een dynamisch aangestuurd middel tot professionaliseren.

Ervaren welzijnswerkers vinden het niet eenvoudig om hun wekelijkse casusritueel vanuit een metaperspectief te bekijken, op volle waarde te schatten en waar nodig te herijken.

Hiertoe ontbreekt hun vaak taal, distantie en tijd. Praktijkonderzoek kan helpen.

Elk PriCK-project confronteert de onderzoekers met unieke, huiseigen casuïstiekcompetenties naast terugkerende, herkenbare fenomenen. Kwaliteit van casuïstiek laat zich niet meten als een optelsom van deelkwaliteiten. Veelal gaat het om intrigerende combinaties van traditie, geschreven en ongeschreven regels, fenomenen die (nog) geen taal kregen en sluimeren. Stille expertise. Schatten onder het bestofte laken. PriCK bracht ons sinds 1998 in contact met een grote

verscheidenheid van casuïstiek in Vlaanderen, van Bourgondische degustaties tot sobere, snelle dagschotels.

PriCK ordende haar vaststellingen in een groot schema, het PriCK-prisma waar het micro-, het meso- en het macroniveau van casuïstiek worden gecombineerd met de drie fasen van het vertelproces: *input*, *throughput* en *output*. Begrippen uit narratologie en semiotiek kregen gaandeweg een plaats in het prisma. Of casusauteurs en hun casusfora profijt halen uit casusbesprekingen voor hun professioneel handelen in de toekomst, kunnen we niet aantonen. Deze doelstelling ligt niet binnen het bereik van dit project. Wél kennen we de eerste leerimpresies van respondenten en die vormen voldoende uitdaging om de dialoog met hen verder te zetten. Erkenning en taal aangereikt krijgen voor de aanwezige casuscompetenties is een eerste fundamentele stap in elk project.

De eerste *follow-up* leert dat het casusforum met PriCK-aanbevelingen aan de slag ging. Vooral acties die de casuscontext optimaliseren lijken aantrekkelijk en sorteren een effect op korte termijn.

Na elk PriCK-project neemt de stuurgroep tijd voor reflectie. Langzaam maar zeker ontwikkelt de stuurgroep casuïstiek*knowhow*. Wie de schatkamer wil ontdekken, zal vooral de *trompe-l'oeil* bestuderen en trachten te verklaren. Teamwerk voor een methodoloog, een epistemoloog, een semioticus en een praktijkwerker.

NOTEN

- 1 Externe partners: prof. dr. G. van der Laan (Universiteit Utrecht), bijzonder hoogleraar in de grondslagen van het maatschappelijk werk en maatschappelijk werker Jan van der Vorst, preventiewerker Geestelijke gezondheidszorg in Terneuzen. Interne partners: Theo Hullebroeck (onderzoeksmethoden), Henk Sap (leerprocessen), Philippe Bocklandt (kwaliteitszorg), Jo Lefever, Freya Versluys en Marleen van den Berghe (co-onderzoekers bij observaties van casusbesprekingen). Aanvullend: dr. J.J. Maas (hoofddocent Katholieke Theologische Universiteit Utrecht) voor de semiotische analyse van casusteksten.
- 2 Een genogram is een grafische voorstelling van de familiale afstamming en relaties tussen generaties.

- ³ Een ecogram is een grafische voorstelling van de ecologische context (ruimer dan familierelaties) van een persoon. De kwantiteit, de intensiteit en de verscheidenheid van het sociaal netwerk worden via vaste symbolen in kaart gebracht.

LITERATUUR

- Baart, A. J. (1986) *Verhalen. De dialoog als grondmodel van het maatschappelijk activeringswerk*. Hilversum: Gooi en Sticht.
- Bal, M. (1993) *De theorie van vertellen en verhalen. Inleiding in de narratologie*. Muiderberg: Coutinho.
- Barthes, R. (2004) *Het werkelijkheidseffect*. Brussel: Rokus Hofstede. Oorspr; Parijs: Editions Seuil.
- Bersselaar, V. van den (2004) *De casus als basis*. Soest: Nelissen.
- DSM-IV caseboek (2000) *Werken met DSM: 200 uitgebreide gevalsbeschrijvingen*. 2^{de} druk. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Floersch, J. (2000) Reading the case record: the oral and written narratives of social workers. *Social Service review*, 169-192.
- Hanses, A. (2001) Biografische diagnostiek in het maatschappelijk werk. Over de noodzaak en mogelijkheid van een hermeneutische casusanalyse in de institutionele context. *Sociale Interventie* (10)3, 5-21.
- Herman, S. (2001) *Onvoltooid verleden tijd. Maatschappelijk werk en social casework*. Leuven: Garant.
- Jagt, N., N. Leufkens & T. Rombout (1995) *Supervisie praktisch gezien, kritisch bekeken*. Bohn Stafleu.
- Joenje, R., G. van der Laan (2001) Een weg naar methodiekontwikkeling. *SPH tijdschrift voor sociaal pedagogische hulpverlening*. April 2001, 8-13.
- Kamphuis, M. (1971) *Het avontuur in St Paul*. Alphen aan de Rijn: SCR Samsom.
- Kwakman, K. (2001) *Anders leren, beter werken. Lectorale rede*. Nijmegen: faculteit gezondheid, gedrag en maatschappij.
- Laan, G. van der (1990) *Legitimatieproblemen in het maatschappelijk werk*. Utrecht: SWP.
- Laan, G. van der (1995) *Leren van gevallen*. Utrecht: SWP.

- Lukken, G. & J. Maas (1996) *Luisteren tussen de regels. Een semiotische bijdrage aan de praktische theologie*. Hilversum: Gooi en Sticht.
- Lowyck, J. & J. Vermunt (1997) *Procesgericht onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Maas, J. (1993) *Verhalen met verhalen*. Tilburg: University Press.
- Napier, L. & J. Fook (2000) *Breakthroughs in practice. Theorising critical moments in social work*. London: Whiting & Birch.
- Oostrik, H. (1996) Narratieve gevalsanalyse. *Sociale Interventie* 5(2), 61-65.
- Oostrik, H. & L. Schilder (2001) *Leren van dilemma's in de onvrijwillige hulpverlening. Een handreiking voor maatschappelijk werkers*. Arnhem: De Grift.
- Schilder, L. (2005) Het versterken van de professionele identiteit door leren in gemeenschappelijkheid. *Sociale Interventie* 14(3), 17-28.
- Schmidt, H. (1997) Drie factoren die verhinderen dat mensen zelfstandig leren. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 15, 25, 26.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basis Books.
- Swanborn, P. (1996) *Case-study's: wat, wanneer en hoe?* Meppel, Amsterdam: Boom.
- Toulmin, S. (2001) *Terug naar de rede*. Kapellen: Agora, Pelckmans.
- Visser, A. & S. Gaarhuis (2003) *Software stimuleert reflectie en discussie*. Maatwerk.
- Vlaeminck, H. (1999) Didactisch stoeien met casussen in een deftig vak: prikkelend en/of prikkelbaar leren leren. H-ogelijin Cahier VVKHO, Acco, *Leren leren in het hoger onderwijs*. Kunst en Kunde van het studeren (red. Jan Kaldeway).
- Vlaeminck, H. (2003). Houdt u van tulpen? Waarom casussen uw (kwaliteits)zorg verdienen. *Agora, Tijdschrift Jongerenbegeleiding*. 2003/1.
- Vlaeminck, H. (2005) *Het gebruik van casuïstiek in het sociaal werk*. Gent: Academia Press.
- Wester, F. (1995) *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.
- Yin, R.K. (1984) *Case study research: design and methods*. London, New Delhi: Sage Productions. Thousand Oaks.