



# Leren transformeren

- Hoe faciliteer je praktijkinnovatie in tijden van transitie?

Redactie: Annelies Kooiman, Jean-Pierre Wilken,  
Martin Stam, Erik Jansen & Martha van Biene

# Colofon

Redactie: Annelies Kooiman, Jean-Pierre Wilken, Martin Stam, Erik Jansen & Martha van Biene

Met bijdragen van: Ellen Witteveen, Janneke van der Mei, Mirjam Gademan, Vincent de Waal & Max Huber, m.m.v. Jamal Mechbal, Michiel Lichtenberg & Elisa Passavanti.

Met dank aan de feedback van: Paul Vlaar, Saskia Keuzekamp & Marja Jager-Vreugdenhil.

Eindredactie: Jos Versteegen

Omslagfoto: Hollandse Hoogte

Vormgeving: Ontwerpburo Suggestie & Illusie

Drukwerk: Libertas

ISBN: 9789088691201

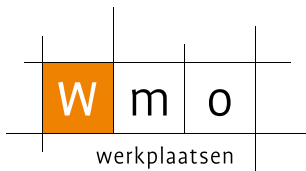
Bestellen of downloaden via [www.movisie.nl](http://www.movisie.nl) of [www.wmowerkplaatsen.nl](http://www.wmowerkplaatsen.nl)

© 2015

Alles uit deze uitgave mag, mits met bronvermelding, worden vermenigvuldigd en openbaar gemaakt.

Deze publicatie is tot stand gekomen dankzij financiering van het ministerie van VWS. De Wmo-werkplaatsen zijn regionale samenwerkingsverbanden van hogescholen, zorg- en welzijnsinstellingen en gemeenten. Zij zijn in 2009 opgericht om de noodzakelijke vernieuwingen in zorg en welzijn tot stand te brengen en beroepskrachten te scholen. De activiteiten omvatten het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van activiteiten, interventies en methodieken, gericht op de uitvoering van de Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo). Meer informatie is beschikbaar via [www.wmowerkplaatsen.nl](http://www.wmowerkplaatsen.nl).

De kennisproducten van de Wmo-werkplaatsen worden uitgegeven en beheerd door Movisie. Movisie is het landelijke kennisinstituut en adviesbureau voor toepasbare kennis, adviezen en oplossingen bij de aanpak van sociale vraagstukken op het terrein van welzijn, participatie, sociale zorg en sociale veiligheid. De activiteiten van Movisie zijn georganiseerd in vier actuele programma's: effectiviteit en vakmanschap, zelfredzaamheid, participatie, veiligheid en huiselijk/seksueel geweld. De ambitie is het realiseren van een krachtige samenleving waarin burgers zoveel mogelijk zelfredzaam kunnen zijn.



kennis en aanpak van  
sociale vraagstukken



Hogeschool van Amsterdam



Ministerie van Volksgezondheid,  
Welzijn en Sport

Hogeschool



van Arnhem en Nijmegen



KENNISCENTRUM  
SOCIALE INNOVATIE  
HOGESCHOOL  
UTRECHT



# Leren Transformeren

- Hoe faciliteer je praktijkinnovatie in tijden van transitie?

Redactie: Annelies Kooiman, Jean-Pierre Wilken, Martin Stam,  
Erik Jansen & Martha van Biene

# Inhoudsopgave

■ Hoofdstuk 1 Inleiding Transformeren kun je leren	3
■ Hoofdstuk 2 De wijkteamaanpak in Venlo Van dromen naar doen: actielerend bouwen aan nieuwe sociale infrastructuur	9
■ Hoofdstuk 3 Werken en leren in ontwikkelwerkplaatsen Innovaties in het samenwerken van formele en informele zorg rondom mensen met cognitieve beperkingen	30
■ Hoofdstuk 4 Wijkgericht werken vanuit een RIBW, een kwestie van doen!	50
■ Hoofdstuk 5 Krachtgericht leren in buurtteams Leren in tijden van verwarring en onzekerheid	70
■ Hoofdstuk 6 Hoe Je Eigen Stek (JES) in Amsterdam aanzet tot leren van alle betrokkenen	94
■ Hoofdstuk 7 Zeven principes van transformatieleren	108
■ Hoofdstuk 8 Hoe leer je transformeren?	125
■ Hoofdstuk 9 Wat transformatieleren betekent voor leiderschap en management De nieuwe rol voor middenmanagers in de sociale sector op het terrein van kenniscreatie	140
■ Over de auteurs	163

## Inleiding: Transformeren kun je leren

Martin Stam, Jean Pierre Wilken, Annelies Kooiman, Erik Jansen en Martha van Biene

De transitie naar een nieuw sociaal en zorgstelsel brengt veel veranderingen en vragen met zich mee. We bevinden ons midden in de 4D-operatie: de decentralisatie van taken van centrale naar lokale overheid. De verantwoordelijkheid en beleidskaders voor hulp en ondersteuning aan burgers veranderen ingrijpend. Gemeenten buigen zich over de organisatie en uitvoering van: de maatschappelijke ondersteuning (Wmo), jeugdzorg (Jeugdwet), arbeidsparticipatie (Participatiewet) en passend onderwijs (Wet Passend Onderwijs). De Wmo en Jeugdwet brengen zorg en welzijn samen, dichterbij de directe leefomgeving van de burger die hulp of ondersteuning vraagt. Dat heeft grote gevolgen voor het doen en laten van alle deelnemers aan het sociale domein.

Vaak wordt de metafoor van de ‘kanteling’ gebruikt, die onder meer staat voor kantelen van aanbod naar vraaggestuurd, van probleem- naar krachtgericht, van individueel naar contextueel, van organisatie- naar netwerkgericht, van verticale naar horizontale verhoudingen. Terwijl de transitie staat voor verandering in het stelsel van financiering, regelgeving en organisatie, laten we zeggen de *structuur*, staat transformatie vooral voor de verandering in de *cultuur* van werken en het anders inzetten van kennis.

In dit boek gaat het vooral over de vraag hoe professionals en facilitators leren om gekanteld te werken en hun kennis goed te benutten in een nieuwe context. Welke transformatie hebben zij te maken? Wij bieden u vijf hoofdstukken met praktijkbeschrijvingen die schetsen hoe aan transformatieleren vorm en inhoud gegeven wordt. Daarna volgen drie hoofdstukken met aanwijzingen en theoretische achtergronden voor het leren in tijden van transitie, toegespitst op de inzet van leidinggevendenden, opleiders en facilitators, trainers en coaches.

In de beschreven transformatiepraktijken in dit boek kunnen vijf krachten onderscheiden worden: a) burgerkracht, b) beroepskracht, c) organisatiekracht, d) ondernemerskracht en e) leerkracht. Wat bedoelen wij met deze begrippen?

De transformatie van *burgerkracht* betekent dat klanten veranderen van consumenten in coproductanten van ‘het goede leven’. Het oplossend vermogen van burgers wordt meer benut. Dat is het verdienmodel dat achter de transitie naar een nieuw sociaal en zorgstelsel schuilgaat: minder staat en meer civil society.

Deze transformatie heeft gevolgen voor de *beroepskracht*. Professionals moeten anders gaan acteren, in nieuwe wettelijke kaders en in nieuwe organisatorische verbanden. De verschuiving in hun werk wordt wel getypeerd als: van ‘zorgen voor’ naar ‘zorgen dat’. Dit vraagt om een andere kijk op burgerkracht en de wijze waarop professionals samenwerken met gezinssystemen of netwerken. De bedoeling is dat professionals en organisaties meer vanuit de leefwereld van burgers gaan denken en werken, hierbij hun

eigen 'beroepskoker' overstijgen en meer gezamenlijk, breed en geïntegreerd gaan werken. Dat vraagt ook een andere rol van bestuurders en managers: de *organisatiekracht*. Zij moeten loskomen van de systeemwereld, waarin oplossingen voor vraagstukken van burgers zijn bedacht die berusten op verdeel-en-heers, van specialisatie en verkokering. Ze moeten op zoek gaan naar manieren om krachten te verbinden en te versterken. Ook in de aansturing verschuift de rol van 'zorgen voor' (top-down blauwdrukken en protocollen uitrollen) naar 'zorgen dat' (ondersteunen en faciliteren dat burgerkracht en beroepskracht de *lead* krijgen in de veranderprocessen). Dat is de kern van wat we in dit boek onder '*transformatieleren*' verstaan: alle deelnemers aan het sociale domein moeten leren anders te kijken en te handelen dan ze gewend waren.

Met *ondernemerskracht* duiden we op de creatieve en innovatieve inzet die nodig is om de transformatie tot een succes te maken. Nu we van burgers verlangen dat ze zelf meer verantwoordelijkheid nemen, en professionals een meer faciliterende en complementaire rol krijgen, vraagt dit zowel bij burgers als professionals om de ontwikkeling van nieuwe oplossingen. We zien dit bijvoorbeeld in de vorm van zelfbeheervoorzieningen, zorgcoöperaties en professionals die als zzp'er of als maatschap een eigen sociale onderneming beginnen. Maar ook voor de nieuwe wijk- en buurtteams is veel ondernemerskracht nodig.

De kanteling vraagt van alle betrokkenen om een paradigmashift die uitmondt in anders denken en anders handelen. Anders in de zin van:

- Andere taal (brillen, concepten, frames, denkkaders)
- Andere verhoudingen en spelers (interdisciplinair werken, zelforganisatie, burgerkracht benutten)
- Andere houding (ethiek, betekenis, openheid, moed, leiderschap meer van binnenuit, inductief, van onderop en samen, lerend en nieuwsgierig)
- Ander type werkwijzen (integrale assessment, dialogisch werken, volle breedte van preventie, activering, signalering, verbinden tot interventie)
- Andere aansturing
- Andere manieren van leren

De laatste kracht is *leerkracht*. Leerkracht is nodig om de andere krachten te begrijpen en te (helpen) ontwikkelen. In het onderwijs moeten docenten hun studenten leren hoe 'helpen' transformeert naar 'mensen helpen zichzelf te helpen'. Wat ervoor nodig is om mensen te helpen zichzelf te helpen, wordt in specifiek onderzoek, onder andere in de Wmo-werkplaatsen, dicht tegen de zich veranderende praktijk aan, naar boven gehaald en beschreven in handelingsmodellen. Deze kennis wordt door docenten en trainers overgedragen. Facilitators en coaches van teams en leernetwerken ondersteunen professionals bij het ontwikkelen van de kennis die nodig is om beroepskracht en organisatiekracht te transformeren, om ondernemingskracht en burgerkracht te ontwikkelen.

Over deze leerkracht – *transformatieleren* - gaat dit boek. Het is een proeve van hoe ‘leerkracht’ kan bijdragen aan het slagen van de transformatie. Het boek is samengesteld door een aantal Wmo-werkplaatsen en Movisie op basis van onderzoek naar praktijken, waarin het leren is aangepakt vanuit het besef dat traditioneel klassikaal opleiden niet langer volstaat. Deze tijd van transitie en transformatie brengt per definitie veel verwarring met zich mee. Alle betrokkenen werken en leren in een onzekere context. Er doen zich ambivalenties voor. De vele veranderingen roepen vragen op waar geen pasklare antwoorden en oplossingen voor bestaan. Deze zijn dus ook niet ‘over te dragen’, maar moeten worden ontdekt met diverse betrokkenen. De omslag naar een participatiesamenleving daagt uit tot innovatieve ideeën. Louter het verbeteren van bestaande werkwijzen schiet tekort. De vraag is hoe professionals optimaal kunnen leren in en van ingewikkelde praktijkvraagstukken terwijl de beleidspanelen aan het schuiven zijn. Hoe kunnen ze bijdragen aan nieuwe zorg- en welzijnssystemen door minder uit te gaan van de systeemwereld (aanbodgericht) en meer vanuit de leefwereld van burgers in preciaire posities (vraaggericht)? Hoe voorkomen zij dat ze hun oude routines laten prevaleren boven de nieuwe doelen en principes? Hoe ver gaat het vertrouwen in de eigen kracht van mensen en sociale netwerken? Wanneer kan er ‘gezorgd worden dat’, en wanneer moet er ‘gezorgd worden voor’? In elke situatie wikken en wegen professionals, individueel zowel als in teamverband, welke weg zij kiezen. Er doen zich onderweg morele dilemma’s en strubbelingen voor, ook kwesties over taken, verantwoordelijkheden en ‘accountability’. De transformatie die samenhangt met de transitie gaat niet vanzelf, dat is wel duidelijk. Het is een leer- en ontwikkelingsproces, gericht op innovatie van de huidige praktijken. Transformatieleren is nodig als de omgeving waarin gewerkt en geleefd wordt zo ingrijpend verandert, dat de deelnemers nieuwe dingen moeten uitvinden die nodig, maar nog niet voorhanden zijn. Via beleid en wetgeving worden praktijken in het sociale domein onder druk gezet om te ‘transformeren’. Dat betekent dat de deelnemers afscheid moeten nemen van hun oude, vertrouwde manier van denken en doen, die gestoeld was op ‘zorgen voor’. De verwachting is – sommigen noemen het een nieuw verdienmodel, anderen een paradigmashift - dat burgers meer kunnen en zullen doen om de kwaliteit van leven van mensen in Nederland te vergroten.

### Hoe kunnen we deze leer- en ontwikkelprocessen goed laten verlopen?

In dit boek staat de vraag centraal hoe de geschetste veranderingen goed ondersteund en gefaciliteerd kunnen worden. Ofwel: wat zijn de elementen van wat de auteurs aanduiden met *transformatieleren*? Op verschillende plaatsen in het land is geëxperimenteerd met nieuwe vormen van leren. Uit onderzoek blijkt dat praktijkleren, het leren ‘on the job’, vooral als het ook een ‘ontwikkelopdracht’ bevat, een goed vertrekpunt vormt. Het gaat tegelijk om het loslaten van het oude en het uitvinden van het nieuwe. Er moet een nieuwe weg in een nieuwe context worden gevonden. Dat maakt dat veel oude zekerheden (vervat in regels, afspraken en gewoonten) op losse schroeven zijn komen te staan. Dat kan angst en spanning veroorzaken, maar geeft ook ruimte voor vernieuwing.

'Onzeker weten' is dan ook een kenmerk van transformatieleren. De ontwikkelopdracht is om een praktijk te vernieuwen of een nieuwe praktijk te vormen, terwijl diezelfde praktijk ook 'in uitvoering' is. Dit ontwikkelen gebeurt (onder)zoekend en experimenterend, het leren gebeurt vanuit de ervaringen die daarbij opgedaan worden. Ervaringsleren is dan ook een belangrijk onderdeel van transformatieleren. De kunst is om al doende de nieuwe beroepsuitoefening vorm en inhoud te geven. Daarbij gebruik makend van de rijke kennis uit het verleden, gecombineerd met de nieuwe ervaringen en visie in het heden.

### Wat biedt deze publicatie?

Als traditioneel opleiden tekort schiet omdat pasklare oplossingen en vuistregels niet te geven zijn, wat kan een docent, opleider, trainer, coach of facilitator dan wél doen? Daar gaat dit boek over. Het biedt aanwijzingen hoe met vragen en aarzelingen om te gaan (en daarbij te putten uit beschikbare kennisbronnen), zonder de illusie te geven dat het uiteindelijk om het toepassen van een paar recepten zal gaan. Opleiden en faciliteren in de context van een transitie, transformatieleren genoemd door de auteurs, is een zoektocht. *Panta rhei*, 'alles stroomt', dat wil zeggen: niets is zeker, behalve dat alles blijft stromen en veranderen. We beschrijven ervaringen en inzichten opgedaan in zulke zoektochten. Het boek is allereerst bedoeld om de 'leerkracht' te voeden, dat wil zeggen mensen die betrokken zijn bij opleiding en scholing van professionals die (gaan) werken in de context van de nieuwe Wmo en de nieuwe Jeugdwet. Voor de deelnemers aan de kennisinfrastructuur is dit boek interessant, omdat deze nieuwe vormen van leren nu al toegepast kunnen worden in de initiële sociaal-werkopleidingen (in de lessen, stages en bij het afstuderen), maar ook omdat dit nieuwe leren nog volop in ontwikkeling is in de dagelijkse beroepspraktijk. Zoals gezegd: elke kracht in het sociale domein kent haar eigen transformatieopdracht. Dat transformeren van al die krachten moet min of meer simultaan, congruent en parallel verlopen, wil de beoogde transitie slagen. Als een kracht verzaakt, gaat het niet lukken. De missie van leerkracht is het ontwikkelen van een kennisbasis onder deze transformaties. Wat werkt? Wat voor kennisontwikkeling en kenniscirculatie is nodig om dat naar boven te halen? Hoe kan wat werkt het beste geleerd worden?

### De centrale vraag

Welke leerkracht is nodig voor een succesvolle transformatie van beroeps-, burger- en organisatiekracht? Hoe kan de ondernemingskracht ontwikkeld worden die nodig is voor deze transformatie? Deze leerkracht is er op gericht deelnemers aan Wmo- en Jeugdwetpraktijken, waarin oude gewoonten, gedachten en handelwijzen niet meer kloppen als gevolg van de transitie van de verzorgingsstaat, te ondersteunen bij het benutten van ambivalenties en onzekerheden in hun werk om zo, al doende,



de benodigde visie, vaardigheden en ‘gereedschappen’ succesvol te verwerven die nodig zijn om hun praktijken weer ‘kloppend’ te krijgen.

Drie Wmo-werkplaatsen (verbonden aan de hogescholen van Arnhem en Nijmegen (HAN), Utrecht (HU) en Amsterdam (HvA)) en de afdeling Effectiviteit & Vakmanschap van Movisie hebben kennis verzameld over hoe het (transformatie)leren zich ontvouwt in praktijken waar transformatie noodzakelijk is. Zij hebben ook geput uit eigen ervaring met het in co-creatie oplossen van complexe vraagstukken, met onderzoek en kennisontwikkeling in het kader van transitie en transformatie.

De Wmo-werkplaats Nijmegen bouwt met professionals en burgers aan lokale leernetwerken die voorzien in informele en formele zorg en ondersteuning. Professionals, van uitvoerenden tot bestuurders, bouwen samen met burgers aan nieuwe samenwerkingsverbanden die tegelijkertijd leernetwerken zijn. De Wmo-werkplaats Nijmegen gebruikt daarbij actieleren om professionals te ondersteunen. Zij leren professionals dat er geen stabiele periode na ‘Welzijn Nieuwe Stijl’ zal zijn, dat het werken in ambivalentie toeneemt en dat dit een competentie is die vooral vereist dat professionals, net als burgers, elkaars leervermogen kunnen aanspreken, juist in situaties die zich in het dagelijks leven en de beroepspraktijk voordoen.

De Wmo-werkplaats Utrecht onderzoekt de steeds belangrijker wordende samenwerking tussen professionals, mantelzorgers en vrijwilligers die actief zijn binnen zorg en welzijn. Zij komen daarmee steeds meer op elkaars terrein. Dit vraagt veel van professionals zoals nieuwe definities van ondersteuning en het tegen het licht houden van vertrouwde interventies. In ontwikkelwerkplaatsen onderzoeken professionals met diverse achtergronden samen met andere betrokkenen de waarden en handelwijzen die als uitgangspunt kunnen dienen voor het werken vanuit de kracht van betrokkenen. Ook in de trainingen ‘krachtgericht werken’ pakt de Wmo-werkplaats Utrecht het leren anders aan.

De Wmo-werkplaats Amsterdam onderzoekt hoe de traditionele manieren van leren, waarin *oldtimers* zoals docenten en praktijkbegeleiders hun meerkennis en ervaring overbrengen op *newtimers*, niet meer volstaan in situaties die voor iedereen nieuw zijn, waarin complexe vraagstukken opgelost moeten worden. Daarbij is het beter benutten van de ervaringsdeskundigheid, die in de leefwereld van cliënten aanwezig is, een voorwaarde. Professionals verkennen wat werken in ‘nabijheid’ en vanuit ‘gelijkwaardigheid’ met deze ‘burgerkracht’ vereist. Het gaat daarbij om leren van wat er nog niet is of nog in wording is. Dat vergt het productief maken van onzekerheden.

Ook Movisie heeft nieuwe manieren van leren bestudeerd, verspreidt deze bijvoorbeeld via de website [www.23leerwerkdingeninwelzijn.nl](http://www.23leerwerkdingeninwelzijn.nl) en past ze toe in haar leertrajecten en netwerken.

## Leeswijzer

Wij bieden u een beschrijving van en reflectie op vijf praktijken waarin trainers, docenten, projectleiders en ondersteuners, samen met deelnemers, al doende een nieuwe werkelijkheid creëren. Daaraan verduidelijken we hoe transformatieleren in de praktijk vorm krijgt.

Uit de voorbeelden in hoofdstuk 2 tot en met 6 blijkt dat transformatieleren niet eenvoudig is. Hoe het in zijn werk gaat, wordt steeds bepaald door de specifieke context met zijn specifieke omstandigheden. Zoals: welke taken en rollen hebben de deelnemers in het sociale domein? Hoe sterk en eensluidend zijn hun overtuigingen, motieven en doelen? En in hoeverre sluiten hun competenties en ambities aan bij de veranderopgave, nu in de brede context sprake is van een transitie van verzorgingsstaat naar participatiesamenleving? Elke praktijkbeschrijving gebruikt daarbij andere termen en literatuur. Deze veelvormigheid vraagt van de lezer om zich in te leven in de diversiteit die zich in de onderwijs en scholingspraktijk voordoet. In het meer theoretisch getinte hoofdstuk 7 brengen we de diverse werkprincipes en begrippen samen in zeven principes voor transformatieleren. U kunt hier kennis nemen van de onderliggende theoretische concepten en opvattingen van de auteurs over 'effectief leren over de transities en leren werken met ambivalenties die zich voordoen'.

We schenken speciale aandacht aan de 'veranderaars en facilitators' in hoofdstuk 8. Voor organisatiekracht, de mensen die verantwoordelijk zijn voor randvoorwaarden en aansturing, werd hoofdstuk 9 geschreven. Hier wordt ook dieper ingegaan op kennisontwikkeling binnen organisaties. Het begrip 'lerende organisatie' krijgt nieuw elan én is meer dan ooit noodzakelijk om na te streven.

## Tot slot

De participatiesamenleving is een stip aan de horizon. We vullen dit begrip in als een samenleving waarin burgers met elkaar en voor elkaar invulling geven aan een 'goed leven', en waarbij professionals ondersteunend zijn, daar waar burgerkracht deze aanvulling behoeft.

De weg ernaartoe wordt in allerlei soorten praktijken in de vorm van leer- en ontwikkeltrajecten uitgevonden. Die trajecten zijn nodig om allerlei spanningen, ambivalenties en onzekerheden die zich in de praktijk als gevolg van de transitie van de context in verhevigde mate aandienen, op te lossen of in ieder geval begrijpelijk te maken. Principes en modellen van transformatieleren kunnen helpen deze trajecten tot een succes te maken. Door verschillende ervaringen, reflecties en kennis te ontsluiten in dit boek, hopen de auteurs een bijdrage te leveren aan het faciliteren van uw lerende praktijk, die zich afspeelt in deze tijd van transitie en transformatie.

## De wijkteamaanpak in Venlo

### Van dromen naar doen: actielerend bouwen aan nieuwe sociale infrastructuur

Erik Jansen en Martha van Biene, Wmo-werkplaats Nijmegen

#### Samenvatting

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe vanuit de principes van actieleren een wijkteambenadering in een lokaal zorg- en welzijnslandschap kan worden ontwikkeld. Aan de hand van het verhaal van de ontwikkeling van de wijkteambenadering in Venlo van 2009 tot eind 2014 wordt inzichtelijk gemaakt hoe in verschillende fasen de lokale praktijken door betrokkenen worden benut als input voor het veranderingsproces en hoe dat leidt tot een sensitieve en lokaal afgestemde innovatieve aanpak voor bewoners en professionals. Aan de hand van een analyse van de leerprocessen in Venlo worden een aantal werkzame factoren geformuleerd waarmee onzes inziens de cultuurverandering gaandeweg vorm kreeg vanuit een van-onderaf perspectief. In dit hoofdstuk reflecteren we op dit proces en benoemen we aandachtspunten voor de aanpak van toekomstige transformatieprocessen met behulp van een grootschalige actieleeraanpak.

#### 1. Door wie wordt er geleerd?

Er wordt primair door wijkteamliden geleerd. Daarnaast wordt ook geleerd door bestuurders, programmacoördinatoren, en middenmanagers of kwartiermakers en specifieke wijkteamliden die zich ontwikkelen tot leerfacilitators van de eigen teams. Het leren richt zich op het vergroten van beroepskracht, leerkracht en organisatiekracht.

#### 2. In welke setting wordt er geleerd?

Er wordt zowel formeel als informeel geleerd in en rond de ontwikkeling en invoering van sociale wijkteams in Venlo. Dit behelst ook de wijze waarop de wijkteams georganiseerd dienen te worden in het zorg- en welzijnsnetwerk. Leren in en van de eigen praktijk staat centraal.

#### 3. Wat is het doel van het leren?

In netwerken de transformaties verkennen en praktiseren en deze al doende en lerende vormgeven met klanten/burgers. Hierbij is doelgericht een actieleerbenadering toegepast met als doel dat teams lerende teams worden en eigen vragen en kwesties al lerende oppakken.

#### 4. Hoe en door wie wordt het leren gefaciliteerd?

Externe leerfacilitators van de Wmo-werkplaats introduceren bij lokale leercoaches een leerprogramma vanuit Welzijn Nieuwe Stijl waarin eerst arrangeren en vervolgens indiceren centraal staat. De lokale leercoaches transfereren de opgedane kennis en kunde naar het teamleerproces.

### **5. Welke conclusie valt te trekken uit deze leerervaring?**

De aandacht voor leren als organisatieprincipe is gegroeid door de geleidelijke inrichting van een leerinfrastructuur. Het doorzetten van leren op alle niveaus en in alle kringen vraagt een nieuwe visie op organiseren en leren is dan ook complex. De vermogens van alle betrokkenen zijn gegroeid, waarbij beroepskracht, organisatiekracht en leerkracht zijn toegenomen.

## Inleiding

Dit hoofdstuk gaat in op de ontwikkeling van een wijkteambenadering vanuit een benadering van actieleren in een leernetwerk. Actieleren valt binnen het actieonderzoek (Pedler & Burgoyne, 2008). Volgens Reason en Bradbury (2008, p. 3) kan actieonderzoek worden omschreven als een verzameling *levende onderzoekspraktijken die tegemoet komen aan de behoeften van betrokkenen om creatieve oplossingen te bedenken voor praktische problemen*. Daarbij wordt geappelleerd aan onderlinge betrokkenheid van mensen in samenwerkingsrelaties waarin dialoog de norm is en waarin verschillende vormen van kennis worden gewaardeerd, zowel formele kennis (bijvoorbeeld vakliteratuur en wetenschappelijke literatuur) als taciete en informele vormen van weten (bijvoorbeeld professionele intuïtie en ervaringskennis). Processen van betekenisverlening en waardenoriëntatie spelen een belangrijke rol, meestal vanuit een waarderende houding ten opzichte van de huidige situatie of vanuit een appèl aan ideeën om het floreren van mensen in de lokale context te stimuleren. Omdat betrokkenen gaandeweg hun inzichten verruimen en hun individuele en collectieve capaciteiten ontwikkelen, staat het procesverloop vooraf meestal niet vast. Het komt vaak neer op de mogelijkheid en de vaardigheid van betrokkenen om op het juiste moment de juiste vragen te stellen en niet te resultaatgericht te reageren. Hoewel onderzoeksdoelen, relaties tussen onderzoeker versus onderzochte en de definitie van kennis sterk verschillen van conventioneel onderzoek, omvat actieonderzoek echter wel degelijk een systematisch proces van kennisontwikkeling.

Vanwege het levende en emergente karakter van de kennisontwikkeling leent actieonderzoek en in het bijzonder actieleren zich goed als methode voor complexe problemen waar vele spelers uit een netwerk bij betrokken zijn (Bradbury-Huang, 2010). Ten opzichte van gebruikelijke onderzoeksmethoden vormt het bovendien een voortvarende strategie omdat kennisontwikkeling en actie in een en hetzelfde proces met elkaar worden verbonden, en dus niet als opeenvolgende maar losgekoppelde stadia van onderzoek en implementatie worden behandeld. Juist de integratie van onderzoek, reflectie en de directe vertaling naar praktische actie zorgt ervoor dat het geleerde *direct* kan worden omgezet in praktijkverandering.

In de context van de wijkteambenadering in Venlo is sprake van actieleren op het niveau van vertegenwoordigers van organisaties, namelijk professionals en niet-professionals in het zorg- en welzijnsnetwerk. Zoals in het beleidsdocument *Wij(k)kracht in Venlo* (Gemeente Venlo, 2013) beschreven is, wordt de kern van het proces in Venlo om de ontwikkeling van nieuwe wijkgerichte informele/formele dienstverlening op wijkniveau gestalte te geven gevormd door enerzijds het zorg- en welzijnsnetwerk en anderzijds het buurt- en bewonersnetwerk, die met elkaar in interactie staan en opgevat kunnen worden als subnetwerken. In beide netwerken vertegenwoordigen personen in meer of mindere mate hun organisaties of specifieke bewonersgroepen in de samenleving, terwijl zij daarnaast uiteraard als persoon ook in het proces staan. Een bijzonder geval is daarbij de ontwikkeling van de wijkteams.

Omdat in het wijkteam beroepskrachten van verschillende disciplines en uit verschillende organisaties samenwerken vanuit een generalistische benadering van wijkbewoners, kan gesproken worden van een gedragstransformatie van werken van achter schotten naar integraal werken. De gevolgen van de kennisopbouw en praktijkontwikkeling in de wijkteams zijn echter verstrekkender dan alleen de wijkteampraktijk zelf: wijkteamleden bouwen aan nieuwe infrastructuur op het niveau van de wijk met als doel te voorzien in maatschappelijke steunsystemen voor burgers (in kwetsbare situaties), maar ze voeren ook een experiment uit in cultuurverandering. Het is dan van belang de geleerde lessen in het wijkteam niet alleen om te zetten in gedragsverandering van de wijkteamleden zelf, maar deze ook in collectieve zin over te brengen naar de bredere contexten van de moederorganisaties waar de wijkteamleden vandaan komen.

In dit hoofdstuk maken we een reconstructie van de ontwikkeling van de wijkteambenadering in Venlo als actieerproces in de vorm van een globale leergeschiedenis. Het doel daarvan is inzicht te krijgen in het collectieve leer- en ontwikkelproces waarmee in Venlo de wijkteambenadering tot stand is gebracht. De eerste vraag, naar de vormgeving van het proces, luidt: *Hoe is in Venlo in het zorg- en welzijnsnetwerk van onderaf een lerende benadering tot stand gekomen?* De tweede vraag richt zich op de bestanddelen van dit proces en luidt: *Wat waren werkzame elementen in deze benadering?*

De beschreven periode loopt van de voorbereidende ontwikkelingen in 2009 via het in 2011 gestarte programma VenloDroom en de overname van dat programma door de gemeente in 2013 tot aan het moment van inwerkingtreding van de nieuwe Wmo op 1 januari 2015. Als logisch eindpunt is gekozen voor deze datum, omdat dan nieuwe factoren, zoals de publieke opinie en landelijke politieke ontwikkelingen, op een complexe manier invloed krijgen op de ontwikkelprocessen, en dit de casus voor onze doeleinden dermate complex maakt dat het zicht op actieleren als transitiebenadering wordt vertroebeld.

In de ontwikkeling van de wijkteambenadering is gaandeweg gekozen voor het inrichten van een ingebedde leerinfrastructuur. Dat wil zeggen dat werkprocessen zijn verbreed naar gecombineerde werk- en leerprocessen door de professionele ontmoetingen. Er worden als het ware reflectieve praktijken gecreëerd waarin kennis en ervaringen worden gedeeld. De nieuwe werkelijkheden van de transities en transformaties staan hierin centraal. Er worden specifieke interventies ingezet die zijn gericht op de uitvoering van klantgebonden taken én op het individueel en collectief leren. Hierin succesvol zijn betekent dat de inzet van leercoaches en/of leerfacilitators een voorwaarde is en dat deze werkt met dialooggerichte werkvormen en reflectiemiddelen. In de beschrijving van de casus wordt dan ook telkens aangegeven welke elementen van een leerinfrastructuur zichtbaar worden.

## De casus Venlo als leergeschiedenis

We beschrijven de ontwikkeling van de Venlose wijkteambenadering narratief, dat wil zeggen als een verhaal met een begin, verloop en einde. De gegevens waar we ons op baseren zijn voor een belangrijk deel niet verzameld met het doel er onderzoek mee te doen, maar zijn natuurlijke producten van het ontwikkelproces, te vergelijken met historische bronnen en documenten zoals die in een beleidsonderzoek worden bestudeerd. De auteurs zijn bij alle ontwikkelfasen betrokken geweest, zij het in verschillende mate, en maken voor de analyses tevens gebruik van participerende observaties en veldnotities.

Als globaal overzicht van de ontwikkelingen in Venlo kunnen de volgende fasen worden onderscheiden:

1. De *droomfase* (2009-2011). Bestuurders van een aantal zorg- en welzijnsorganisaties ontmoeten elkaar en besluiten om samen op studiereis naar Zweden te gaan om de toekomst van de verzorgingsstaat te verkennen. Op grond van hun ervaringen als initiatiefgroep bedenken ze een collectief toekomstbeeld, hun droom, voor Venlo. Later wordt dit VenloDroom genoemd.
2. De *uitwerkingsfase* (2011-2012). De ideeën worden uitgewerkt en de initiatiefgroep zwingelt ontwikkelingen aan. Proefgebied wordt de wijk Venlo-Oost. Er wordt voor VenloDroom een programma opgesteld bestaande uit een visiedocument en een activiteitenplan.
3. De *materialisatiefase* (2012-2013). Er worden activiteiten uitgevoerd en er wordt een eerste proef gehouden met een wijkteam in stadsdeel Venlo-Oost. Dit team wordt het ontwikkelteam genoemd. Gaandeweg voegen zich beoogde leden van het wijkteam Venlo-Noord bij de groep.
4. De *uitrolfase* (2013-2014). Het programma VenloDroom loopt ten einde. De gemeente Venlo neemt de aanbevelingen en ervaringen vanuit VenloDroom grotendeels over en besluit tot het vaststellen van een beleidskader voor de Wmo gebaseerd op de wijkteams en de uitgangspunten van de collectieve betekenisgeving uit VenloDroom.
5. De *borgingsfase* (2014). Er worden systematische leerprogramma's opgezet voor de professionals in de wijkteams. De basismethodiek is leren vanuit je eigen praktijk. De overstijgende issues worden opgepakt door leercoaches en wijkteambegeleiders die een eigen collectief leerproces gaan doorlopen, met dezelfde casusleermethode.

Hieronder beschrijven we telkens eerst het verloop van een fase, gevolgd door theoretische en praktische reflecties. In de reflectie bezien we de ontwikkelingen als leerproces met name vanuit actieleren als veranderbenadering en de principes van transformatieleren. Ten slotte worden afsluitende conclusies gepresenteerd waarin de patronen door het proces heen worden benoemd.

### De droomfase (2009-2011)

#### Wat gebeurt er?

De oorsprong van het transitieproces in Venlo ligt bij een groep bestuurders van een aantal organisaties die elkaar in 2009 op initiatief van de toenmalige wethouder Zorg en Welzijn ontmoeten om samen na te denken over de toekomst van zorg en welzijn in Venlo. De groep besluit om samen op studiereis te gaan naar Zweden om daar elkaar beter te leren kennen en samen te leren over mogelijke oplossingen voor de stad. Zweden heeft door zijn neutraliteit in de Tweede Wereldoorlog en een geboortegolf na de crisis in de jaren dertig, al circa tien jaar eerder dan de meeste andere Europese landen te maken met een dubbele vergrijzing, en heeft bovendien een traditioneel sterke verzorgingsstaat. De Zweedse samenleving loopt daarom tien jaar voor op Nederland bij ontwikkelingen als vermaatschappelijking en decentralisatie van zorg en dienstverlening naar lokale gemeenschappen. De initiatiefgroep doet kennis en ervaringen op, en het idee ontstaat om tot een collectieve droom voor Venlo te komen. Hierbij staat het besef dat men elkaar en niet te vergeten de inwoners van Venlo nodig heeft om deze droom te realiseren als een paal boven water. Bovendien realiseert men zich dat de huidige situatie in de wijken als startpunt moet worden genomen en dat bewoners weer centraal moeten komen te staan in zorg- en welzijnsdienstverlening. Er wordt gezocht naar een manier om de kennis en kunde van lokale sleutelpersonen te benutten in het zoeken naar netwerkoplossingen. Uiteindelijk worden door de bestuurders gesprekken gepland met sleutelpersonen in de wijk Venlo-Oost, een volkswijk waar zich de actuele stadproblematiek in de volle breedte voordoet.

Leden van de initiatiefgroep nemen interviews af bij 22 sleutelpersonen (wijkbewoners, professionals en vrijwilligers) en vragen onderzoekers van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen om ondersteuning bij de narratieve analyse van de gespreksverslagen. Hiervoor wordt de methode van de narratieve vraagpatronen gehanteerd om thematische patronen te ontdekken in de gesprekken (Van Biene et al., 2008; Meesters, Basten & Van Biene, 2010; Jansen & Van Biene, 2011). Een werkgroep vanuit de initiatiefnemers wordt getraind in de betreffende analysemethode. De analyse resulteert in een aantal thema's en er wordt voor gekozen om deze zodanig te definiëren dat ze kunnen dienen als startpunt voor verdere ontwikkeling, namelijk in de vorm van criteria voor lokale maatschappelijke ontwikkeling in Venlo-Oost (Jansen, Lamers & Thönissen, 2010):

1. Leg verbindingen tussen wat er al is.
2. Ga naar mensen toe / eropaf!
3. Houd rekening met verschillen.
4. Werk vanuit een gezamenlijk idee.
5. Sluit aan bij krachten van mensen.



De conclusies worden gepresenteerd tijdens een wijkconferentie waar betrokkenen bij Venlo-Oost breed worden uitgenodigd. Daarbij zijn naast bewoners, vrijwilligers, professionals en bestuurders ook lokale ondernemers en politici aanwezig. Er wordt vervolgens in groepen nagedacht over de vraag: 'Wat kan ik betekenen voor de wijk en wie en/of wat heb ik daarvoor nodig?' Uit de dialoog ontstaan initiatieven die later worden meegenomen in het programma VenloDroom. Zo gaan bewoners samen met leerlingen van de basisschool zorg dragen voor begaanbaarheid van de trottoirs voor ouderenwoningen tijdens de winter en verklaart de lokale supermarkt een bemiddelende en mogelijk nog actievere rol te willen vervullen in de ondersteuning van kwetsbare personen.

### Reflectie op de gebeurtenissen

In de motivatie voor het ontstaan van de initiatiefgroep en het ondernemen van de studiereis naar Zweden zien we direct al twee principes terug: dat van het willen *leren* hoe de nieuwe uitdagingen het hoofd te bieden én de erkenning dat dat alleen *collectief* kan. De bestuurders hebben onderling een sterke verbondenheid met een gezamenlijk beeld van waar het in de toekomst naartoe moet en welke strategie moet worden gevolgd om deze toekomst werkelijkheid te maken. In deze vroege fase heeft men al duidelijk een besef van de integraliteit van de onderneming, waarmee van begin af aan het verschil met traditionele ontwikkelingsprocessen duidelijk is.

We zien ook dat de aanpak sterk wordt gestuurd vanuit een onderzoekende houding: de initiatiefnemers willen zelf in gesprek met sleutelpersonen om te horen wat bewoners willen. Dit kenmerkt de sensitiviteit van waaruit wordt gewerkt. Er is sprake van veel onderling en wederkerig vertrouwen en een gedeeld besef dat men op dezelfde missie is. Een belangrijk element is de facilitering van dit proces door een van de initiatiefnemers, een oud-wethouder met een groot draagvlak.

Bij het op deze schaal implementeren van een leergericht innovatieprogramma is het van belang collectieve ontmoetingen in te bouwen waar betrokkenen op basis van open uitwisseling en transparante besluitvorming zowel in proces als inhoud een constructieve inbreng kunnen hebben. Op basis van de interviews met sleutelpersonen worden bewust thema's geformuleerd die appelleren aan actie. Dit leidt ertoe dat de kennis meteen productief kan worden gemaakt tijdens de brede netwerkconferentie in de wijk Venlo-Oost. Er wordt aangestuurd op collectief handelen. Dit is een belangrijk kenmerk van actieleren: hoe benut je de collectieve (nieuwe) kennis voor de oplossing van praktische kwesties (Reason & Bradbury, 2008). Dit komt tot uiting in het direct oppakken van thema's die op de wijkbijeenkomst worden besproken door verschillende betrokkenen. Sommige van deze ideeën halen ook het latere actieprogramma van VenloDroom, hetgeen ook het benutten van cocreativiteit en de nieuw verworven partnerschappen illustreert. Gevoeligheid voor wat er gebeurt en wie voor het proces van belang zijn, en het vermogen daarop te schakelen, zijn in deze fase van groot belang. Het proces van alle

deelnemers wordt dus opgevat als 'iets doen wat je eerder niet deed', en dit kenmerkt de actiologica (Hartman & Tops, 2006) die wordt gehanteerd, en die aansluit bij het zogeheten derde orde leren ofwel het leren vanuit nieuwe uitgangspunten (Argyris, 1992).

### De uitwerkingsfase (2011-2012)

#### Wat gebeurt er?

De ideeën van een initiatiefgroep bestaande uit zeven organisaties waaronder de Gemeente Venlo en de voorstellen die voortkomen uit de wijkconferentie worden verder uitgewerkt en verwerkt in de plannen voor VenloDroom. Het programmateam gaat aan de slag met het verder organiseren van het netwerk en de voorbereiding van concrete activiteiten van een wijkpilot. Als proefgebied wordt de wijk Venlo-Oost gekozen, waar ook eerder de sleutelpersonen zijn geïnterviewd. Er wordt een visiedocument vastgesteld en een werkplan voor VenloDroom geschreven (Lamers & Thönissen, 2010). Dit document vormt de basis voor verdere samenwerking en collectieve financiering door de betrokken partijen van het programma VenloDroom op basis van een vijftal doelstellingen:

1. het terugleggen van verantwoordelijkheden voor zorg en welzijn bij bewoners en hun netwerken;
2. het organiseren van integrale en outreachende (in)formele dienstverlening;
3. ontschotting van samenwerking en financiering van het aanbod;
4. vraaggerichte dienstverlening;
5. een functie als pilot voor maatschappelijke innovatie.

De oud-wethouder die vanaf het begin bij het initiatief betrokken is, wordt programmamanager en krijgt daarmee een spilfunctie als kwartiermaker.

Inmiddels is een aantal bestuurders uit de oorspronkelijke initiatiefgroep vertrokken en hebben anderen hun plaats ingenomen. Hiermee doen ook weer nieuwe kritische geluiden hun intrede in het proces, onder andere vanwege verschillen in schaalgrootte en werkgebied van organisaties en daarmee gepaard gaande belangen tussen organisaties. Uiteindelijk wordt ervoor gekozen om te streven naar een zogeheten *regelvrije zone*: een gebied of wijk waar de huidige werkwijzen en procedures worden opgeschort, zodat organisaties nieuwe vormen van samenwerking kunnen ontwikkelen. Baanbrekend in dit stadium is dat alle organisaties overeenkomen om de budgetten die ze voor het betreffende gebied beschikbaar hebben bij elkaar te leggen en te bestemmen voor de nieuw te ontwikkelen werkwijze.

Er wordt voor een organisatievorm gekozen waarbij sprake is van twee nauw met elkaar verbonden netwerken. Enerzijds is er het buurt- en bewonersnetwerk met als centraal concept het zogeheten Huis van de Wijk, een nieuwe opzet voor een gemeenschapshuis. Rond het Huis van de Wijk worden activiteiten georganiseerd waarbij bewoners en vrijwilligers in de lead zijn. Dit buurt- en bewonersnetwerk staat daarbij voor de informele

zorg en diensten die in de wijk worden georganiseerd door scholen, winkels, sport- en buurtverenigingen, kerken, politie en andere betrokkenen. Anderzijds wordt er gesproken van het professionele zorg- en welzijnsnetwerk van organisaties die zich op wonen, welzijn en zorg richten, waarvan het wijkteam het middelpunt gaat vormen. Dit wijkteam bestaat uit professionals vanuit de verschillende aan Venlodroom deelnemende organisaties die zich in de wijk bewegen. Later wordt de deelname verbreed. De taak van het wijkteam wordt vooral om vanuit een integrale benadering zorg- en welzijnsdienstverlening te gaan organiseren conform de Wet maatschappelijke ondersteuning en Welzijn Nieuwe Stijl. Het buurt- en bewonersnetwerk en het wijkteam worden geacht contact met elkaar te houden en elkaar te benutten om daarmee samenwerking in informele en formele dienstverlening gestalte te geven.

### Reflectie op de gebeurtenissen

Deze fase wordt gekenmerkt door de omzetting van de oorspronkelijke collectieve idealen (de droom) naar een werkprogramma. Dit is de eerste lakmoesproef voor de initiatiefnemers, omdat nu concreet moet worden wat voorheen alleen in globale en abstracte vorm is besproken. Het betreft dus een proces met een sterk co-creatief karakter. Hier blijkt de constructivistische inslag van de aanpak, aangezien het programma-management erin slaagt een breed gedragen programma samen te stellen.

Een tweede aspect dat hier naar voren komt is de sterk netwerkgerichte benadering die wordt gevolgd: de ordening in wijkteam en buurtnetwerk vormt de nieuwe structuur die wordt opgezet voor respectievelijk de formele en informele netwerken in de wijk. Daarmee worden vehikels geconstrueerd waarmee ontmoeting en samenwerking, maar tevens collectief leren mogelijk worden. Het uitgangspunt daarbij is dat door vanuit deze twee netwerkstructuren te werken er zich gelegenheden voordoen om innovatieve werkwijzen te ontwikkelen. Het idee is dat deze vernieuwing voortzetting vindt bij de aangesloten organisaties en andere betrokkenen. Dit idee komt overeen met het zogeheten rizomatisch werken<sup>1</sup> (Van der Steen, Peeters & Van Twist, 2010) en het begrip *runaway object* van Engeström (2007): de nieuwe kennis en inzichten verspreiden zich via de verbindingen door het brede netwerk en leiden zo tot sociale productie van kennis. Het laat zien dat de opgave door de initiatiefnemers gezien wordt als een netwerkprobleem waarin vele verschillende actoren met verschillende opvattingen, waarden en werkwijzen samen moeten werken om tot een oplossing te komen, waarbij het begrip van het probleem ook nog eens betwist kan zijn (Van der Steen, Peeters & Van Twist, 2010). Deze meervoudigheid wordt in het programma dus erkend.

1 Rizoom is een term die verwijst naar een netwerk van elementen zonder een duidelijk centrum en zonder kop of staart (zie Deleuze en Guattari, 1980). Een rizoomplant is een organisme met een wijdvertakt wortelnetwerk, terwijl boven het grondoppervlak schijnbaar onafhankelijke planten staan. Bamboe is een rizoom, evenals klimop en zevenblad, maar ook schimmels. Het concept wordt gebruikt als metafoor voor de organische samenhang in netwerken van individuele elementen, onder andere in de organisatiekunde.

Zonder expliciet naar de Bakens Welzijn Nieuwe Stijl (VWS, 2010) te verwijzen, steunt het programma VenloDroom op sterk vergelijkbare uitgangspunten. Zo komen de outreachende, integrale en resultaatgerichte werkwijze terug in de aanpak. Maar met name het besef dat innovatie alleen tot stand kan komen als men de betrokkenen ruimte geeft (aansluitend bij de bakens *Gebaseerd op ruimte voor de professional en Gebaseerd op de eigen kracht van de burger*) komt tot uiting in de nadruk op de noodzaak tot het creëren van een regelvrije zone en het bijeenleggen van de organisatiebudgetten ten behoeve van het experimenteergebied Venlo-Oost. Om bij actieleren effectief gebruik te kunnen maken van collectief leervermogen is deze ruimte essentieel: het schept de randvoorwaarden om bestaande praktijken ter discussie te stellen vanuit de opdracht dat er nieuwe praktijken voor in de plaats zullen moeten komen. Met de regelvrije zone wordt deze ruimte geborgd voor de verschillende projecten. In deze fase wordt dus een begin gemaakt met het faciliteren van een langlopend leerproces dat zich over organisaties heen afspeelt en waarin het delen en ontwikkelen van nieuwe kennis centraal staat, het zogeheten socialiseren van kennis (Nonaka & Takeuchi, 1997).

### De materialisatiefase (2012-2013)

#### Wat gebeurt er?

Er worden verschillende activiteiten uitgevoerd in het kader van het programma VenloDroom. Er wordt een eerste proef gehouden met een wijkteam in stadsdeel Venlo-Oost. Dit team wordt betiteld als ontwikkelteam. Gaandeweg voegen zich beoogd leden van het wijkteam Venlo-Noord bij de groep. De wijkteamleden volgen een actieeerprogramma onder begeleiding van de Wmo-werkplaats Nijmegen, waarin ze leren om als team de kwesties op te pakken waar ze voor gesteld worden. Daarbij wordt enerzijds de zich ontwikkelende praktijk onder de loep genomen, anderzijds worden noodzakelijk lijkende vaardigheden geleerd en geoefend. Dit betreft met name dialogische gespreksvoering en het stellen van vragen als een basishouding, zowel in contact met bewoners als met collega-professionals. Ook worden verscheidene aan de Wmo-werkplaatsen ontwikkelde methoden aangereikt en geoefend. Hiermee kan dialoog op een systematische manier plaatsvinden in verschillende stadia van samenwerking en sociale innovatie. Bijvoorbeeld bij het bouwen aan partnerschappen en het in dialoog evalueren van cliëntinterventies met diverse betrokkenen (zie Jansen & Kwakernaak, 2014, voor een overzicht), maar ook door middel van het toepassen van zogeheten reflectoren: hulpmiddelen voor de reflectie op competentie-ontwikkeling ten aanzien van de transities en het werken volgens Welzijn Nieuwe Stijl.

Het wijkteam wordt goed ontvangen in de wijk: de wijkteamleden in de wijk worden herkend als ‘de mensen van VenloDroom’, wat in contrast staat met beginnende wijkteams elders. Niet onbelangrijk is waarschijnlijk ook dat voor dit eerste wijkteam reeds in de wijk werkzame en bekende professionals zijn geselecteerd.

Daarnaast worden in het buurt- en bewonersnetwerk verschillende activiteiten opgezet. Deze betreffen onder andere een buurtwerkbedrijf, een buurtbus en bewonersparticipatie bij beheer van een multifunctionele accommodatie. Er is een levendige uitwisseling tussen bewoners, vrijwilligers en wijkteamleden. De lokale zender Omroep Venlo besteedt in een tv-reality serie uitgebreid aandacht aan 'de mensen van VenloDroom', zowel vanuit het wijkteam als het buurt- en bewonersnetwerk.

De regelvrije ruimte lijkt zijn werk te doen. Er heerst een sfeer van optimisme waarin van alles mogelijk is, en waarin initiatief met enthousiasme wordt begroet. VenloDroom begint als programma ook landelijk naam te maken. Dat brengt ook risico's met zich mee: optimisme kan immers ontaarden in grenzeloze verwachtingen. De ontwikkelingen hebben uiteraard wel duidelijke begrenzingen, want ze zijn niet vrijblijvend voor de betrokkenen: uiteindelijk moeten de doelstellingen van de Wmo en de daarmee gepaard gaande reorganisatie en bezuiniging ook gehaald worden. Bestuurders willen daar vat op houden en pogen dat te doen door registratie van het nieuwe handelen.

### Reflectie op de gebeurtenissen

In de ontwikkeling van de wijkteambenadering is het starten van het eerste team in Venlo-Oost een sleutelmoment in het hele proces. Dit team wordt gevormd door een aantal medewerkers van verschillende organisaties die als innovatieve professionals te boek staan. Het betreft betrokken en lerende pioniers. Het team wordt ook als zodanig gepositioneerd, ook nadat een tweede team is geïnstalleerd: Venlo-Oost is het experimenteer-team dat vooropgaat, de nieuwe teams implementeren de werkwijze. Dit verloopt echter niet vlekkeloos: het blijkt niet eenvoudig om de kennis die wordt opgedaan in het ene team te transfereren naar een ander team. Een belangrijke factor is de mate waarin het voor de teamleden mogelijk is om deel te nemen aan het gesprek over het waarom en hoe van de nieuwe aanpak. De leerbijeenkomsten met de eerste twee teams zijn nog relatief kleinschalig. Naarmate er meer nieuwe teams worden toegevoegd, wordt de leer-groep groter en ontstaat een noodzaak om het leerprogramma meer te programmeren.

Thematieken voor het leerprogramma worden opgesteld aan de hand van de ontluikende praktijk van met name pionierend wijkteam Venlo-Oost. Kwesties die in de praktijk complex blijken, worden onderwerp van reflectie in een actieleergroep van onderzoeker (EJ) en programmamanagement van VenloDroom. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om de constatering dat wijkteamleden in hun moederorganisaties een uitzonderingspositie bekleeden vanwaaruit men bezig is met 'geheimzinnige zaken' (omdat de Wmo op dat moment nog niet leeft buiten de direct bij de wijkteams betrokken personen). Ook gaat het om verschillen in behoefte aan vaste structuren, die ervoor zorgen dat veel gesprekken nodig zijn om tot overeenstemming te komen over waar men het allemaal voor doet. Er wordt een zogeheten reflectieve praktijk ontwikkeld waarin ambivalente situaties waar professionals moeilijk mee weten om te gaan, omarmd worden als onderwerp van leren in plaats van dat ze zo snel mogelijk worden weggeorganiseerd in traditionele structuren.

Op basis van de reflecties worden een geschikte leerstrategie en een geschikte leerinhoud vastgesteld en door de Wmo-werkplaats Nijmegen gefaciliteerd. Op deze wijze ontstaat een kader van vijf themamodules. Rode draad in de modules is het werken volgens principes van dialoog, zowel met collega's als met bewoners, waarmee eenheid van vorm en inhoud tot stand wordt gebracht. Dit integreert tevens met de gehanteerde aanpak van actieleren, omdat in de leerbijeenkomsten steeds de praktijk van aanwezige wijkteamleden centraal staat.

Er ontstaat een sterke sfeer van verbondenheid tussen de leden van de wijkteams. Zij voelen zich speciaal en koesteren aanvankelijk de vrije ruimte. Na verloop van tijd gaat een aantal zaken echter wringen. Enerzijds levert de ontwikkelruimte ook onzekerheid op en hebben medewerkers behoefte aan duidelijkheid vanuit het besef dat er veel op het spel staat. Anderzijds wordt duidelijk dat het niet vanzelfsprekend is dat de moederorganisaties meebewegen met de veranderingen in de ontluikende wijkteampraktijk. Ook wordt spanning ervaren tussen enerzijds het eigen leerproces en anderzijds het groeiend kritisch beoordelingsvermogen en de inmiddels duidelijker vastgestelde doelen van het programma als geheel, die soms tot verhitte discussies tussen betrokkenen leiden. Daarmee komen wijkteamleden soms in tweestrijd. In hoeverre moeten ze kiezen tussen de oude werkwijzen en waarden in de moederorganisatie en de nieuwe werkwijzen en waarden in de wijkteambenadering? En in welke mate kunnen ze handelen naar eigen inzicht en naar de doelstellingen van het programma? Men wil bovendien vooruit, maar dat gaat niet altijd even snel. Teamleden worden ook geacht om als een schaap met vijf poten te functioneren omdat ze zowel zelf hun eigen werk innoveren als dat ze verantwoordelijkheid voelen voor cultuurverandering bij hun collega's. Mede op grond hiervan wordt besloten om enkele wijkteamleden op te gaan leiden als leerfacilitators. Op deze manier kan de verantwoordelijkheid voor het leerproces apart worden belegd. Leerfacilitators zijn essentiële verbindende schakels tussen de actieleergroepen, en zij managen de leerprocessen vanuit daarop toegesneden transformatiecompetenties.<sup>2</sup>

### De uitrolfase (2013-2014)

#### Wat gebeurt er?

In deze fase loopt het programma VenloDroom ten einde en trekt de gemeente Venlo het initiatief als trekker naar zich toe, overtuigd door de positieve resultaten en de beweging die door het programma is ontstaan. De gemeente neemt de aanbevelingen en ervaringen vanuit VenloDroom over en besluit tot het vaststellen van een beleidskader voor de Wmo, gebaseerd op de wijkteams en de uitgangspunten van de collectieve betekenisgeving uit Venlodroom (*Wij(k)kracht in Venlo*, 2013). Met dit document neemt de gemeente Venlo de regierol over en komt het primaat bij de gemeente te liggen. Dit

2 Bron: Movisie, 2012; VWS, Welzijn Nieuwe Stijl, 2011; Andringa, J., Weterings, R. (2006). *Competenties van transitieprofessionals. Competentiecahier nr. 1*, Utrecht.

is in overeenstemming met landelijke ontwikkelingen en loopt vooruit op de overgang naar de nieuwe Wmo in 2015, de jeugdwet en de participatiewet, waarin de decentralisaties naar de gemeenten een feit worden.

In deze fase wordt een aanpak ontworpen die voortbouwt op het lerende karakter van het programma VenloDroom. De thema's die in de eerdere leertrajecten van de pilotteams aan de orde zijn gekomen, worden omgezet naar een leertraject voor nieuw op te zetten wijkteams in een dekkend gebiedsgerichte systematiek voor heel Venlo. Hiermee groeit ook de behoefte aan externe ondersteuning zoals die door de Wmo-werkplaats Nijmegen wordt geboden, en er wordt dus ook gezamenlijk opgetrokken. Er is een implementatiemanager aangesteld die vanuit de gemeente de invoering van de wijkteams begeleidt.

### Reflectie op de gebeurtenissen

In deze fase zien we dat de oorspronkelijke dromen die in de pilot in Venlo-Oost vaste vorm hebben gekregen, worden opgeschaald. Hiermee krijgt de invloed van de oorspronkelijke inspiratie en handelingsgerichtheid van de initiatiefnemers zijn beslag in de vorming van nieuwe structuren. Dit sluit aan bij de theorie van Giddens (1984), die stelt dat organisatiestructuren de menselijke handelingsvrijheid bepalen, maar dat handelingsvrijheid ook gevolgen kan hebben voor het ontstaan van nieuwe structuren.

Ook relevant is hier het onderscheid tussen rules-in-form en rules-in-use: het eerste begrip verwijst naar de regelsystemen zoals die in kaders en wetten en formele organisaties zijn ingebed, het tweede naar de op basis van rules-in-form geïnternaliseerde gedragsregels zoals die bij een groep of collectief gebruikelijk zijn. Ahn en Ostrom (2007) stellen dat voor collectieve actie zowel rules-in-form als rules-in-use essentieel zijn. In dit geval vormen de nieuwe Wmo en de decentralisaties relevante rules-in-form. Doordat individuen in de zorg- en welzijnsnetwerken en burgernetwerken samen een leerproces aangaan, worden zij in de gelegenheid gesteld om sociaal kapitaal met elkaar op te bouwen, bestaande uit het onderlinge vertrouwen dat zij handelen op basis van een collectieve logica. Op deze manier helpt sociaal kapitaal in het netwerk om nieuwe praktijken en bijbehorende gedragsregels op te bouwen in overeenstemming met de nieuwe culturele kaders (de Wmo en decentralisaties). Door het leren centraal te stellen wordt optimaal gebruik gemaakt van het opbouwen van onderlinge betekenisvolle verbindingen. Wel blijkt het oude systeem van de rules-in-use, de oude praktijken in de moederorganisaties, weerbarstig. Ten aanzien van eerdere fasen worden de moederorganisaties nu meer betrokken bij de transitie. Het gevolg is dat er naast de inhoud ook meer organisatorisch wordt ontwikkeld. Een van die oude praktijken is het traditionele vergaderen, dat zich niet goed verdraagt met een collectieve leerbenadering: bij een lerende benadering worden immers individuele leervragen collectief gemaakt en daarop valt moeilijker te anticiperen dan op de kwesties die in een op beheersing van organisatieprocessen gerichte aanpak centraal staan. Het vereist vooral ruimte voor collectieve reflectie, maar die ruimte kan men niet altijd nemen, zeker niet wanneer de externe druk op de

nieuwe organisatieprocessen toeneemt. Ook deze spanning kenmerkt het proces als een cultuurverandering, een transformatief proces dus, en het onderstreept het belang van leren op meerdere niveaus. Taken van managers veranderen daarmee immers ook en vergen een collectief leerproces op managementniveau, waarbij het essentieel is dat de dialoog wordt gezocht en gevonden met het niveau van uitvoerende teams. Voor alle betrokkenen staan immers uiteindelijk dezelfde transitie en transformatie centraal.

### De borgingsfase (2014)

#### Wat gebeurt er?

De leerprogramma's voor de professionals in de wijkteams op basis van de eerder ontwikkelde thematische modules en de basisprincipes van dialoog en een focus op praktijkcasuïstiek worden gepland en uitgevoerd. Leidend daarbij is: leren vanuit je eigen praktijk. De overstijgende issues worden onder begeleiding van leercoaches en wijkteambegeleiders opgepakt door de wijkteamleden. Deze leercoaches doorlopen een eigen collectieve leerproces waarin het begeleiden van een lerend team het onderwerp van leren is. Hierbij wordt gebruik gemaakt van dezelfde actieleermethode, leren aan de hand van eigen praktijkcasussen. Leercoaches laten alles in de groep gebeuren en actie-eigenaren zijn altijd mensen uit de groep. De leercoach trekt dus niet zelf alle verantwoordelijkheid voor acties naar zich toe.

Na de gestarte uitrol nadert de gemarkeerde datum van 1 januari 2015 waarop de nieuwe Wmo van kracht gaat worden. Inmiddels zijn de meeste wijken in Venlo voorzien van wijkteams, waarvan de meeste inmiddels ook een basistraining voor nieuwe wijkteams hebben gevolgd bij de Wmo-werkplaats Nijmegen van de HAN. Het leertraject is nadrukkelijk gebaseerd op collectief leren, dialogische principes en het benutten van narrativiteit en bestaat uit de volgende componenten, die samen met de programmaleiding in Venlo zijn ontworpen:

1. Een *basis-leertraject* waarin (a) inhoud en basis van de wettelijke kaders, (b) het voeren van keukentafelgesprekken, (c) het leren als team, (d) het benutten van de wijk als context en (e) het gebruiken van het registratiesysteem aan de orde komen. Dit traject is bedoeld als inleiding en wordt in tranches van leergroepen bestaande uit drie wijkteams uitgevoerd.
2. Een *leercoach-traject* waarin leden uit de wijkteams participeren die bekwaam worden in het coachen van de leerprocessen in het eigen team. De gedachte is dat zij daarmee een belangrijke rol gaan vervullen als procesbegeleider om het collectieve leerproces in het team aan te (blijven) wenden. Elke team wordt zo in staat gesteld om op basis van de kwaliteiten van de aanwezige wijkteamleden de eigen lokale praktijken vorm te geven met betrekking tot de eigen werkelijke praktijkcasuïstiek. Met een specifiek ontworpen instrumentenset wordt gereflecteerd op casuïstiek of kwesties en wordt besproken of er sprake is van transformatieleren (zijn de benoemde transformatiecompetenties toegepast?) en welke Bakens Welzijn Nieuwe Stijl herkenbaar zijn. Interventievoorstellen worden hier zo veel mogelijk aan getoetst.



3. Een *coaching-on-the-job* traject waarbij ervaren externe coaches in overleggen van de wijkteams aansluiten om samen met het team op weg te gaan en te ontdekken 'hoe de vergadermodus te verlaten', zodat de leercoach zijn rol als facilitator van het teamleerproces kan uitvoeren. Met als inhoud het centraal stellen van cliëntgebonden casuïstiek in plaats van afspraken maken over organisatievragen in de trant van 'is dit wel onze taak?', 'wie is waarvoor verantwoordelijk?' Ervaren externe coaches borgen dit leerproces en teamleden zijn in de gelegenheid daadwerkelijk te leren.

### Reflectie op de gebeurtenissen

De borgingsfase kenmerkt zich door het implementeren van de uiteindelijke leerinfrastructuur. Een leerinfrastructuur functioneert als groepen mensen in de gelegenheid gesteld zijn werken en leren systematisch en planmatig te verbinden. In de leerinfrastructuur wordt leren het kernproces van het organiseren. De deelnemers bepalen dus of er sprake is van een leerinfrastructuur door zelf reflectieve praktijken te organiseren (elkaar moeilijke kwesties voorleggen, samen nadenken over complexe zaken, successen delen, elkaar met raad en daad bijstaan). Dit sluit aan bij principes van het actie leren, met name het principe van *unfreeze-change-freeze* van Lewin (1947), waarin de bestaande werkwijzen worden opengebroken in het leerproces, door de lerenden worden verbeterd en als het ware stollen in nieuwe, beter passende procedures en werkwijzen. Vaak wordt onderschat hoe lang dit proces van cultuurverandering kan duren: het kan tientallen jaren in beslag nemen.

In een leerinfrastructuur wordt op verschillende niveaus geleerd en door verschillende groepen. De wijkteamleden vormen in Venlo de primaire groep lerenden. In de loop van het leerproces worden echter ook andere leergroepen ingesteld. Zo worden met kwartiermakers en wijkteambegeleiders die in een latere fase worden toegevoegd om sturing te geven aan de wijkteamprocessen ook leerbijeenkomsten georganiseerd waarbij zij met dezelfde methoden leren de meer organisatorische kwesties op te pakken, dus vanuit reflectie op de eigen praktijk, die in dit geval het aansturen van een wijkteam betreft. In het ideale geval van een volledig geïmplementeerde leerinfrastructuur worden de principes van actie leren op deze wijze doorgezet op alle niveaus (bijv. ook bestuurders van betrokken organisaties vormen een actieleergroep waarin zij zich buigen over hun eigen praktijk als bestuurder van een organisatie in transitie) en voor alle groepen, zodat een volledig responsief geheel van elkaar wederzijds in het leren faciliterende groepen ontstaat (Wester & Van Biene, 2013). Op alle niveaus staat dan de eigen relevante praktijk centraal, wordt op basis van dialoog vooruitgekeken (*feedforward*) naar wat de nieuwe praktijk van de deelnemers vraagt en wordt actief geëxperimenteerd met nieuwe handelingsoplossingen. We kunnen dan spreken van een lerend systeem waarin de verschillende niveaus en groepen verbonden zijn, zodat zowel verticaal als horizontaal *alignment* ontstaat. Daarmee wordt de samenwerking in strategie, processen, burgers/klanten en professionals maximaal afgestemd en benut.

Het faciliteren van de leerprocessen in het wijkteam blijkt voor de leercoaches nog niet zo eenvoudig te zijn. Sommigen blijken natuurtalenten en anderen worstelen met hun rol en met de groepsprocessen. Dit laat zien dat een focus op leren van en vertrouwen op elkaar in onzekere situaties voor veel professionals niet vanzelfsprekend is en dat niet iedereen dus zomaar geschikt is als leercoach. Tegelijk blijkt ook dat wijkteamleden zich kwetsbaar durven op te stellen en van daaruit op elkaar leren vertrouwen wanneer connectie wordt gemaakt met de persoonlijke beleving en het uitspreken van daadwerkelijk vertrouwen naar elkaar. Leercoaches leren in het leercoachtraject hoe ambivalenties en ambiguïteit van teamleden tot nieuwe kansen kunnen leiden. Het niet weten is kansrijk en voorkomt dat teamleden in het aanbod schieten en voor de hand liggende oplossingen aandragen. Essentieel is het elkaar helpen met het stellen van open en inviterende vragen en deze vragen paraat te hebben in het gesprek, zodat de cliënt zelf de regie kan houden over zijn vraag of kwestie. Deze open vragen ontlokken het eigen verhaal aan de cliënt en stellen hem of haar in de gelegenheid daaraan betekenis te geven.

Het kunnen stellen van open en inviterende vragen stellen is een van de belangrijkste onderleggers voor het ontwikkelen van innovatieve en inventieve werkpraktijken. Dit is de reden dat regulier vergaderen zich niet goed verdraagt met leerbijeenkomsten: in traditionele vergaderingen met een sterke vooraf geplande structuur bestaat zelden ruimte voor het stellen van inviterende vragen waarop het antwoord open of onvoorspelbaar is, maar die vaak wel gaan over wezenlijke kwesties die het collectief leren stimuleren. Dit hangt samen met het verschil tussen de zogenaamde paradigmatische en narratieve denkmodus (Bruner, 1986). In de paradigmatische modus gaat het over het logisch nadenken en staat de conceptuele en cognitieve controle over de materie centraal; in de narratieve modus draait het meer om het verhalende en de betekenisgeving vanuit een verloop van gebeurtenissen of voorvallen. Bij vergaderen komt men eerder in een paradigmatische modus en is de activiteit gericht op controle over een agenda en het afwerken van vooraf gestelde kwesties. Leercoaches moeten leren om ver van het vergaderen te blijven en de groep in een narratieve modus te krijgen, zodat collectieve betekenisgeving aan de hand van casuïstiek voeding geeft aan het leren van de deelnemers.

Ondanks deze lerende aanpak én de basistraining blijft het voor veel wijkteamleden lastig om doel en context van de transitie te verwoorden. Veelal richt men zich op de instrumentele, methodische aspecten van het anders werken en veelgehoorde termen als eigen regie en eigen kracht van de klant. Trainingen kunnen een goede bijdrage leveren aan de cultuurverandering als daarna redelijk vlot sprake is van toepassing in de praktijk. Daarbij is het van belang dat deelnemers herhaaldelijk worden uitgedaagd om antwoord te geven op de vraag: 'Waarom doen we nu wat we doen?' Gesprekken met wijkteamleden en leercoaches laten zien dat ondanks de jarenlange en zorgvuldige voorbereiding, de snelheid en schaal waarmee de cultuurverandering nu wordt doorgevoerd

onvoldoende recht doet aan de ruimte en tijd die individuele personen nodig hebben om deze te internaliseren. Het laat zien dat het daadwerkelijk in de volle breedte invoeren van een lerende benadering op deze schaal uitermate complex is.

## Conclusie

In antwoord op de eerste vraag (namelijk hoe in Venlo in het zorg- en welzijnsnetwerk een *lerende benadering* tot stand komt) laat onze reconstructie zien dat in relatief korte tijd een goede start is gemaakt met een cultuurverandering die zijn oorsprong vindt in de inspiratie van enkele initiatiefnemende bestuurders. Er is een aantal fasen te onderscheiden waarin telkens een balans is gevonden tussen top-down sturing en bottom-up input. Deze balans komt tot stand door van de praktijk en het contact met directe belanghebbenden in de wijk te leren (sensitiviteit) en met dat materiaal de planvorming rond de Wmo en de decentralisaties vorm te geven (structuren bouwen). De praktijk is dus leidend maar beleidskaders bepalen mede de koers. Ook laat deze casus zien dat het doorvoeren van een lerende benadering op systeemniveau een zeer complexe zaak is en vereist dat betrokkenen een goed besef hebben van de collectieve opgave, en daar consequent naar handelen vanuit hun eigen positie en taak.

Voor wat betreft de tweede vraag (over de *elementen* die de benadering succesvol maken) vinden we in bovenstaande ontwikkelingsfasen een patroon in factoren die steeds terugkomen. Deze factoren kunnen dan ook worden gezien als basisingrediënten van de (leer) dynamiek die nodig is voor een succesvolle ontwikkeling van het transformatieproces. Naar deze leerdynamiek wordt gestreefd bij het inrichten van een leerinfrastructuur, die de basis kan vormen voor een succesvolle transformatie. In Venlo is de ontwikkeling van een leerinfrastructuur in volle gang. De borging van het geleerde valt en staat met het blijven werken aan de transformatieprincipes. We treffen de volgende principes aan:

- In alle fasen klinkt in gesprekken en dialogen met betrokkenen door dat de behoeftes van de burger van Venlo de maat vormen van de hele onderneming. Op grond van participerende observatie tijdens bijeenkomsten met betrokkenen in verschillende settings (wijkteams, coördinatieteam, initiatiefgroep en programmateam) blijkt dit onbetwist de centrale focus te zijn, zij het dat ook andere belangen, zoals kostenbeheersing en governance en sturing, aan de orde zijn. De andere belangen blijken voor spanningen te zorgen, met name in de initiatiefgroep, omdat verschillen in schaalgrootte en werkgebied en gescheiden financieringsstromen van de organisaties verschillende prikkels opleveren. Dat in de loop der jaren vrijwel alle individuele bestuurders zijn gewisseld ten opzichte van de startende groep, helpt daar niet bij. Met name in de eerste fasen, wanneer de gemeente Venlo nog niet als deelnemer boven de partijen betrokken is maar een van de participanten is, wordt door de programmaleiding en initiatiefgroep gezocht naar creatieve en verbindende oplossingen waarbij de collectieve doelen toch kunnen worden nagestreefd.

- Er wordt consequent gekozen voor bottom-up sturing door de kwesties vanaf de frontlinie centraal te stellen: wat gebeurt er in de praktijk van professionals die in de wijk met bewoners te maken hebben? Desalniettemin is er ook aandacht voor top-down sturing, maar deze krijgt nergens de overhand.
- Er wordt telkens op verschillende niveaus tegelijk geschaakt. Van begin af aan leeft het besef dat er sprake is van een systeemverandering en dat de werkvloer (burgers en professionals) alleen kan veranderen als de 'hogere echelons' ook bereid zijn om zelf te veranderen: men is zich bewust van parallelle tussen organisatieniveaus in het netwerk. Dit is een kenmerk van transformatief leren (3<sup>e</sup> orde leren).
- Leren wordt in het verloop van de fasen steeds sterker een ontwikkelprincipe, zo ontstaat organisch een lerend netwerk. Dit leren bestaat uit terugkerende reflectiemomenten, waarbij een casus of kwestie uit de dagelijkse praktijk van de betrokkenen leidt tot een handelingsvraag of dilemma. Dit gebeurt op initiatief van de betrokkenen in de wijken en de programmaleiders. De onderzoekers fungeren daarbij als reflectieve partner, en verschaffen literatuur dan wel adviezen op grond van hun expertise. In co-creatie wordt vervolgens op grond van gezamenlijke inzichten besloten wat de beste strategie voor voortgang is. Opvallend is daarbij dat steeds de ruimte wordt genomen om datgene wat men tegenkomt ook aan de orde te stellen en als leerruimte te benutten.
- Er is doorlopend een sterk gevoel van saamhorigheid en gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen. De nadruk ligt op inhoudelijke kwesties en kritiek wordt zo veel mogelijk gezien als energie die opbouwend kan worden omgebogen. Ook hebben vrijwel alle betrokkenen een open houding ten aanzien wat er moet gebeuren, en dit wordt gezien als een gezamenlijke opgave.
- De initiële rol van de programmaleider en later de projectleider is zodanig dat er met de nodige behoedzaamheid moet worden geopereerd om 'de boel bij elkaar te houden'. Dit sterk politiek-strategisch getinte proces heeft alles te maken met het feit dat er geen natuurlijk machtscentrum is, aangezien de gemeente in het aanvankelijke proces geen top-down sturing toepast. Dit creëert een proces van collectieve actie waarbij onderling vertrouwen een essentiële factor is (Ahn & Ostrom, 2007). De programmaleider VenloDroom kon dit onderlinge vertrouwen opbouwen door open te staan voor nieuwe ontwikkelingen en door de betekenisgeving van voorvallen op de werkvloer zowel als in het strategische domein tot uitgangspunt te maken van het gezamenlijke proces. Op deze manier wordt sociaal kapitaal opgebouwd in het netwerk, waarmee collectief handelen mogelijk werd.

Hoewel in Venlo niet vooraf bewust voor een actieleeraanpak is gekozen, kunnen we hier achteraf toch van spreken, en wel om twee redenen. Ten eerste haakt het proces zoals dat gaandeweg vorm kreeg en door betrokkenen aanvankelijk intuïtief werd gestuurd aan bij de kenmerken van actieonderzoek zoals in de inleiding beschreven.

Zo is in verschillende fasen sterk geïnvesteerd in onderlinge relaties van betrokkenen en in leerprocessen waarbij verschillende vormen van kennis werden gewaardeerd. Op de praktijkervaringen werd vervolgens met een kerngroep van betrokkenen gereflecteerd en werd bepaald wat een zinvolle volgende stap zou zijn. In verschillende fasen is gebruik gemaakt van gegevens om op onderdelen gebruik te kunnen maken van empirie. Ten tweede kwam, naarmate de ontwikkeling van het innovatieprogramma VenloDroom vorderde, de nadruk steeds meer te liggen op het *collectief leren* als veranderproces, waarbij de rol van de Wmo-werkplaats Nijmegen als facilitator van het leerproces gaandeweg nadrukkelijker op de voorgrond kwam te staan in wat uiteindelijk de invoering van het wijkteamprogramma is geworden.

De drijvende kracht in het gehele proces is gevormd door een bepaalde, voortdurend aanwezige houding: men was zich bewust van het niet-weten hoe te handelen, in plaats van dat men afging op al dan niet kloppende vooronderstellingen. De energieke aanpak van de eerste fasen en het eerste wijkteam in Venlo-Oost heeft voor een belangrijk deel ook te maken met de grote betrokkenheid en vernieuwingsgerichte attitude die betrokkenen in deze periode tentoonspreidden. In latere ontwikkelingsfasen wordt de transformatiemassa groter en is er minder aandacht voor individuele vragen, simpelweg omdat meer mensen betrokken zijn. Daarmee wordt ook de van-bovenaf sturing sterker. Dit beïnvloedt de mate waarin onderling vertrouwen en daarmee sociaal kapitaal kan worden opgebouwd dat gezien kan worden als een voorwaarde voor collectieve actie (zie Ahn en Ostrom, 2007).

De relatie van het wijkteam tot de buurt, vormgegeven in het buurt- en bewonersnetwerk, is gaandeweg minder en minder geworden. Daarmee is een belangrijke innovatieve kracht (in die relatie) ook afgenomen.

We hebben in dit hoofdstuk een aanpak beschreven waarbij bewust danwel intuïtief gebruik is gemaakt van essentiële ingrediënten van actieleren. Dit onderstreept het karakter van actieonderzoek als een verzameling levende onderzoekspraktijken (*living inquiry*), waarbij systematische interactie met en reflectie op de praktijk (zowel reflectie-op-actie als reflectie-in-actie) de focus van leren vormt. Daarmee is actieonderzoek in het algemeen en actieleren in het bijzonder ferm geworteld in de praktijk die wordt onderzocht. En als die praktijk dan ook nog eens bestaat uit een netwerk dat zich breed over een lokale samenleving uitspreidt, komt het potentieel van de gehanteerde methoden voor succesvolle maatschappelijke transformatie helder in zicht. Het is daarbij echter wel essentieel dat het lerend vermogen van betrokkenen op elk niveau en in elke situatie consequent wordt aangesproken, dat zij op grond van een collectieve opgave gemotiveerd zijn om te leren en dat er ruimte en gelegenheid wordt gecreëerd waarin leren plaats kan vinden.

## Literatuur

- Ahn, T.K., & Ostrom, E. (2008). Social capital and collective action. In: Castiglione, D., Van Deth, J.W., & Wolleb, G. (eds.), *Handbook of Social Capital*, Oxford University Press.
- Argyris, C. (1992). *Leren in en door organisaties*. Schiedam: Scriptum Books.
- Biene, M. van, Basten, F., Erp, M. van, Hoof, P. van, Meesters, J., Satink, T., Joosten, H., Hulst, H. van der, Lenkhoff, M., & Lips, K. (2008). *De standaardvraag voorbij: narratief onderzoek naar vraagpatronen*. HAN: LDVK.
- Bradbury-Huang, H. (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? *Action Research Journal*, 8, 93-109.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *A Thousand Plateaus* (trans. Brian Massumi). London and New York: Continuum, 2004.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. In: Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity.
- Gemeente Venlo (2013). *Wij(k)kracht in Venlo: Sociale wijkteams, de centrale toegang voor ondersteuningsvragen*. Opgevraagd van: [www.venlo.nl/werken\\_onderwijs\\_zorg/huizen\\_van\\_de\\_wijk/Documents/wijkkkracht\\_in\\_venlo\\_3mei13\\_internet.pdf](http://www.venlo.nl/werken_onderwijs_zorg/huizen_van_de_wijk/Documents/wijkkkracht_in_venlo_3mei13_internet.pdf), dd. 14 april 2015.
- Hartman, C., Tops, P. (2006). *In het vooronder van de publieke zaak. Een werkboek frontlijnsturing*. Den Haag: Kenniscentrum Grote Steden/NICIS.
- Jansen, E. (2013). Spelen met gelijke middelen: overstijgende narratieven als instrument voor sociale transformatie. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 22, 43-60.
- Jansen, E., & Kwakernaak, M. (2014). Verbindend sociaal werken in de netwerksamenleving. In: Thienpoint, K. (red.), *Sociaal Werk verbind(t)*, Gent: Artevelde Hogeschool.
- Jansen, E., & van Biene, M. (2011). Maatschappelijke leeropgaven met narratieve vraagpatronen. In: Walraven, G., & Pen, C.-J. (red.), *Van de maakbare naar de lerende stad: de praktijkgerichte bijdrage van lectoraten*, Apeldoorn: Garant.
- Jansen, E., Lamers, J., & Thönissen, M. (2010). *VenloDroom: dialoog op basis van onderzoek vraaganalyse*. Presentatie gehouden op de brede wijkconferentie Venlo-Oost, november 2010, Copacabana, Venlo.
- Lamers, J., & Thönissen, M. (2011). *VenloDroom: concept werkplan 2011*. VenloDroom: Intern rapport.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1, 5-41.
- Meesters, J., Basten, F., & Biene, M. van (2010). Vraaggericht werken door narratief onderzoek. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 19, 21-37.

- Ministerie VWS (2010). Bakens Welzijn Nieuwe Stijl. Opgevraagd van [www.invoering-wmo.nl/onderwerpen/bakens-welzijn-nieuwe-stijl](http://www.invoering-wmo.nl/onderwerpen/bakens-welzijn-nieuwe-stijl), dd 14 april 2015.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *De kenniscreërende onderneming*. Schiedam: Scriptum.
- Pedler, M., & Burgoyne, J. (2008). Action learning. In: Reason, P., & Bradbury, H. (eds.), *The Sage handbook of action research: participative inquiry and practice*, London: Sage.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2007). Introduction to groundings. In Reason, P., & Bradbury, H. (eds.), *The Sage handbook of action research: participative inquiry and practice*, London: Sage.
- Steen, M. van der, R. Peeters & Twist, M. van (2010). *De Boom en het Rizoom: Overheidssturing in een netwerksamenleving*. Den Haag: Ministerie van VROM.
- Wester, F., & Biene, M. van (2013). *Sturing in de Wmo praktijk. Op weg naar nieuwe sturingsmodellen in de Wmo*. Utrecht: Wmo-werkplaatsen/Movisie.

## Werken en leren in ontwikkelwerkplaatsen

### Innovaties in het samenwerken van formele en informele zorg rondom mensen met cognitieve beperkingen

Ellen M.J. Witteveen en Jean Pierre Wilken, Wmo-werkplaats Utrecht

#### Samenvatting

##### **1. Door wie wordt er geleerd?**

In dit hoofdstuk wordt het model van de ontwikkelwerkplaats (OWP) beschreven aan de hand van ervaringen van deelnemers aan drie OWP's van de Wmo-werkplaats Utrecht rond het thema 'samenspel formele – informele zorg' bij volwassen mensen met dementie, niet-aangeboren hersenletsel en licht verstandelijke beperkingen. Deelnemers waren professionals, managers, mantelzorgers, studenten en docenten.

##### **2. In welke setting wordt er geleerd?**

Een ontwikkelwerkplaats (OWP) is een leersetting waarbij mensen gedurende een periode van één tot twee jaar regelmatig bij elkaar komen, en waarbij tussentijds in werkgroepen en praktijksettingen 'learned lessons' in praktijk worden gebracht en innovaties worden uitgetest. OWP's worden door meerdere Wmo-werkplaatsen ingezet.

##### **3. Wat is het doel van het leren?**

Doel van het leren is om de bestaande praktijk te verbeteren. In dit hoofdstuk gaat het om een betere samenwerking tussen professionals en mantelzorgers, zodat ze elkaar optimaal aanvullen.

##### **4. Hoe en door wie wordt het leren gefaciliteerd?**

Iedere OWP heeft een facilitator. Deze is zowel inhoudsdeskundig als deskundig met betrekking tot leer- en veranderprocessen. De facilitator zorgt onder meer voor een goed leerklimaat waarin ieders kennis en ervaring tot zijn recht komt. Hij/zij stimuleert 'ondernemerschap' om nieuwe vormen van samenwerking te ontwikkelen, alsmede tools die daarbij ondersteunend zijn.

##### **5. Welke conclusie valt er te trekken uit deze leerervaring?**

Een OWP brengt beroepskracht, burgerkracht en ondernemerskracht samen. Het model en de daarbij behorende werkvorm van actiegericht praktijkleren blijken uitermate geschikt om bottom-up aan innovatie te werken. Managers worden betrokken bij de innovatie door feedback te geven op de producten of notities. De organisatiekracht is in handen van professionals en mantelzorgers, hetgeen tevens een metafoor is voor een belangrijk aspect van nieuwe sociale professionaliteit. De ondernemers- en leerkracht zijn aangesproken om samen aan innovatie te werken.

Behalve het feit dat het de individuele en collectieve deskundigheid bevordert, is een ander neveneffect dat er tevens gebouwd wordt aan regionale samenwerkingsnetwerken.



## Inleiding

Ontwikkelwerkplaatsen voorzien in een behoefte om praktijkvraagstukken die in het kader van transitie en transformatie door professionals naar voren gebracht worden, te exploreren en te zoeken naar antwoorden en innovaties.<sup>3</sup>

Wat zijn ontwikkelwerkplaatsen (OWP's)? Wat zijn de ervaringen in het werken met ontwikkelwerkplaatsen, welke factoren spelen een rol in het welslagen ervan en wat kunnen we leren van de verschillende praktijken van de ontwikkelwerkplaatsen? Dat zijn onderwerpen die in dit hoofdstuk aan de orde komen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de ervaringen die bij diverse projecten van het Kenniscentrum Sociale Innovatie (KSI) en de Wmo-werkplaats van de Hogeschool Utrecht zijn opgedaan.<sup>4</sup> In deze projecten nemen ontwikkelwerkplaatsen een centrale plek in.

Zes uitvoerende professionals in verschillende zorg- en welzijnsorganisaties komen elkaar tegen op een studiedag over thuiswonende mensen met dementie en hun mantelzorgers. Ze gebruiken samen de lunch en bespreken het programma. Er ontstaat een heftige discussie over de wijze waarop ondersteuning aan de mantelzorger gegeven zou moeten worden. De één vindt dat jonge vrijwilligers voor deze taak ingezet kunnen worden, de ander zegt dat deze taak voor een jonge vrijwilliger veel te complex is, maar dat het eigen persoonlijke netwerk wel actief betrokken kan worden. Anderen vinden dat de ondersteuning via ontmoetingsgroepen kan verlopen en weer anderen dat ondersteuning enkel en alleen door professionals gedaan kan worden. Enkele maanden later wordt rond dit thema door de Wmo-werkplaats Utrecht een ontwikkelwerkplaats gestart. Deze ontwikkelwerkplaats richt zich op het samenspel tussen formele en informele ondersteuning rond mensen met dementie.

In bovenstaand voorbeeld zien we dat enkele professionals geboeid zijn door een bepaald onderwerp. Door toeval komen zij bij elkaar en delen hun ervaring en hun mening, en laten zij zich scherpen door andere professionals. Het is duidelijk dat deze professionals aan het leren zijn, maar het blijft onduidelijk van welke (nieuwe) leer- of kennisagenda er sprake is, of hoe de kennis geïmplementeerd wordt in de praktijk. Het voorbeeld laat ook zien dat deze professionals elkaar gevonden hebben en geraakt zijn door hetzelfde vraagstuk. Een informeel netwerk ontstaat, met kansen om dit door te ontwikkelen naar meer formele vormen van samenwerking en kennisuitwisseling. Een ontwikkelwerkplaats schept een gestructureerd kader om nog een stap verder te gaan, namelijk niet alleen om individueel te leren maar ook om overdraagbare kennis te creëren, kennis die bijdraagt aan verbetering van de praktijk.

- 3 Wanneer gesproken wordt over professionals wordt hier bedoeld op alle professionals (uitvoerend, op managementniveau) in zorg en welzijn of werkzaam in het onderwijs Social Work.
- 4 Bij de totstandkoming van dit hoofdstuk is gebruik gemaakt van informatie uit interviews die gehouden zijn met Ada Grasmeyer (MEE-UGV), Angélique Heerdink (Handje Helpen), Jos van der Deure (Vitras), Josina Trompetter (Leger des Heils), Mila Wessel (ervaringsdeskundig mantelzorger dementie) en Dave Kuiper (docentonderzoeker Hogeschool Utrecht). Wij danken hen hartelijk voor hun medewerking.

De ontwikkelwerkplaats rond dementie is een onderdeel van het project ‘Samenspel formele en informele zorg rond mensen met dementie, niet-aangeboren hersenletsel en licht verstandelijke beperkingen’. Het is een van de onderzoeksprojecten van de Wmo-werkplaats Utrecht. Het project richt zich op het verzamelen en ontwikkelen van professionele kennis om de professionele ondersteuning van informele zorg effectief te laten zijn en te weten aan welke voorwaarden voldaan moet worden (Brandts & Kuiper, 2013). Hiervoor zijn drie ontwikkelwerkplaatsen ingericht waarin geëxperimenteerd wordt met werkwijzen om samen te werken met mantelzorgers, naasten en vrijwilligers. Daarnaast worden studiedagen georganiseerd en wordt onderzoek verricht. Uitvoerende professionals, ervaringsdeskundige mantelzorgers en vrijwilligers, (transitie)managers, beleidsmakers van de gemeenten, docentonderzoekers en studenten werken in het project nauw samen.

### **Wat is een ontwikkelwerkplaats?**

Ontwikkelwerkplaatsen zijn gebaseerd op het model van *Community of Practice*, zoals dat door Wenger e.a. (2002) is ontwikkeld (zie ook Coenders, 2012). Ontwikkelwerkplaatsen kunnen we beschouwen als een vrijplaats waar mensen vanuit verschillende perspectieven samenkomen. De deelnemers komen periodiek bij elkaar, gemiddeld een maal per 6-8 weken, voor een ochtend of een middag, gedurende een periode van 1½ - 2 jaar. Een ontwikkelwerkplaats wordt begeleid door een zogenaamde facilitator. Deze persoon heeft tot taak ideeën uit de groep vorm te geven, zodat ermee geoefend kan worden in de praktijk. Daarbij zorgt de facilitator ervoor dat het leerproces geoptimaliseerd wordt. Bovendien stimuleert de facilitator de groep om de beoogde doelen te realiseren. Ook de facilitator gaat een leerproces in waarin hij leert van de praktijk en die weet te verbinden met het onderwijs. De ontwikkelwerkplaatsen kennen een projectmatige opzet en worden dan ook aangestuurd door een projectleider, die onder meer zorg draagt voor de voorbereiding en inrichting van de ontwikkelwerkplaats. Migchelbrink (2012) definieert een project als een tijdelijk werkverband waar specifieke probleemstellingen en doelstellingen aan ten grondslag liggen en waarin toegewerkt wordt naar verbetering of vernieuwing, resultaten en producten. Tijdens de looptijd van het project wordt de beoogde verandering al doende ontwikkeld en gerealiseerd. Ontwikkelwerkplaatsen kunnen ook beschouwd worden als een vorm van actieleren en actieonderzoek. Actieonderzoek kenmerkt zich volgens Van Lieshout (2014) door ‘het gelijktijdig veranderen/verbeteren van een situatie door middel van interventies en het ontwikkelen van (uiteindelijk generieke) kennis op onderzoekende wijze’.

De ontwikkelwerkplaatsen zijn een broedplaats voor het delen van kennis en voor het verzamelen van onderzoeksgegevens. In een ontwikkelwerkplaats is ruimte voor gezamenlijke reflectie, en voor het ontwerpen van en experimenteren met nieuwe werkmethoden (Wilken, Van Slagmaat, Van Gijzel, 2013). Er wordt gewerkt met de casuïstiek van alledag die ingebracht wordt door de deelnemers en die systematisch besproken en beschouwd wordt. Via deze dialogische vorm van werken wordt duidelijk hoe de ande-

ren werken waar het gaat om netwerkgericht werken, buurtgericht werken, versterking van de eigen kracht en het aanboren van de eigen regie van mantelzorgers.

Hoewel de casuïstiekbespreking in de ontwikkelwerkplaats intervisieachtige kenmerken heeft, ligt de focus vooral bij het uitlichten van belangrijke kwesties waar verbetering nodig is. Die kwesties kunnen vertaald worden naar deelprojecten. Een aantal professionals uit de werkplaats gaat in een werkgroep gedurende een bepaalde periode specifieke verbeteracties in hun eigen praktijk uitproberen. De evaluatie ervan vindt in de ontwikkelwerkplaats plaats, waarbij de vraag aan de orde is of de acties ook effect hebben gehad. Hierbij worden gegevens uit het effectonderzoek gebruikt.

## Vorbereidingen

### Vraagarticulatie

Hoe zijn deze mensen bereid gevonden om aan de ontwikkelwerkplaats deel te nemen? Allereerst zijn (in het veld van zorg en welzijnsorganisaties) belangenverenigingen en innovatieve projecten in de provincie Utrecht in kaart gebracht. De insteek was steeds om een doorsnede te krijgen van het werkgebied en de werkwijzen van sociale professionals rond mensen met dementie, NAH en LVB. Vervolgens werden gesprekken gevoerd met managers, gemeenteambtenaren en/of met (al bekende) sociale professionals, samen met de projectleider van de Wmo-werkplaats en een docentonderzoeker.

Doel van de gesprekken was het inventariseren van de aanwezige kennis van en vraagstukken rondom informele zorg. Een vraag was bijvoorbeeld: hoe kunnen we de druk op de mantelzorger verkleinen? De ervaring leert dat het overvraagd worden van de mantelzorger over een langere periode uiteindelijk leidt tot grotere problemen. Het is dan beter om in een eerder stadium proactief te zijn en contact te zoeken met mantelzorger en deze te ondersteunen. Wat gaat goed, waar zitten de knelpunten?

Een andere vraagstelling was NAH, mantelzorg en vrijwilligers in relatie tot de Wmo: Hoe bereiken we mantelzorgers van mensen met NAH die buiten de reguliere structuren van huisarts, ziekenhuis, revalidatiecentrum of specialistische zorg vallen? Hoe kunnen we de Wmo zo toerusten dat mensen met NAH en hun (mogelijk overbelaste) mantelzorger bekend zijn bij de Wmo? Hoe kan voorkomen worden dat de mantelzorger 'omvalt' (preventie!). Nog een andere vraagstelling vanuit de inventariserende gesprekken: Hoe vergroot je het netwerk van mensen als ze een beperking hebben en geen netwerk, zeker wanneer zij in een isolement raken? Hoe kunnen oude netwerken 'gereanimeerd' worden?

Mede uit deze gesprekken zijn de vraagstellingen voor het onderzoeksproject geselecteerd. Bij elke deelvraag werden de centrale vragen van de organisatie en professionals geformuleerd. Hier een voorbeeld van deelvraag 1:

### Onderzoeksdeelvraag 1:

Wat is effectief bij professionele ondersteuning van informele zorg bij volwassenen met LVB, NAH en dementie? Wat is specifiek en wat is overstijgend?

- Welke vragen stelden de professionals bij aanvang van het project bij deze onderzoeksvraag?
- Welke problemen komen we tegen bij het duurzaam inzetten van informele zorg bij deze complexe doelgroep en hoe kunnen we dat inventariseren om uiteindelijk beter aan te sluiten op de doelgroep?
- Hoe kunnen we draagkracht en draagvlak creëren bij sociale netwerken om de zorg langdurig op zich te nemen?
- Hoe kunnen professionals draagvlak creëren bij het sociale netwerk om vrijwilligers in te zetten?
- Wat is kenmerkend voor de diverse werkwijzen en welke past het beste bij de eigen organisatie c.q. bij de doelgroep?
- Welke kennis (kennis, vaardigheden, attitude) hebben vrijwilligers nodig bij de doelgroepen en op welke wijze kunnen zij die kennis verkrijgen?

### Eigenaarschap

Doordat professionals en managers een aandeel hadden in de onderzoeksopzet, sloot het project niet alleen aan bij de praktijk, maar bleven bovendien de praktijkwerkers eigenaar van de 'kwesaties' die in de OWP aan de orde kwamen. Tevens zorgde het ervoor dat zij een bijzondere betrokkenheid bij het project kregen. Daarnaast is het bij de voorbereidingen belangrijk dat er binnen de organisatie bereidheid bestaat om ruimte te maken om te gaan experimenteren en innoveren, niet alleen binnen de huidige organisatorische kaders maar ook daarbuiten. Was men bereid professionals de mogelijkheid te geven om met nieuwe aanpakken in een ontwikkelwerkplaats met professionals uit andere organisaties te experimenteren? Stond men open voor een gelijkwaardige inbreng van mantelzorgers?

Zo werden onderzoeksvragen opgehaald en werden randvoorwaarden gecreëerd voor samenwerking in de ontwikkelwerkplaatsen.

Mantelzorger:

'We zien hoe moeilijk het is voor professionals om anders te gaan denken. Dat is voor mij toch onverwacht. Professionals en vrijwilligers: alsof het twee werelden zijn die elkaar niet aanvullen. Er is de arrogantie van professionals. Ik heb gemerkt dat sommigen zich erop voor laten staan dat zij het als professional weten. Alsof je kan leren wat goed is.'

Professional:

‘Ik vind het heel naar om te zien hoe formele zorg worstelt met de bezuinigingen en hoe dat ten koste gaat van goeie professionals (en van de zorg: laat dat duidelijk zijn!). Professionals worstelen met het gegeven dat hun werk, hun expertise wordt overgenomen door vrijwilligers. Dat is erg pijnlijk. Dit gaat nu twee kanten uit. Enerzijds professionals die gaan vechten voor hun expertise en veelal afwijzend staan tegenover het vrijwilligerswerk. Anderzijds professionals die hun eigen beperking kennen en een positieve beweging maken richting vrijwilligers en zien dat daar een andere ‘expertise’ zit. Dit zijn ook de mensen die kunnen zien dat vrijwilligers niet enkel aanvullend zijn op formele zorg, maar dat er ook een omgekeerde aanvulling is. Daarin moet ik oppassen dat ik niet in eenzelfde soort kortzichtigheid schiet zoals een bepaald deel van de formele zorg dat doet. We hebben beide onze sterke punten en beide onze mindere punten. We moeten zorgen dat we niet gaan vechten, maar daarentegen gaan samenwerken ten dienste van de cliënt.’

### **Motieven**

Voor professionals en andere deelnemers zijn er verschillende redenen om deel te nemen aan een ontwikkelwerkplaats:

- De OWP sluit aan bij de actualiteit en urgente behoeftes van de praktijk.
- Mensen voelen zich aangesproken op hun expertise.
- Een OWP geeft gelegenheid tot het delen van kennis en tot reflectie op het dagelijkse handelen.
- Men voelt zich aangesproken door een inspirerende trekker.
- Een OWP leent zich goed om een regionaal samenwerkingsverband op te bouwen.

Professional:

‘Als professional en als organisatie doen we mee aan een project als het aansluit bij de actualiteit, daar zit de urgentie. Ook vanuit het idee: als je meedoet, dan heb je iets in handen voor die actualiteit. Met dit soort projecten is het zo: valt het in vruchtbare grond? Past het bij wat een organisatie op dat moment nodig heeft?’

Professional:

‘Ik laat deelname aan een project vaak afhangen van de projectleider. Degene die het project leidt moet een trekker zijn, enthousiasmerend zijn en niet mensen voor zijn karretje spannen. Natuurlijk gaat het om gezamenlijkheid en actieve projectleden, maar een projectleider moet vooral de groep verder brengen. En die projectleider moet weten waar hij/zij over praat! Als ik dat zeker weet, wil ik me graag vol inzetten.’

Manager:

‘Professionals staan graag stil bij hun dagelijkse praktijk in de veranderende tijd. Een uitwisseling hoe ieder z’n vak doet, handvatten ontvangen en ontwikkelen. Profes-

sionals willen aangesproken worden op hun specialisme. Dat krijgt vaak te weinig aandacht binnen de organisatie. Binnen deze projecten is daar wel de mogelijkheid toe. Een ontwikkelwerkplaats geeft een nieuw netwerk. Mensen in dat netwerk zijn allemaal nieuwsgierig naar het onderwerp. Ik zou alleen maar meedoen met zo'n project als er werkelijk een co-creatie op gang komt. Een gezamenlijk doel, zowel vanuit het projectplan maar ook in de ontwikkelwerkplaats.'

Voor managers is een OWP niet alleen van belang omdat het professionals de gelegenheid geeft aan kennisdeling te doen, maar ook omdat er werkwijzen ontwikkeld worden die door de hele organisatie gebruikt kunnen worden.

Manager:

'Voor de organisatie is het van belang hoe je werkzame elementen vertaalt naar de eigen organisatie. Wat je kan destilleren uit de ontwikkelwerkplaatsen? Waar moet je als werkveld meer bewust van zijn? Organisaties moeten meer in de beweging komen. Hoe beter dat lukt hoe beter je antwoord kan geven op de vraag van gemeentes en ook cliënten.'

We zien in deze citaten dat professionals en ervaringsdeskundigen zich aangesproken voelen als het project een directe aansluiting op hun praktijk heeft en wanneer het onderwerp voor hen urgent is. De transitie en transformatie van zorg is actueel, ze brengt urgente vraagstukken met zich mee die geen uitstel dulden. Zo wordt in alle ontwikkelwerkplaatsen het vraagstuk besproken welke professionele taken en competenties in het samenwerken met informele zorgers generalistisch van aard zijn en waar toch echt specialistische kennis nodig is. De wens is dit inzichtelijk te maken in een profiel dat ook bruikbaar is voor het HBO-onderwijs.

Professionals willen hun expertise delen, en ze willen dat hun mooie (vak)werk gezien en gewaardeerd wordt. Het draait daarbij ook altijd om de vraag: welke waarden of belangen willen we realiseren? Donkers (2014) noemt dit een bewust proces-waardegeoriënteerd handelen in afstemming op de eigen persoon en de omgeving. In die omgeving ligt een ander deel van de motivatie. Het stelt eisen aan de context waarbinnen de expertise gedeeld wordt. Van deelnemers wordt een actieve inbreng en betrokkenheid verwacht. De ontwikkelwerkplaats moet praktisch van aard zijn en handvatten voor de praktijk opleveren. Met wie men wil leren is dus een belangrijk selectie criterium. De deelnemende organisaties leggen de nadruk op de outcome van het proces. Voor hen is het belangrijk dat de resultaten bruikbaar zijn in de dagelijkse praktijk.

### **Projectleider**

De projectleider is een schaap met vijf poten en tevens de spin in het web. Een projectleider moet niet alleen richting geven aan het project, maar tevens de onderzoeksgroep samenstellen. Daarin worden verschillende belangen afgewogen en wordt toegewerkt

naar een betrokken en enthousiaste samenwerking. De projectleider moet alle niveaus en alle perspectieven met elkaar kunnen verbinden, dat wil zeggen zowel het uitvoerende niveau als het organisatie- en beleidsniveau, maar ook de perspectieven van het werkveld en het onderwijs. Hij fungeert als een spin in het web. De projectleider heeft tot taak contacten proactief te onderhouden. Goede sociale vaardigheden, afstemmen en tegelijkertijd scherp zijn op de onderzoeksdoelen en resultaten, worden door professionals als belangrijke competenties gezien voor de projectleider. Migchelbrink (2012) noemt drie basale eisen die aan een projectleider gesteld kunnen worden, namelijk dat hij zich moet kunnen verbinden met het project, dat hij leiding kan geven en dat hij ervaring, kennis en kunde heeft van de projectaanpak. Uit ons onderzoek blijkt dat een projectleider ook verstand moet hebben van de inhoud, want het gaat er in een ontwikkelwerkplaats primair om inhoudelijke kennis vanuit diverse bronnen uit te laten monden in gezamenlijke innovatie.

**Manager:**

‘De projectleider dient goed te weten wie belangrijke partijen zijn. Ook een structuur en visie neerzetten. Het is steeds de vraag hoe je kunt spelen met het aanbrengen van structuur (aanbrengen en bewaken van de grote lijn en de doelen die gesteld zijn) en blijven aansluiten bij de behoeftes van de deelnemers. Op persoonlijk gebied gaat het om interesse en aandacht, om mensen te voeden door informatie te geven, te inspireren en uit te dagen. Het gaat om het vinden van een goede balans. Het gaat om liefdevol streng zijn.’

**Professional:**

‘De projectleiding maakt verbinding met het netwerk. Dat is heel belangrijk! Met elkaar om de tafel zitten en vragen: Wat leeft er, wat leeft ergens anders? Die ontmoeting in de ontwikkelwerkplaatsen is wezenlijk. Dat is op een andere manier moeilijk van de grond te krijgen. Het is van belang om de onderzoeksvragen uit te werken. Als we dat als organisatie zelf doen, lijkt het minder zwaar te wegen.’

**Professional:**

‘De projectleider moet een drijvende rol hebben. Iemand die zich verantwoordelijk voelt. Projectleiding is belangrijk om de lijntjes vast te houden, maar ook om te enthousiasmeren en voor procesbewaking. Als er wel enthousiasme is maar geen sturing, dan kan het alle kanten op gaan.’

### **Facilitator**

Een facilitator helpt een optimaal leerklimaat te creëren. Het gaat erom een sfeer te creëren waarin er waardering is voor iedereen, een sfeer van gelijkwaardigheid en respectvol communiceren. Een optimaal leerklimaat vereist dat ieders stem gehoord wordt en dat iedereen in zijn eigen kracht aangesproken wordt. Een facilitator ondersteunt de deelnemers van de ontwikkelwerkplaats bij hun individuele en gezamenlijke leerproces-

sen, bij het systematiseren van kennis en bij het vormgeven van de concretisering in de praktijk. Het gaat er steeds om de eigen praktijk te onderzoeken, te verbeteren, te vernieuwen in de richting van het gewenste doel.

Facilitator:

‘In de ontwikkelwerkplaatsen gaat het om de zoektocht naar de gemeenschappelijkheid. Je gaat iets nieuws opbouwen met elkaar. Mensen vragen om sturing en om duidelijkheid in visie. Als facilitator moet je proactief zijn, ondernemend zijn en kansen pakken.’

Professional:

‘De facilitator moet prikkelen, uitdagen, meebewegen. Maar ook sturen en het praktisch maken. De taak is om aan te geven wat we precies doen, hoe het heet (abstraheren) en ervoor zorgen dat het gezien wordt.’

Professional:

‘Proactief ervoor zorgen dat iedereen een inbreng heeft, soms iemand aan het handje nemen. Coachend het proces faciliteren. Prikkelen betekent: gedurfde vragen stellen, voorbeelden geven of stelling nemen. Of iets uit het nieuws inbrengen om discussie te krijgen. Zo krijg je mensen in beweging.’

### De praktijk van de ontwikkelwerkplaats

We gaan nu nader in op een aantal elementen van de werkwijze binnen een OWP.

#### **Plan van Aanpak**

Bij de start van de ontwikkelwerkplaatsen wordt een Plan van Aanpak gemaakt. Het plan is gebaseerd op een inventarisatie van praktijkproblemen en ideeën over welke verbeteringen nodig zijn. De deelnemers benoemen de vragen en doelen waaraan zij willen werken. Dat geeft een palet aan doelen en acties. Rondom verschillende doelen kunnen werkgroepen gevormd worden die aan een doel werken en de resultaten hiervan terugkoppelen naar de hele groep. Hieronder volgt een voorbeeld van vragen die een startpunt vormen voor een Plan van Aanpak:

#### **Onderzoeksdeelvraag 3:**

Wat is in de organisatie nodig om effectieve ondersteuning aan de informele zorg te geven?

- Hoe kan afstemmen en samenwerken met/op andere organisaties beter geregeld worden? Om het anders te formuleren: hoe kan de versnippering van de zorg worden tegengegaan?
- Welke concrete projecten kunnen gezamenlijk opgepakt worden, bijvoorbeeld het NAH-loket, vrijwilligersacademie, Wmo-loket, document over de grenzen van



informele zorg?

- Hoe kunnen we vormgeven aan de cliëntenraden waarin de doelgroep zelf niet in staat is om op een goede manier de kritische noot/wensen te verwoorden, bijvoorbeeld om een cliëntenraad van mantelzorgers te formeren?

Van belang is om aan te sluiten bij wijkteams en bij de ontwikkelingen die daar plaatsvinden. Maar hoe doe je dat?

De praktijkproblemen in de samenwerking met informele zorgers worden door de professionals ingebracht via casuïstiek. Op de casuïstiek wordt systematisch doorgevraagd. Via deze dialoog wordt duidelijk hoe de anderen in de eigen organisatie werken waar het gaat om het gekozen onderwerp. Hierdoor kunnen professionals een bijdrage leveren aan het beschrijven van het dagelijks handelen en de professionele competentievergroting. De professional wordt uitgedaagd om vanuit de talenten, vermogens, passie én bevologenheid de eigen en de gezamenlijke creativiteit te benutten, waardoor de deelnemers de best mogelijke ingrediënten voor een (nieuwe) praktijk formuleren.

Deelnemers aan de diverse OWP's formuleren het als volgt:

'Het gaat steeds om vragen stellen om je scherper te maken. Om scherp te formuleren: waar zit de kern? Het gaat er ook om de kennis te benoemen, zodat derden daar gebruik van kunnen maken. In de ontwikkelwerkplaats is er een sfeer van openheid. Dus ook al klopt het niet, dan wordt het toch niet veroordeeld maar gaat het om de vraag waarom het zo gedaan is. Vanuit de positiviteit redeneren. Ook dat noemen waar je niet goed in bent. Een vrijplaats. Dat is de verantwoordelijkheid van iedereen. Hoe ontstaat zo'n sfeer? De een begint en dan volgt de rest. Soms spreek je het van tevoren af, maar soms helpt het om een voorbeeld te geven.'

'In de werkplaats bevragen we elkaar kritisch op ieders inbreng. Het is nodig om tegengas te krijgen en elkaar over een drempel te helpen. Ook het doorvragen door de facilitator helpt daarbij. Nieuwsgierig zijn helpt om een vrijplaats te creëren. Het is dan wel belangrijk om na te vragen of het goed is geweest. We oefenen op een plek die veilig is. Maar soms is ingrijpen nodig.'

'In zo'n project spreek je mensen die je alleen op deze bijeenkomsten tegenkomt. Je hebt de neuzen dezelfde kant op. Je vertelt iets wat je zelf heel gewoon vindt. Maar dan blijkt dat het heel interessant wordt gevonden door anderen. Je legt je kennis op tafel en je krijgt bevestiging van goed werk. Dat is het effect van de uitwisseling. Dat je er lering uit kunt trekken. Een voorbeeld is de buurtgerichte werkwijze. Men is bezig brandjes te blussen, maar werkt niet preventief. We bespreken dan hoe dat wel kan. Die kennis breng ik weer in huis en bespreek dan: wat werkt voor ons? We denken dan toegespitst na over welke factoren werken.'

In de ontwikkelwerkplaatsen worden dus – in samenspraak met de deelnemers - onderwerpen geselecteerd die aansluiten bij de van tevoren geformuleerde vraagstellingen. De geselecteerde onderwerpen worden uitgewerkt in deelprojecten waar professionals en docentonderzoekers concrete werkwijzen ontwikkelen voor het vernieuwen van de praktijk. In de deelprojecten wordt gezocht naar ingrediënten op basis waarvan de praktijk kan verbeteren. Die worden beschreven en omgezet in werkmethoden en tools. Vervolgens gaan de professionals ermee experimenteren in de eigen praktijk. Dat geldt ook voor docentonderzoekers die in de eigen onderwijspraktijk onderwijsmateriaal ontwerpen. Steeds weer gaat het om de vragen: Hebben we de kern van de praktijkverbetering te pakken? Wat kan scherper? Wat heb ik nodig om het werk beter uit te voeren? De deelprojecten worden regelmatig geëvalueerd in de deelprojectgroep. Het gaat dan steeds om de vraag welke effecten er behaald zijn en welke aanpassingen nodig zijn.

Professional:

‘Als ik word uitgedaagd, als mijn interesse wordt gewekt en als het aansluit bij waar ik mee bezig ben, dan word ik creatief en dan ga ik innoveren. Ik bedenk graag dingen. Wat is er nodig, waar is de leemte, wat kunnen we samen doen? Als eigenaar van het onderwerp moet ik het verwoorden en ben ik op zoek naar concrete tools. Dan doel ik op concrete tools maken in termen van nieuwe kennis, maar ook heel praktisch toepasbare werkwijzen.’

### Ondernemerschap

In het uitlijnen van en sturing geven aan de ontwikkelwerkplaatsen in het project ‘Samenspel formele en informele zorg’ is ‘intern ondernemerschap’ ofwel ondernemerskracht een belangrijke bouwsteen geweest.

We zien momenteel allerlei termen ontstaan rond ondernemen in de sociale sector, zoals sociaal ondernemerschap, maatschappelijk verantwoord ondernemen, ondernemen in zorg en welzijn, intern ondernemend welzijnswerk. Sociaal ondernemerschap is te herkennen in het meedoen met aanbestedingsrondes bij de gemeenten. Het gaat hier niet alleen om het neerzetten van inhoudelijke expertise, maar ook om kostenbewust te zijn en daarmee kans te maken de opdracht binnen te krijgen. De term ondernemen wordt ook gebruikt vanwege de opmars van sociaal ondernemers als vernieuwende denkers en doeners in het gebied van zorg en welzijn. Maatschappelijk verantwoord ondernemen, zo stelt Donkers (2012), zoomt meer in op het maatschappijkritische model waarin menselijke verhoudingen ten grondslag liggen aan de (geld)economie. Sterk e.a. (2013) houden een pleidooi voor sociaal ondernemerschap in de participatiesamenleving met een tweeledig idee: 1. De overheid grijpt niet in maar stimuleert mensen zelf problemen om op te lossen en 2. Het idee van (een nieuwe) betrokkenheid waarbij mensen zelf het initiatief nemen die meer of minder gefaciliteerd worden en die bijdragen aan maatschappelijke productie. Ten slotte kunnen we ook spreken van ondernemend gedrag. Het betreft dan professionals die constant op zoek zijn naar nieuwe wegen om

het werk beter te doen (Overvoorde, 2013). Overvoorde noemt dit intern ondernemerschap (intrapreneurship).

Een manager zegt hierover:

‘Je moet mensen hebben die kunnen innoveren. Een actieve selectie is belangrijk. Je hebt mensen nodig die durven te onderzoeken, die moedig zijn. Mensen die het interessant vinden. Ze hebben wel een beetje hulp nodig om *out of the box* te denken. Het zijn professionals die zichzelf aanmelden, die sowieso al meedoen aan andere projecten. Mensen die het leuk vinden om mee te doen. Het is belangrijk om dit met hen te bespreken. Durf je het aan?’

Het vraagt van alle deelnemers een ondernemende, innovatieve houding, een originele manier van kijken naar de praktijk. Origineel in de zin van niet napraten wat de norm is of wat een gangbare visie is, maar het volgen van de eigen denkbeelden en lef tonen om een andere weg te bewandelen (Andringa, 2015). Overvoorde (2013) somt de meest genoemde kwaliteiten voor intern ondernemerschap op: signaleringsvermogen, creatief vermogen, analytisch vermogen, vermogen tot motiveren, organisatievermogen, vermogen tot netwerken en aanpassingsvermogen. Het gaat niet alleen om de kwaliteiten die professionals al in huis hebben, maar ook om het verder ontwikkelen van die kwaliteiten. Een van de professionals in de ontwikkelwerkplaats niet-aangeboren hersenletsel (NAH), bijvoorbeeld, heeft per januari 2015 een nieuwe functie gekregen. Zij gaat wijkteams scholen waar het gaat om het herkennen van de specifieke problematiek rond mensen met een hersenletsel. Deze professional heeft veel kennis over de gevolgen van hersenletsel, ook over de gevolgen voor de centrale mantelzorger en de directe naasten. Zij worstelt echter met de vraag hoe zij de professionals in de wijkteams duidelijk kan maken dat er specifieke kennis en vaardigheden nodig zijn in situaties rond mensen met NAH. In de OWP werd een ervaring van een scholingsbijeenkomst besproken waarin zij zich onvoldoende deskundig voelde. In het gesprek dat daarop volgde, werd een verkenning gemaakt om een antwoord te vinden op de vraag waar die deskundigheid uit zou moeten bestaan. Na een analyse van de situatie kwamen enkele thema's naar boven drijven, waaronder het maken van een profiel. De betreffende professional formuleert de wens om een profiel te hebben voor het (samen)werken met informele zorg. En, vult zij aan, daarin zou een differentiatie gemaakt moeten worden in generalistische en specialistische taken en competenties. De professionals in de OWP ervaren de uitkomst van dit gesprek als een ontdekking. Een werkgroep gaat aan de slag om een dergelijk profiel te ontwerpen. Keer op keer wordt dit ontwerp van een 'competentieprofiel informele zorg' in alle OWP's besproken en bijgesteld. Het werkt voor iedereen inspirerend. Het wordt door de professionals gezien als een gezamenlijk product. Helemaal als blijkt dat het profiel gebruikt gaat worden voor de onderwijsinnovatie bij de opleidingen Social Work.

## Uitdagende ontmoetingen

Door de projectleiding worden studiedagen georganiseerd waar specifieke thema's uit de OWP's uitgelicht worden. De ontmoetingen in de ontwikkelwerkplaatsen en op de studiedagen worden hogelijk gewaardeerd. Dat heeft te maken met de sfeer en het karakter van de vrijplaats en tegelijkertijd vanwege de gezamenlijke doelen. We zien hier een tussenvorm van formeel en van informeel leren (zoals elders in dit boek is beschreven). Het informele karakter wordt gevormd door de gesprekken, niet alleen in de discussierondes, maar ook in de pauzes en nadien. Vaak zien we dat er afspraken worden gemaakt of dat mensen vragen naar kennis van een organisatie. Deze bijeenkomsten brengen dus een beweging op gang. Het formele karakter krijgt bijvoorbeeld vorm door speciaal voor deze bijeenkomsten samengestelde readers en presentaties. Ook worden professionals uitgedaagd om iets nieuws uit te proberen, bijvoorbeeld het verzorgen van een column, een presentatie of een aandeel in een frontaal gesprek met stellingen. Met deze werkwijzen wordt de eigen kennis meer expliciet gemaakt. Het werk dat men doet wordt onderbouwd. Een deelnemer verwoordt het helder:

Professional:

‘Het effect van leren en werken in een ontwikkelwerkplaats is dat je met verschillende partijen (netwerk) kan stoeien over bepaalde onderwerpen, waardoor je scherpte krijgt op onderwerpen, waardoor je innoveert. Er komt samenwerking tot stand. We zijn geen eilandjes meer. We denken ook niet meer dat wij alles beter weten. Je leert van elkaar hoe je kunt werken met cliënten. En de ervaringsdeskundige mantelzorgers en vrijwilligers wijzen ons op taalgebruik, ze houden ons scherp in ons handelen. Er wordt geen genoeg genomen met ‘Ik doe het altijd zo’. Eigenlijk heb je zo'n leerplaats altijd nodig en gun je iedereen deze ervaring. Het voorkomt stilstaan in je eigen proces.’

Het proces van gezamenlijkheid en het proces van gezamenlijk een product maken waar iedereen aan ontwerpt en dat iedereen uitprobeert in de eigen praktijk, zorgt ervoor dat iedereen ook eigenaar is. We kunnen een onderscheid maken in leerprocessen van de eigen professionaliteit en leerprocessen met betrekking tot het verbeteren van het werkproces. Hierna volgt een voorbeeld van een leerwerkproces in relatie tot de acties van de facilitator en projectleider.

Voorbeeld leer/werkproces	
<p>In één bijeenkomst van een ontwikkelwerkplaats werd door een professional een casus ingebracht. Het betrof een situatie van oudere mensen, een echtpaar, van wie de vrouw dementerend was. De diagnose was al drie jaar geleden gesteld, maar het echtpaar besloot toen om samen thuis te blijven wonen en waar nodig hulp in te roepen. In de loop van de jaren viel de zorg meneer steeds zwaarder en kreeg hij hulp van zijn burens en van enkele vrienden, en ook was er professionele hulp. Recentelijk heeft mijnheer steeds meer last van zijn diabetes mellitus. Het zorgen voor zijn vrouw gaat nu niet meer zoals hij wenst.</p>	<p>De facilitator zorgt voor de planning en de kwaliteit van de casusinbreng. De casus is aan specifieke criteria gebonden in het licht van de onderzoeksvragen.</p>
<p>In de OWP-bijeenkomst wordt deze casus besproken in het licht van de zorg en ondersteuning voor mevrouw en met name om meneer te ontlasten. De facilitator vraagt door op de situatie waarin meneer mogelijk grotendeels weg zou vallen en daarmee de centrale zorg en ondersteuning voor mevrouw. Het gesprek gaat al snel richting verpleeghuis. De facilitator echter benadrukt de wijze waarop het echtpaar keuzes maakt of nu (nog) kan maken. Het zorgplan wordt aan de orde gesteld: geeft het voldoende duidelijkheid? Is er bijvoorbeeld duidelijkheid over het type woonomgeving waar mevrouw zich thuis zou voelen? Of: wat zijn de aandachtspunten wanneer de zorg en ondersteuning van mevrouw tijdelijk overgenomen zou worden (angst, vermoeidheid, agressie vanwege een andere omgeving/situatie)? Maar ook komt de vraag aan bod hoe het contact met de partner wordt onderhouden.</p>	<p>De facilitator vraagt door, ook waar ogenschijnlijk een praktisch of een aanvaardbaar antwoord is gevonden. Dilemma's in de uitvoeringspraktijk worden naar voren gehaald.</p>
<p>Er is in de groep professionals grote betrokkenheid bij dit onderwerp, evenals herkenning. Dan gaat het gesprek door op de situatie wanneer meneer weg zou vallen en welke informatie beschikbaar moet zijn. Waar kan de langdurige zorg geleverd worden? Wie regelt dat? Er worden tal van onderwerpen genoemd die bij overlijden van meneer geregeld moeten worden voor mevrouw. Omdat meegeschreven is, heeft de facilitator aan het einde van het gesprek een hele lijst met aandachtspunten. Maar ook met probleemstellingen. Zo werd vermeld hoe moeilijk het voor de centrale mantelzorg is (in dit geval meneer) om dit onderwerp bespreekbaar te maken.</p>	<p>De facilitator inventariseert, vat samen en geeft dit aan de groep terug ter overweging. De groep kan dit accepteren en gebruiken doordat er grote cohesie is.</p>
<p>De groep professionals spreekt de wens uit dat het fijn zou zijn om een checklist te hebben van allerlei onderwerpen die bespreekbaar gemaakt zouden moeten worden in situaties waarin kortdurende en/of langdurende zorg georganiseerd moet worden</p>	<p>De facilitator is dienstbaar aan het proces van de groep</p>

De facilitator zal samen met enkele professionals een praktijkverkenning uitvoeren en een literatuurstudie doen waarin de probleemstelling verhelderd wordt en waarin toegewerkt wordt naar een richtlijn voor een gesprek met de mantelzorg. Deze tekst zal in de OWP besproken worden, de richtlijnen worden in de praktijk uitgeprobeerd. De bevindingen en ervaringen zullen gebruikt worden om de richtlijn bij te stellen. Besloten wordt om dit deelproject deze titel te geven: 'Voorbij de spijlzorger' (vrij naar een uitspraak van een van de professionals).

De facilitator is proactief, is ondernemend in het vormgeven aan ideeën en reikt materiaal aan waarmee de groep verder kan. Na het uitproberen in de praktijk wordt de tekst bijgesteld en kan hij als richtlijn gebruikt worden.

Om te kunnen leren zijn inzicht en begrip nodig. Het gesprek met anderen, niet alleen de professionals maar ook ervaringsdeskundigen, vrijwilligers, docenten en studenten, is daarin een belangrijk vehikel. De onderlinge verschillen worden duidelijk. De facilitator is procesvolgend maar vraagt ook door en pakt door waar concretisering of verdieping nodig is. Waar men concreet de handen ineenslaat in een deelproject, daar zien we een proces van enthousiasmeren en stimuleren om ieders functioneren te verbeteren. Professionals ontwikkelen zich in het uitwerken van innovatieve ideeën. Deelprojecten worden kleine ondernemingen waarin professionals zich trots voelen en eigenaar zijn van de materie. In het uitproberen van iets nieuws worden inzichtverschillen helder, ziet men de verschillen in stijl van de anderen en kan onmacht bespreekbaar worden.

Een facilitator:

'Het is een wisselwerking van de facilitator en de mensen in de ontwikkelwerkplaats. Het gaat erom mensen in gang te zetten. Om ze een podium te geven als ze bereid zijn om te leren. Ze willen zich gezien voelen. Soms moet daar wel naar gevraagd worden. Je moet coachend zijn. Soms ook is het nodig om kwestie op te knippen in kleine stapjes. Dat je het als facilitator behapbaar maakt. Mensen op sleeptouw neemt. Kijken naar wat iemands successtrategie is. Je biedt de structuur om te leren, maar hoe mensen leren, dat vraagt om een persoonlijke bewustwording. De een heeft een andere strategie dan de ander. Hoe leer je nou?'

### **Actief uitproberen**

Waar het gaat om het concrete verbeteren van de praktijk zien we dat het actief uitproberen van tools of van specifiek professioneel handelen, grote betrokkenheid met zich meebrengt.

Een professional:

'Je wordt partner, gecommiteerde, door voorwerk in het vertalen van het projectplan naar de organisatie. Ook door de gezamenlijke studiedagen en door tussentijds contact. Of door zelf een presentatie te geven. Een project zou sterk gericht moeten zijn op partnerschap. Partnerschap betekent bij aanvang van en gedurende het

projectproces dat mensen een rol krijgen en dat ze een podium gegeven wordt. Dat er sprake is van wederkerigheid waarin de kennis die er is, wat al ontwikkeld is, om dat te laten zien en te leren van andere organisaties.’

Als mensen in staat zijn om over het eigen handelen na te denken en dit met elkaar durven te bespreken, ontstaat leerruimte en ruimte om omstandigheden te veranderen. Donkers (2012) noemt dit het zelfbeïnvloedingsproces, het proces waarin iemand de regie neemt en daarmee ook zelf verandert. Vaak kan de facilitator een kader aanreiken waardoor mensen zich uitgenodigd weten om met hun ervaringen en kennis naar buiten te komen. Daar zit de creativiteit, en als die benut wordt komt men elkaar tegen in een energie die uitdaagt. Neem bijvoorbeeld de situatie van Selim:

Selim is een professional werkzaam in een welzijnsorganisatie. Hij maakt deel uit van een van de ontwikkelwerkplaatsen. De groep bestaat uit professionals die elkaar kritisch bevragen op de ingebrachte materie. Selim is vanuit zijn Turkse achtergrond niet bekend met deze directheid. Hij ervaart de groep niet als een vrijplaats en heeft minder inbreng dan hij eigenlijk zou willen. Selim heeft veel kennis van zaken over mantelzorgondersteuning. De facilitator vraagt hem om een inbreng op een studiedag waar leden van andere OWP's ook aanwezig zullen zijn. Deze vraag roept bij Selim spanning op. De facilitator stelt hem voor om samen op te trekken, om een eerste aanzet tot een PowerPoint te maken en ook om de presentatie samen te doen. Zo gaan ze samen op weg in de voorbereiding van deze studiedag. Een week voorafgaand aan de studiedag stelt Selim voor om de presentatie toch zelf te doen. Hij heeft er met zijn broer over gesproken en voelt zich voldoende gesterkt en gescherpt. De feitelijke presentatie gaat geheel naar wens. Selim krijgt veel positieve reacties van de leden van haar OWP en ook van anderen. In de volgende OWP-bijeenkomst heeft Selim meer inbreng en weet hij stelling te nemen. Een week na de studiedag mailt hij het volgende: ‘Ik wil jullie hartelijk danken voor jullie support bij mijn presentatie. Ik heb het even laten bezinken en mijn conclusie is dat ik inderdaad een stevige en duidelijke presentatie gaf. Maar achteraf weet ik dat ik meer uit het onderwerp had kunnen halen. Mijn fout; ik had beter bij jullie moeten informeren. Dat is een lering voor de volgende keer.’

De facilitator ondersteunt bij het tot stand komen van dergelijke processen, waarbij nieuwe interventies uitgetoetst worden. Uiteindelijk leidt dat tot de beste resultaten. Impliciete kennis expliciet maken is een belangrijke taak voor iedereen.

Een professional:

‘Ik zoek gedrevenheid en betrokkenheid van de groepsleden, ook van de facilitator. Weten is niet alles, je moet het ook beleefd hebben, weten hoe het voelt. Dus kennis maar ook ervaringskennis hebben en je kunnen inleven. Professioneel inleven. In de werkplaats zoek ik mensen die die deskundigheid op alle fronten hebben.’

Een manager:

‘Het hangt af van hoe iemand er zelf in is. Hoe innoverend is iemand? Je hebt mensen die meer van de continuïteit zijn. Anderen sluiten aan bij de ontwikkelingen in de praktijk. Voor mezelf staat dit voorop: het contact met mensen van andere organisaties waar je lering uit trekt. De nieuwe kennis kan ik dan weer inpassen in de eigen organisatie. Ik kan dan mijn mensen beter betrekken en informeren. Initiatieven die voortkomen uit de ontwikkelwerkplaatsen geven ook power.’

Een docent:

‘Door de ervaringen met deze professionals en wat het onderzoek tot nu toe heeft opgeleverd, ben ik geïnspireerd en actueler geworden in mijn lespraktijk. De ontwikkelde werkwijzen en richtlijnen kunnen we implementeren in de social work opleiding.’

### **Signaleren en actie ondernemen**

Professionals beschrijven hun dagelijks handelen en formuleren daarbij, soms impliciet, de vragen en problemen waar zij tegenaan lopen. Zo vertelde een professional werkzaam bij een dagbestedingsvoorziening dat zij het onbegrijpelijk vond dat deze voorziening voor mensen met NAH door de gemeente niet gezien werd als een vorm van mantelzorgondersteuning. Bij het doorvragen van de facilitator bleken meer professionals zich hierover te verbazen. In een kleine werkgroep werd vervolgens intensief doorgepraat over dit probleem. Het werd steeds duidelijker dat de organisaties die dagbesteding aanbieden zich verantwoordelijk voelen voor het leveren van respijtzorg, en dat dagbesteding, naast bijvoorbeeld logeeropvang, voor mantelzorgers een belangrijke ontlasting betekent. Vervolgens werd door de facilitator samen met professionals en onderzoekers een notitie geschreven die uiteindelijk op een bijeenkomst met managers en bestuurders besproken en aangescherpt werd. Het resultaat was een beleidsdocument dat instellingen kunnen gebruiken om bij gemeentes aandacht te vragen voor het belang van (de financiering van) respijtzorg als vorm van mantelzorgondersteuning.

Op deze manier worden werkveld-gerelateerde problemen naar voren gehaald. In het project zien professionals fikse dilemma's, met name waar het gaat om het gekanteld werken bij mensen met cognitieve beperkingen, en signaleren zij problemen die specifiek zijn voor de centrale mantelzorgers. In de ontwikkelwerkplaats gaan zij gezamenlijk op zoek naar mogelijke oplossingen en naar een gemeenschappelijk referentiekader om ervoor te zorgen dat mensen met beperkingen en hun mantelzorgers niet tussen wal en schip gaan vallen.



## Implementeren en borgen

Een ontwikkelwerkplaats loopt op een gegeven moment ten einde. Het is dan van belang dat de opbrengsten duurzaam geïmplementeerd worden in de praktijk. Al tijdens de OWP dient er aandacht besteed te worden aan het proces van implementeren. De professionals uit de ontwikkelwerkplaatsen zijn niet alleen de ontwikkelaars van de vernieuwing, zij hebben het product ook uitgeprobeerd in de praktijk. Dat maakt hen mede-eigenaar, en daardoor zijn zij als geen ander in staat om als ambassadeur van de innovatie op te treden. Toch vraagt implementatie meer acties. Zo zal de organisatie waarbinnen de professional werkt mee moeten gaan met de vernieuwing. Niet alleen de betrokken professional maar ook het team van professionals zal goed geïnformeerd moeten worden over de vernieuwing.

Daarom is het belangrijk dat er een implementatieplan gemaakt wordt. Hierin wordt beschreven onder welke voorwaarden de resultaten van het project succesvol kunnen worden ingevoerd, en op welke manier en met welke hulpmiddelen dit het meest effectief kan gebeuren. (Migchelbrink, 2012).

Professional:

‘Het is gelukt om mijn manager te betrekken bij dit project. Dat betekent dat de kennis naar boven druppelt en dat we op dat niveau ook slagen kunnen maken met behulp van de nieuwe kennis.’

Manager:

‘De slag naar de organisaties is altijd ingewikkeld. Ik zou willen adviseren om nog eens een rondje langs de organisaties te maken om meer een op een te bespreken over: hoe kunnen we de processen en resultaten van het project als een olievlek te laten vloeien? Wat willen we nu eigenlijk bereiken? Organisaties moeten meer aan de bak.’

Om managers medeverantwoordelijk te maken voor de vernieuwing, worden zij regelmatig uitgenodigd om aanwezig te zijn bij bijeenkomsten van de ontwikkelwerkplaatsen. Zij nemen daarmee kennis van de ingeslagen innovatietrajecten maar denken ook mee, scherpen de discussie aan en doen suggesties. De projectleider neemt regelmatig contact op met coördinatoren en managers om de implementatie te bespreken. Daarnaast worden zij gevraagd om hier en daar een presentatie te geven in de vorm van een column, een discussiegroep te leiden of om feedback op een tekst te geven. Is daarmee de implementatie geslaagd?

Implementeren vraagt meer dan een plan maken. De professionals en managers zijn verantwoordelijk voor een strategie in de eigen organisatie. Het project kan hen helpen bij het formuleren van handvatten, een strategie of ondersteuning/training in het in gebruik nemen van het product. Ook dit proces dient opgenomen te worden in het implementatieplan en, evenals de inhoudelijke vernieuwing, goed geëvalueerd te worden.

## Tot besluit

De ontwikkelwerkplaatsen kunnen op meerdere terreinen betekenis hebben. Betekenisvolle elementen zijn: netwerkvergroting, deskundigheidsbevordering praktijkinnovatie, het ontwikkelen van tools en onderwijs, en het verkrijgen van wetenschappelijk onderbouwde kennis en het verbeteren van samenwerking. Doordat docenten aan het project meewerken (in de rol van facilitator, onderzoeker of projectleider) wordt de kennis die opgedaan wordt ook naar het bachelor- en masteronderwijs gebracht. De studenten die deelnemen aan het project krijgen deze kennis rechtstreeks mee (Witteveen, 2014). Iedereen maakt op deze wijze deel uit van een lerende gemeenschap.

De opbrengsten zijn waardevol. Zoals gezegd zijn er aan het begin van het project op basis van een probleemanalyse concrete doelen geformuleerd om de praktijk te vernieuwen. Deze doelen komen voort uit de praktijk en zijn intensief besproken met managers en met de professionals die in de ontwikkelwerkplaatsen zitting nemen. Het proces in ontwikkelwerkplaatsen kan gekarakteriseerd worden als een *ontwerpproces* waarbij verbeteracties via testen, monitoren, evalueren en aanpassen, concreet gemaakt worden en gevalideerd worden. Dat kan zijn in de vorm van concrete tools en nieuwe kennis, maar het vertaald zich ook naar een vernieuwde houding van professionals ten opzichte van de eigen uitvoeringspraktijk. Het is ook een proces van *learning by doing*. Door te doen leren we het meest.

Deze opbrengsten worden beschreven in handleidingen, rapportages en andere publicaties, zoals boeken en artikelen.

Het model van de ontwikkelwerkplaats leent zich goed om in tijden van transitie al lerend en ontwikkelend te werken aan transformatie.

## Literatuur

- Andringa, T. (2015). Luister niet naar hogeropgeleide papagaaien. *NRC Next*, 27 maart 2015.
- Brandts, M. & D. Kuiper (2014). *Beginmeting onderzoek Samenspel formele en Informele zorg*. Intern document, september 2014, Utrecht: Wmo-werkplaats Utrecht.
- Coenders, M. (2012). Community of Practice. In: M. Ruijters en R.J. Simons (red.). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Kluwer.
- Donkers, G. (2012). *Veranderen in meervoud*. Den Haag: Boom Lemma.
- Gast, WJ. (2014). *E-magazine Sociaal en Ondernemend*. Utrecht: Movisie. [www.movisie.nl](http://www.movisie.nl)
- Laat de, M. (2012). Netwerklernen. In: M. Ruijters en R.J. Simons (red.). *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Kluwer.
- Lieshout van, F. en M. Snoeren (2014). *Actieonderzoek in onderwijs, zorg en welzijn anno 2013, een verkenning, visie en vooruitblik*. Den Haag: Boom/ Kwalon 2014 (19)1
- Migchelbrink, F. (2012). *Projectmatig werken en onderzoek. Een handleiding voor professionals in onderwijs, zorg, welzijn en wonen*. Amsterdam: SWP.
- Overvoorde, P. & P. Biemans (2013). *Ondernemen in welzijn*. Delft: Eburon.
- Sterk, E., M. Specht & G. Walraven (2013). *Sociaal Ondernemerschap in de participatie-samenleving*. Apeldoorn: Garant.
- Wenger, E., McDermott, R. and Snyder W., 2002. *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Harvard: Harvard Business School Press.
- Wilken, J.P., Slagmaat van, C. Gijzel van, S., (2013). The best practice unit: a model for learning, research and development, *Journal of Social Intervention: Theory and Practice* –Volume 22, Issue 2, pp. 131-148.
- Witteveen, E. (2014). *Leren in netwerken, de praktijk van ontwikkelwerkplaatsen*. [www.socialevraagstukken.nl](http://www.socialevraagstukken.nl)

# Wijkgericht werken vanuit een RIBW, een kwestie van doen!

Annelies Kooiman, Movisie

## Samenvatting

### 1. Door wie wordt er geleerd?

Primair wordt geleerd door de 850 begeleiders van 60 teams van RIBW Groep Overijssel (RIBW GO), een regionale Instelling voor begeleiding bij wonen, werken en welzijn. Daarnaast leren de teamadviseurs, de opleidingscoördinatoren en kwaliteitsmedewerker die het leerwerktraject coördineerden. Het leren richt zich op het vergroten van beroepskracht en ondernemerskracht.

### 2. In welke setting wordt er geleerd?

Het leerwerktraject Wijkgericht Werken is een formele vorm van leren, waarbij zes teams tegelijkertijd starten en gedurende drie tot vier maanden twee werkbijeenkomsten, één training naar keuze en aanvullende coaching krijgen. Het (informele) praktijkleren wordt aangesproken door acties te formuleren die in de actieperiode tussen start- en afsluitende bijeenkomst in de praktijk worden uitgetoetst. Teams reflecteren hier op tijdens werkoverleg en coaching van de teamcoach.

### 3. Wat is het doel van het leren?

Het traject is bedoeld om begeleiders meer gebruik te leren maken van de mogelijkheden van de wijk / het gebied in de ondersteuning van cliënten, uitgaande van de behoeften en mogelijkheden van de cliënten.

### 4. Hoe en door wie wordt het leren gefaciliteerd?

Ieder team heeft een coach, die deskundig is in leer- en veranderprocessen en wijkgericht werken. De coach expliciteert de teamambities met betrekking tot wijkgericht werken en het bepalen en in praktijk brengen van acties. Hij/zij stimuleert het persoonlijk leiderschap en de ondernemerskracht van begeleiders door gerichte opdrachten (met cliënten) om breder te kijken dan de RIBW-mogelijkheden naar ondersteuning in het gebied of de wijk om het herstel van de cliënt te bevorderen. Hij/zij coacht het team bij het uitproberen van acties. Daarnaast bieden inhoudelijke trainers informatie en instrumenten om relevante vaardigheden voor wijkgericht werken te versterken.

### 5. Welke conclusie valt er te trekken uit deze leerervaring?

Het leerwerktraject bood begeleiders meerdere vormen en momenten om te leren, zowel in theorie als in praktijk. Het teamleren werkte stimulerend en hielp mee aan de teamvorming die in het kader van zelforganisatie noodzakelijk was. Urgente gebeurtenissen in de praktijk van alledag voerden soms de boventoon en belemmerden de uitvoering van voorgenomen experimenten. Organisatiekracht heeft een essentiële factor gespeeld

in het traject door de invoering van zelforganiserende teams. De gewenning aan de zelforganisatie kostte met name in het eerste jaar na invoering veel energie. Begeleiders zijn sterker geworden in het werken vanuit behoeften en zelfregie van cliënten en het leggen van contacten met externe organisaties en voorzieningen. Hun persoonlijk leiderschap en ondernemerschap zijn gegroeid. De participatiesamenleving en de decentralisaties raakten steeds meer ingeburgerd en vergrootten de ruimte bij begeleiders om meer wijkgericht te werken vanuit de behoeften van cliënten. Deelname van cliënten, burgerkracht, aan het leerwerktraject vond men soms spannend, maar van grote meerwaarde.

## Inleiding

Movisie verzorgde in 2013 en 2014 een leerwerktraject ‘Wijkgericht Werken’ bij RIBW Groep Overijssel (RIBW GO), Regionale Instelling voor begeleiding bij wonen, werken en welzijn.

Ruim 850 medewerkers, begeleiders genoemd, van zo’n 60 teams werden gecoacht en getraind om meer wijkgericht te gaan werken.<sup>5</sup> Het leerwerktraject omvatte twee leerwerkbijskomsten met verschillende teams en vier trainingen, waar individuele begeleiders uit verschillende teams zich voor konden inschrijven. Daarnaast deden begeleiders ervaringen op in de wijk, waar zij tijdens teamcoaching en werkoverleggen op reflecteerden. Dit hoofdstuk beschrijft de aanpak van dit leerwerktraject, waarbij gebruik gemaakt werd van de benadering van waarderend organiseren en van actiegerichtte werkvormen.

De gang van zaken bij het leerwerktraject illustreert hoe een trainingsvraag kan worden omgezet in een activerend leerwerktraject, dat recht doet aan de vraagstukken waar medewerkers in deze transitietijd mee worstelen. Movisie heeft bewust de vraag naar een training omgezet in een traject met zowel formele als informele mogelijkheden om te leren. Hoe dat vorm kreeg, leest u in dit hoofdstuk. Daarnaast richt het hoofdstuk zich op de vraag of het beoogde praktijkleren voldoende uit de verf kwam en of de begeleiders op deze wijze geleerd hebben wat werd beoogd met de trainingsvraag.

‘We gingen actief aan de slag. De trainers vliegen de training aan met een frisse kijk en een andere manier van denken. De aansprekende praktijkvoorbeelden hebben ons team enorm gemotiveerd. Een verademing,’ vindt Adrian, een van de begeleiders van de RIBW GO. Vooral de praktische insteek spreekt de begeleiders aan. Mariska, een andere begeleider: ‘We hebben middels een brainstormsessie een actieplan opgesteld. Ideeën die we anders misschien lieten liggen, worden hierdoor ineens heel concreet. We zijn nu ook geënthousiasmeerd om ze uit te voeren. Het wijkgericht werken is echt bij ons team gaan leven. We beseffen goed dat als je jezelf niet in de wijk laat zien, de mensen uit de wijk je ook niet kennen. Het is een kwestie van doen. En we weten nu ook hoe we het kunnen doen.’

Aangetekend dient te worden dat dit traject startte in een fase dat de RIBW gereorganiseerd werd in nieuw samengestelde, zelforganiserende teams. Dit gaf in het eerste jaar van het traject (2013) veel onrust door de onbekendheid met de nieuwe kaders, de taken en de extra verantwoordelijkheden. De teams zijn soms opnieuw samengesteld, waardoor teamvorming urgent bleek. Leren wijkgericht te werken mengde zich dus met teambuilding en leren werken op basis van principes van zelforganisatie.

5 Wijk: een deel van een grote stad of het geheel van een kleinere stad/dorp, of van een deel van het werkgebied.

Wijk- of gebiedsgericht werken: meer samenhang in zorgaanbod en zorgvraag realiseren door verdergaande samenwerking, tussen verschillende partijen.

In de loop van 2014 werd het wijkgericht werken steeds bekender en wisten medewerkers er in de praktijk beter vorm aan te geven. Ook de impact van de decentralisaties werd duidelijker. Medewerkers lukte het steeds beter om mee te gaan in de ontwikkelingen.

### Beoogde resultaten van het leerwerktraject

Doel van het leerwerktraject was het versterken van de competenties van begeleiders voor het wijkgericht werken. Het traject bood tijdens de twee bijeenkomsten en de training thema- en vakgerichte kennis, tools en oefenmogelijkheden. De tussenliggende actieperiode was belangrijk, omdat daarin werd geëxperimenteerd met het gebiedsgerichte c.q. wijkgerichte werken. Daarnaast stimuleerde het traject RIBW-medewerkers om vragen en kennis in te brengen en actief participant te zijn in de vernieuwing.

Het *gewenste resultaat van het leerwerktraject* was dat de medewerkers van de RIBW:

1. Plezier beleven aan het ontwikkelen van zichzelf en hun talenten in wijkgericht werken.
2. Innovatief en creatief kunnen opereren.
3. Beter in staat zijn om te zorgen *dát* in plaats van te zorgen *vóór*.
4. De omslag maken van taakgericht naar procesgericht werken.
5. Een goede verbinding kunnen maken met de wijk.
6. Resultaatgericht inspelen op actuele ontwikkelingen en vraagstukken.

#### **Verwachtingen van Wijkgericht werken**

‘Ik ben een groot voorstander van wijkgericht werken. Ambulante cliënten zoals ik sluiten zich thuis op als het niet goed gaat. Toen het een paar jaar terug niet goed met mij ging, had ik graag gewild dat er zoiets was als wijkgericht werken. Dan was mijn netwerk waarschijnlijk groter geweest en was ik makkelijker mijn huis uit gegaan.’

Ragonda, secretaris centrale cliëntenraad RIBW groep Overijssel en ervaringsdeskundige

De RIBW GO ondersteunt, in het gebied Oost Nederland, mensen met psychiatrische en/of psychosociale problemen die het onvoldoende lukt om hun dagelijks leven zelfstandig vorm te geven. Doel is: meedoen in de maatschappij, zelfstandigheid, werken aan je herstel of het evenwicht bewaren. RIBW biedt die ondersteuning, eventueel met een plek om te wonen, voor korte of langere tijd.

*Beoogd resultaat* van het wijkgericht werken in kleine zelforganiserende teams is dat begeleiders beter in staat zijn uit te gaan van de zelfregie van cliënten. Uiteindelijk moet dit leiden tot de beste kwaliteit van welzijn voor cliënten en de beste ondersteuning op het gebied van woonbegeleiding en dagbesteding. De focus komt te liggen bij wijkgericht werken, het inzetten van het eigen netwerk van cliënten, samenwerking zoeken met andere partijen, in dialoog met gemeenten.

*In praktijk* komt dit neer op: wijkgericht organiseren van de ondersteuning; aansluiten bij bestaande voorzieningen; waar nodig in samenspraak nieuwe producten en diensten ontwikkelen; maximale betrokkenheid van de doelgroep creëren en motiveren om de omgeving optimaal te benutten; ontwikkelingsgerichte diensten en arrangementen opzetten.

*De uitdaging* voor teams is om: anders te denken en te werken, aan te sluiten bij wat er als is, projecten niet meer alleen te realiseren, randvoorwaarden te creëren voor participatie, samenwerking te realiseren, de kracht van het woongebied en inwoners te benutten en versterken, activiteiten op te zetten, te kiezen voor integrale aanpak, coördinatie van de keten en duidelijkheid over de regie.

*Het wenselijke gedrag* dat hier volgens de RIBW bij hoort is: innovatief, flexibel, deskundig, ondernemend handelen, vanuit eigen aandachtsgebied, maar met gezamenlijke resultaatverantwoordelijkheid. De rol van begeleiders omschrijft de RIBW als: bondgenoot van de cliënt die handelt vanuit betrokkenheid voor de medemens, werken met je hart.

### Aanpak van het leerwerktraject

In het leerwerktraject hebben wij gewerkt met de principes van *waarderend organiseren* ofwel een oplossingsgerichte aanpak met een positieve insteek (Masselink e.a., 2008; 2011). Deze oplossingsgerichte methode richt zich op de veranderkracht van mensen, sluit aan bij leerervaringen die mensen al hebben en vormt een effectieve verandermethode die inspireert, motiveert en verbindt. We waarderen wat er is, kijken naar wat al goed gaat en hoe we dat kunnen versterken. Wat niet goed werkt, wordt onderzocht. Op deze wijze leren de begeleiders optimaal te werken vanuit hun eigen kracht. Op hun beurt kunnen zij dit ook weer toepassen bij hun cliënten.

Aan het begin van het traject gebruikten we de metafoor van de reis, waarin we de verschillende fasen van 'waarderend organiseren' verwerkten. De voorgestelde 'reis' zag er als volgt uit:



### **Dromen: waar gaat de reis naartoe?**

In de droomfase van de reis gingen we in een bijeenkomst van een dag met telkens zes teams en zes coaches van Movisie aan de slag met de gewenste reisbestemming. Wat willen begeleiders bereiken met hun reis in de wijk, anders gezegd: wat is hun gezamenlijke ambitie? Wat hebben ze daarvoor nodig, wat doen ze nu al om aan hun ambitie te werken en hoe kunnen ze dat meer gaan doen? Welke competenties zetten ze in of hebben ze al om op reis te gaan? Wat nemen ze mee in hun rugzak? Wat moeten ze nog aanschaffen? Deze dag was bedoeld om het team als geheel te enthousiasmeren, samen een toekomstperspectief te creëren, teamoverstijgend uit te wisselen met andere teams en eigen ervaring en ideeën aan te spreken.

*‘Het is niet voldoende dat we weten; we moeten toepassen. Het is niet genoeg dat we willen; we moeten doen.’* Deze uitspraak van Goethe werd een leidraad tijdens het proces dat volgde.

Begeleiders gingen na deze dag aan het werk met het opgestelde plan van aanpak en een wijk safari, een verkenningstocht samen met cliënten door de wijk aan de hand van concrete vragen. De coaches van Movisie fungeerden in deze actieperiode als ‘reis leider’ en ondersteunden de teams bij het uitproberen van geplande acties.

### **Verkennen: wat heb je nodig om de reis voor te bereiden?**

In deze fase versterkten teamleden individueel de eigen competenties/interesses waarmee zij hun team van extra bagage wilden voorzien (en hun reis willen vervolgen). Zij kozen voor een van de vier trainingen: samenwerken en netwerken, werken vanuit zelfregie en eigen kracht, motiverende gespreksvoering en samenwerken met het informele netwerk. Voordeel van deelname uit verschillende teams was dat men een thema kon kiezen waar men behoefte aan had én dat men teamoverstijgend kon uitwisselen (leren van elkaar). In de trainingen werd soms gewerkt met ervaringsdeskundigen.

### **Vormgeven: hoe geef je in de praktijk vorm aan de reis?**

Hoe verliep de reis in de praktijk? In de vormgevingsfase stond het verder invulling geven en de voortgang van wijkgericht werken centraal. De begeleiders leverden hiervoor zelf de informatie aan die zij wilden bespreken. In deze bijeenkomst van een dagdeel waren opnieuw meerdere teams bij elkaar, onder begeleiding van hun ‘vaste coach’. De *open space* methode (Harrison Owen, 1982) stimuleerde uitwisseling en zette de reis die men maakte in een breder kader. Elk team kwam in de vrije ruimte met eigen vragen en verzamelde antwoorden door uitwisseling met andere teams.

### **Principes van het leerwerktraject**

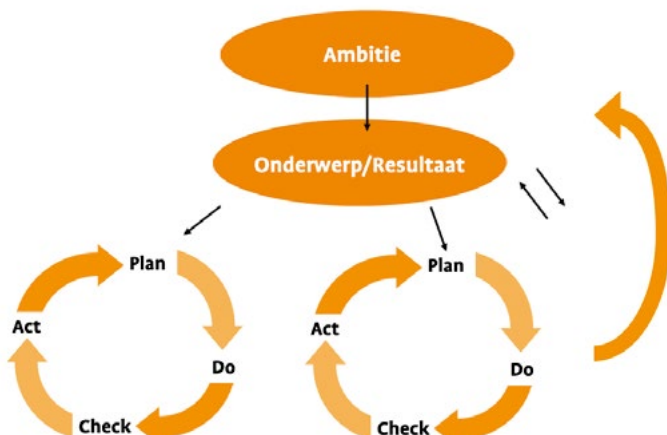
In het leertraject zochten we bewust naar stimulansen om begeleiders te laten ‘werkleren’ (Bibo e.a., 2011). In dit boek gebruiken we hiervoor de term ‘praktijkleren’. Daarmee

bedoelen we al het leren in en van het werk. Werklernen kan zowel georganiseerde formele leerprocessen omvatten als ook niet vooraf gepland en informeel leren. Deze manier van leren voldoet aan de volgende drie kenmerken:

1. Het is altijd gericht op beter functioneren in het huidige of toekomstige werk; denk aan sneller, productiever of met een beter resultaat. Primair doel is het verbeteren van het werkgedrag en werkresultaten die de organisatie ten goede komen.
2. Het gaat zowel om georganiseerde formele leerprocessen als om leren dat spontaan, niet vooraf gepland en georganiseerd plaatsvindt; op deze laatste spontane leerprocessen is de term informeel leren van toepassing.
3. Het vindt in de werkomgeving plaats; dit kan de werkplek zijn, maar ook een overlegruimte op kantoor of digitaal.

Concrete vormen van werklernen zijn bijvoorbeeld: leren door oefening, leren van feedback, leren van voorbeeldgedrag en leren door exploratie.

Een voorbeeld: Wij daagden de begeleiders uit tot het bedenken van concrete acties om in de praktijk van alledag te experimenteren met voornemens en zo het geleerde toe te passen en te verbinden met al aanwezige kennis. Daarmee wilden wij de integratie van nieuwe ideeën en inzichten bevorderen. Op deze wijze ontwikkelden begeleiders hun vaardigheden optimaal en was het effect in de dagelijkse praktijk het grootst. Dit startte in de eerste bijeenkomst met de teams, waarbij we per team vanuit hun ambities en doelen, kleine, concrete acties bedachten om het wijkgericht werken op te pakken of door te ontwikkelen. We werkten hierbij met de PDCA-cirkel van Deming. De Movisie-coach had tussentijds contact met het team over de ervaringen met de acties en coachte het team om lering te trekken uit het 'experiment'. Tijdens de afsluitende bijeenkomst werd systematisch teruggekeken naar de ervaringen en werden vervolgacties bepaald. Ook werd elke training afgesloten met persoonlijke (leer)acties, die de begeleiders in praktijk konden brengen.



Elke bijeenkomst startten wij met een ronde waarin de begeleiders hun plaats bepaalden ten opzichte van de gewenste verandering. Als de verandering onvoldoende duidelijk was, werd dit eerst onderzocht. Na deze eventuele verkenning werkten we met schaalvragen. Bijvoorbeeld: 'In hoeverre werken jullie al wijkgericht? Geef dit aan in een cijfer van 1 tot 10.' Of door het voeren van een waarderend interview met een collega over wat men al doet in het kader van wijkgericht werken. De trainers ontwikkelden de vaardigheid om af te stemmen op de situatie van de begeleiders. Tijdens het traject kwamen wij regelmatig negatieve gevoelens over de veranderingen tegen. Deze gevoelens kregen de ruimte en er werd op doorgevraagd door de begeleiders. Door onderzoekende vragen te stellen, ook aan elkaar, werd beoogd om begeleiders te laten ontdekken wat hen negatieve gevoelens opleverde en hoe zij daar invloed op konden uitoefenen. De uitwisseling leverde inzicht op in de onrust, frustratie, boosheid en onmacht die de verschillende teamleden ervoeren. Hierdoor ontstond meer zelfvertrouwen, daadkracht en eigenaarschap. Kortom: de eigen kracht van het team en de begeleiders werd in het hier en nu ontdekt en aangewakkerd. Enkele teams bleven 'morren' en konden zich moeilijk vinden in de veranderingen.

Ook wilden we zoveel mogelijk *ervaringsdeskundigheid* benutten. We werken in trainingen graag met ervaringsdeskundigen. Omdat dit direct van meerwaarde is voor begeleiders en ervaringsdeskundigen zelf. Het werken met ervaringsdeskundigen<sup>6</sup> kwam mondjesmaat van de grond. In 2014 namen enkele ervaringsdeskundigen deel aan de teambijeenkomsten en soms ook aan de trainingen. Het resultaat was doorgaans verbluffend. 'Hoezo kunnen cliënten dat niet zelf? Jullie begeleiders houden ons klein.' Zo'n reactie van een cliënt heeft veel meer impact dan dat trainers hier een opmerking over maken.

We zien begeleiders van dit leerwerktraject als *coproducent*. Dat betekent dat we 'hun leren' wilden faciliteren en nieuwe initiatieven en werkwijzen op het gebied van wijkgericht werken wilden ontwikkelen. Dit veronderstelt een hoge mate van samenwerking tussen coaches, trainers en begeleiders.

Elke bijeenkomst en training verliep anders. We werkten met een programma dat ter plekke werd afgestemd op de situatie en de wensen van de begeleiders. *Aansluiten* was het credo én zien hoe ver we konden komen om begeleiders uit hun stress of juist uit hun comfortzone te halen. Om gezamenlijk aan de veranderingen te werken. Het aansluiten bij alle deelnemers vormde een extra uitdaging. De teams bestonden uit mensen met verschillende achtergronden: van zorgprofessionals tot welzijnswerkers, huishoudelijk ondersteuners en secretaresses, van lbo- tot hbo-niveau, gewend aan intramuraal werk of juist aan ambulante werk.

6 De ervaringsdeskundigen hebben de LEON gevolgd, een opleiding voor ervaringsdeskundigen die is opgezet door een aantal GGZ-instellingen in Overijssel, samen met Saxion Hogeschool.

## Resultaten en reflectie

De opbrengsten en de ervaringen zijn tijdens het leerwerktraject systematisch gemonitord. Alle coaches en trainers zijn na elke bijeenkomst gevraagd om een procesverslag te maken. De begeleiders werd gevraagd na bijeenkomsten en trainingen een digitale vragenlijst in te vullen. De cliënten zijn door de cliëntenraad gevraagd naar hun ervaringen met het wijkgericht werken door de RIBW. Daarnaast werd eind 2013 een focusgroep met een dwarsdoorsnede van begeleiders gericht bevestigd op hun ervaringen, hun leer- en werkresultaten. Dit diende als extra impuls voor het leerwerktraject.

Hieronder zijn de bevindingen samengevat. De nadruk ligt op wat de opbrengst versterkte of belemmerde, met een extra accent op de stimulansen om te werkleren.

### **Wat werkte goed in het leerwerktraject?**

#### **1. Competenties zijn versterkt door het leerwerktraject.**

Een van de eerste dingen die de begeleiders in de eerste focusgroep benoemden is dat wijkgericht werken om nieuwe competenties vraagt:

- Contact maken en netwerken, en vervolgens samenwerken. ‘Zoals bijvoorbeeld samenwerking met de politie in het kader van overlast; voor dat samenwerken ‘moet je wat commerciëler zijn, en dat vraagt om andere competenties, zoals profileren, presenteren en kansen zien’.
- Je bewust zijn van het netwerk van de cliënt én dat netwerk aanspreken. ‘Je moet heel goed het belang van het eigen netwerk van de cliënt snappen en vervolgens ook zien hoe dat netwerk eruitziet; wie zijn dat en wat kunnen ze doen?’
- Zelfstandigheid van de cliënt staat voorop. ‘Die zelfstandigheid ben je dus continu aan het teruggeven. Je bent als begeleider erg gewend om dingen over te nemen en daar wil je vanaf. Dat kan door cliënten de vraag voor te leggen: Hoe zou je dat doen als je zelfstandig zou wonen?’
- De blik naar buiten richten in plaats van naar binnen. ‘Het gehospitaliseerde denken en werken zit er erg diep in’, volgens de RIBW’ers: ‘Tot nu toe waren we vooral gewend om erg naar binnen te kijken in plaats van naar buiten.’

De RIBW-begeleiders zijn door het traject met name versterkt in de volgende competenties:

- Uitbreiden en versterken van netwerken; beter benutten van mogelijkheden in de wijk.
- Eigen regie van cliënten versterken; een coachende houding aannemen.

Sommigen gaven aan dat het proces al in gang gezet was, anderen ervaren het traject als een eye-opener om nog meer door te vragen op behoeften en mogelijkheden van cliënten en meer naar buiten te kijken. Het traject bood inzicht en maakte bewust van de manier waarop het team inspeelt op behoeften van de cliënt en de mogelijkheden van de wijk / het gebied en de cliënten.

De RIBW'ers geven aan dat ze minder snel in actie moeten komen, en nog wat meer moeten doorvragen bij cliënten naar behoeften en mogelijkheden. Ze omschrijven dit zelf als een 'coachende houding'. En die coachende houding is nog best wel een omslag, die niet 'zo een twee drie' gemaakt wordt, maar wat een proces is. De RIBW'ers zijn vooral bezig met 'gewoon doen' en hebben daarbij niet altijd de vragen en behoefte van de cliënt en de wijk op het netvlies.

## 2. De waarderende aanpak zorgde voor erkenning en energie

De fasen van dromen, verkennen en vormgeven deden goed werk in de grotere bijeenkomsten. Door met elk team de beelden en dromen te inventariseren over wijkgericht werken, lukte het om gezamenlijke doelen te formuleren met het team. Dit zorgde voor verbinding, met de behoeften van cliënten en ideeën van de organisatie en de teamleden. Het gaf energie om te constateren wat al goed gaat en vervolgens te kijken welke acties nog belangrijk zijn om op te pakken.

In elke training en bijeenkomst zaten elementen van waardering en erkenning, die bij de verkenningsfase passen. Bijvoorbeeld in de vorm van schaalvragen of in de vorm van waarderende interviews. In de waarderende interviews bevroegen medewerkers elkaar op hun praktijkervaringen met wijkgericht werken, wat zij daar zelf in doen en met welk resultaat.

Deze waarderende aanpak gaf begeleiders erkenning voor hun 'goede werk' en inzicht in hoe ieder zijn werk aanpakt, of het nu ging om huishoudelijke ondersteuning of om psycho-sociale begeleiding. Er was in de bijeenkomsten ook voldoende ruimte om stil te staan bij wat medewerkers bezighoudt. In de 'vrije ruimte' of door bewust ingezette vormen als 'de energiemeter' of 'de cirkel van invloed'.

Hierbij kwam soms ook veel emotie los, over de onduidelijkheid, over de ontslagen, over besluiten van 'de RIBW'. Door hier lucht aan te geven, konden de trainers daarna vaak weer met de 'inhoud' aan de slag. Vanuit een proactieve houding: hoe kun jij werken aan ..., wat kun jij beïnvloeden? Deze inzichten boden vaak een basis om op voort te borduren, ideeën om de eigen praktijk net anders aan te pakken.

## 3. Teamaanpak is prettig en stimuleert het leren

Vaste prik bij de evaluaties was de opmerking dat het prettig was om in de bijeenkomsten met het team bij elkaar te zitten. Soms kende men elkaar nog niet, omdat het team net was samengesteld of samengevoegd. Het teamleren werd hogelijk gewaardeerd. Aansluiten op het team kon niet concreet genoeg zijn; aansluiten op waar het team op dat moment stond wat betreft het wijkgericht werken, vonden de RIBW'ers echt van toegevoegde waarde. De coach van Movisie die tijdens het gehele traject flexibel inzetbaar was, was een waardevolle toevoeging, alhoewel die niet altijd benut werd. Het teamleren gaf de relatief nieuwe teams steun, verbinding en plezier. Met sommige teams werd expliciet gewerkt aan kennismaking en teambuilding. Juist het op maat maken van dit teamprogramma was een sterke zet.

Ook Leren van elkaar als leerstijl werd prettig gevonden, en is tegelijk ook lastig als dit niet systematisch is ingebed en bij het werk hoort. Deze aanpak versterkte het vertrouwen in elkaar en legde hiermee een basis voor het creëren van een nieuwe werkelijkheid.

#### 4. Aan de slag gaan met eigen praktijk en urgente vragen verhoogt het rendement

Daadwerkelijk met collega's aan de slag gaan, met de urgentie in de praktijk van alledag, gaf concrete handvatten om als team verder te komen. Het gaf direct inzicht in waar men stond, hoe men vooruit kon komen en hoe verschillende teamleden aan keken tegen de veranderingen en de gewenste koers van het team. Het maken van concrete afspraken werkte als stok achter de deur. Het maken en uitvoeren van eigen plannen gaf de RIBW'ers spirit. Het primaat van het leerwerktraject lag bij de praktijk. Enkele uitspraken van hen:

'Het is en was een bewustwording over het wijkgericht werken waar wij als team erg enthousiast van zijn geworden door de plannen die zijn gemaakt.'

'Concrete opdrachten aangereikt krijgen waar je in de praktijk mee aan de slag kunt.'

#### 5. RIBW-begeleiders hebben hun blik meer bewust naar buiten gericht

Nut en noodzaak van het wijkgericht werken werden duidelijker in de loop van het traject. Sommige RIBW'ers waren al op weg om meer omgevingsgericht te werken bij de start van het leerwerktraject, zeker eind 2014. De coaches en trainers nodigden de begeleiders die verder waren in dit proces, uit om voor teamgenoten onbekende kennis(sen) en praktijkervaringen te delen. Bovendien daagden wij hen uit om huidige aannames over wat zij allemaal al doen te onderzoeken en te bepalen wat zij nog meer kunnen doen, met de omgeving, in het belang van de cliënt. De door ons ontwikkelde reflectietool 'wijkgericht werken' bood een spiegel met diverse vragen over de huidige praktijk. Hiermee werden begeleiders uit de comfortzone gehaald en werden zij gestimuleerd om nieuwe kennis en opvattingen te ontwikkelen voor hun praktijk. Hoewel de begeleiders de coaches aanvankelijk zagen als traditionele trainers die hen iets kwamen leren waar zij soms niet op zaten te wachten, veranderde dit door de aanpak; het resultaat was: samen reflecteren, onderzoeken en ontdekken. Zo ontstond meer tweeslagsleren bij de begeleiders en werd men aan het denken gezet over bestaande werkwijzen en opvattingen.

Opvallend is de bewustwording van het eigen handelen die het traject bij de RIBW'ers teweegbracht. Zo concludeerde de focusgroep dat ze soms weinig bewust bekwaam<sup>7</sup> waren, ofwel dat ze niet altijd doorhadden dat ze bepaalde competenties die in wijkgericht werken van belang zijn aardig onder de knie hadden. Een van de RIBW'ers zegt hierover heel treffend: 'Ik ben me vaak niet bewust van wat ik kan. En dat je ook weleens dingen hoort van "dat doe jij eigenlijk heel goed" en dat je dat zelf niet door hebt.' Het soms ongericht handelen komt ook in deze conclusie naar voren: de begeleiders draven,

7 <http://nl.wikipedia.org/wiki/Johari-venster>

in eigen woorden, ‘nog weleens door met dat wijkgericht werken’. Daarmee bedoelen ze dat ze vol enthousiasme aan de slag gaan, bijvoorbeeld met netwerken of met het organiseren van een buurtbarbecue, en daarbij de behoeften van de cliënten uit het oog verliezen. Het lijkt er dan op dat de RIBW’ers heel druk zijn met wijkgericht werken, terwijl de cliënten rustig toekijken hoe druk zij hiermee bezig zijn.

### **Wat schuurde er in het leerwerktraject?**

Alle mooie ambities en leermethoden ten spijt, in het traject verliep niet alles zoals gedacht.

#### **1. Verandering van visie op hulpverlening staat soms haaks op de eigen visie/opvattingen**

Regelmatig kwam over het voetlicht dat er een omslag moet plaatsvinden van zorgen vóór naar zorgen dát. Tijdens ons traject, in de training ‘Werken vanuit zelfregie van de cliënt’, in presentaties van de Raad van Bestuur, tijdens het jaarlijkse congres, etc. Wanneer je bent opgeleid als hulpverlener die graag voor mensen zorgt die kwetsbaar zijn, is het lastig om het zorgen te laten. Totdat cliënten hun zelfregie opeisen, zoals een keer gebeurde in een training. Dit opende de ogen van de medewerkers. Begeleiders zijn sterk gericht op het ‘stabiliseren van de cliënt, zorgen dat er geen terugval ontstaat’ en dit belemmert soms de reïntegratie van cliënten in de samenleving.

In het traject werkten we systematisch aan het kijken en denken vanuit mogelijkheden, kleine stapjes doen en ondersteunen in plaats van overnemen. Zowel de cirkel van invloed (Covey & Covey, 2008) als de door Movisie speciaal voor dit traject ontwikkelde ‘Reflectietool Wijkgericht werken’ hielp begeleiders om te ‘stretchen’, uit hun comfort-zone te komen en zich proactiever op te stellen.

Dit versterkte de beweging om de cliënt meer centraal te stellen en wijkgericht te werken.

#### **2. Wijkgericht werken als doel op zichzelf**

Over de term wijkgericht werken bestond aanvankelijk veel verwarring. Dit zette medewerkers soms op het verkeerde been. Men dacht dat ‘men vooral de wijk in moest om contacten te leggen’. Deze opvatting is te smal en leidde er ook toe dat de teams het wijkgericht werken gingen toebedelen aan aandachtsfunctionarissen, alsof het een bij iemand te beleggen taak was in plaats van een *mind set* en handelwijze voor het hele team. Achteraf was de term supportgericht werken misschien een betere keuze geweest (Wilken & Dankers, 2012).

De coaches en trainers stelden regelmatig de vraag centraal: ‘Hoe kan ik vanuit de doelen en behoeften van de cliënt werken aan een verbinding met de mogelijkheden van de omgeving om deze doelen te bereiken?’ Teruggrijpen op het begeleidingsplan, beginnen bij de cliënt en wat deze nodig heeft (bijvoorbeeld door met Persona’s Sok e.a., 2012 te werken) hielp de medewerkers.

Dit was een leerinzicht voor verschillende teams, in de bijeenkomsten en trainingen. Een team geeft aan: 'We dachten dat we goed bezig waren met wijkgericht werken, we hebben veel acties ondernomen samen met wijkbewoners. Totdat we ontdekten tijdens de bijeenkomst dat we vooral waren gaan doen wat we zelf zagen zitten, zonder de behoeften van de cliënten voor ogen te houden. We hebben hen nauwelijks gevraagd naar hun ideeën.'

### 3. De invoering van zelforganisatie en het wijkgerichte werken stonden op gespannen voet met elkaar

Vooral in het eerste jaar van zelforganisatie én wijkgericht werken gaven teamleden aan dat zij blij waren eens met het hele team om tafel te zitten. Soms was het de eerste keer dat zij elkaar in deze samenstelling ontmoetten. Men had nog zoveel uit te zoeken met elkaar. Elkaar leren kennen. Taken verdelen. De formatie en het budget rond krijgen. Deze interne gerichtheid en de eerste fase in de teamontwikkeling (forming-fase, Tuckman) bemoeilijkten de aandacht voor de externe opdracht: je meer verbinden met de wijk en partners ten behoeve van de cliënt. De trainers improviseerden, onderzochten de onrust en negatieve gevoelens, maakten ruimte voor urgente vragen uit het team en werkten dan bijvoorbeeld met het team aan het versterken van eigen regie en taakvolwassenheid in plaats van aan wijkgericht werken. Eerder intern dan extern gericht, maar dit hielp het team verder dan doorduwen op bijvoorbeeld het versterken van netwerken. Hoewel de teams hulp konden vragen voor teamontwikkeling en zelforganisatie bij de RIBW-teamadviseurs, voelde men zich vaak alleen staan in de verandering. Pas in een later stadium vormden de teamadviseurs een stabiele factor, onder meer doordat aanvankelijk ook in deze functie veel wisselingen plaatsvonden en de teamadviseurs nog aan het zoeken waren naar hun rol en invulling van de functie. De onrust werkte in sommige teams contraproductief en had een verlamrend effect. Het werken aan acceptatie van de veranderingen, het vertrouwen in het team en de toekomst, legde een basis om na te denken over nieuwe wegen.

### 4. De krimp- en ontslagronde vrut aandacht

De eerste ontslagronde diende zich aan bij de invoering van zelforganiserende teams. Het gemis van een vertrouwde leidinggevende voelde voor sommigen als een verlies. Bovendien moesten ze nu zelf aan het roer gaan staan. De RIBW werd het jaar daarna door zorgverzekeraars gekort; overproductie werd niet gefinancierd, waardoor extra bedden afgebouwd moesten worden.

Door de bezuinigingen moesten sommige teams weer opgeheven worden. Dit kwam voor medewerkers als een donderslag bij heldere hemel. Men begon net te wennen aan het nieuwe team en nu werd het al weer opgeheven. Begrijpelijk dat dit in de bijeenkomsten nadrukkelijk naar voren kwam.



## 5. De Raad van Bestuur voerde zelforganiserende teams in, maar de teams ervoeren soms strenge kaders

Teams werden uitgedaagd op ondernemerschap en soms ook teruggedfloten op initiatieven. Zo had een groot team het plan uitgewerkt om met twee teams te gaan werken. De RvB toetste dit plan aan de kaders zoals beschreven in het strategisch beleidsplan 2012-2015. Het ging niet door omdat het niet aan de kaders voldeed en ook tot hogere kosten leidde. De frustratie werd uitgebreid over het voetlicht gebracht.

### Hoe pakte het praktijkleren uit?

#### Reflectie op het praktijkleren: in de praktijk lukte het praktijkleren ten dele

De waan van de dag slokte begeleiders vaak op. Ziekte van collega's, ontslag van collega's, vakantieperiodes, dreigende reductie van RIBW-plaatsen. Extra opdrachten of leeswerk waren voor sommigen een brug te ver. De tijd en energie ontbraken hiervoor simpelweg.

'Harder proberen heeft niet altijd het gewenste effect' – en daarom bedachten we tijdens de bijeenkomsten en trainingen concrete acties (pdca's) die direct in de praktijk hun nut konden hebben. Goede voornemens in de vorm van acties legden het desondanks herhaaldelijk af tegen urgente korte-termijnwerkzaamheden. Hier viel moeilijk tegen op te boksen.

Het is een bekend verschijnsel bij vernieuwing en training: training en coaching worden soms eerder gezien als belasting, een inbreuk op het dagelijkse werkritme, in plaats van als impuls voor het ontwikkelen van jezelf, de organisatie. Tijdens de bijeenkomsten en trainingen concentreerden we ons op wat wél lukte, ook al was dat soms weinig. Veel RIBW'ers zijn echte doeners, die van aanpakken weten en het hart op de goede plek hebben, maar die niet zo van theorie en reflectie houden. De spanningsboog is soms klein, de druk van het dagelijkse werk is hoog. De gestructureerde reflectie (volgens de cirkel van Deming een noodzakelijke stap) op ervaringen met de acties schoot er regelmatig bij in.

Professionals *doen gewoon* en lijken zich weinig bewust van het waarom. Het leerwerktraject gaf hen inzicht in hun eigen handelen. Ze maken veelal een proces door van *onbewust bekwaam* naar *bewust bekwaam*. Deze bewustwording waardeerden ze. Zo gaven de leden van de focusgroep aan dat ze bewuster omgaan met contacten met cliënten en in de wijk. De gezamenlijke leermomenten hebben daaraan bijgedragen. Zowel de *reflection in action* als de *reflection on action* bewezen hun nut. Hierdoor ontwikkelden de begeleiders hun opvattingen en werkwijze.

Leren is voor de RIBW'ers geen bewuste activiteit. Een typisch antwoord op de vraag 'waarom pakte je dat op die manier aan, en hoe heb je daar dan van geleerd?' is dan ook: 'gewoon door te doen'. Vragen naar werksituaties kunnen ze goed beantwoorden,

evenals vragen over wat ze daar geleerd hebben. Lastiger is het voor hen om duidelijk te maken hoe ze leren. Wat dat betreft sloot het traject aan op hun actiegerichtheid, omdat er veel nieuwe dingen werden ondernomen. Ook houden ze van de praktische, concrete stappen, zodat ze snel over kunnen gaan tot actie. Minder vanzelfsprekend is het voor hen om regelmatig de waarom-vraag te stellen en om daarmee te reflecteren op het eigen handelen om ervan te leren. Het niet stellen van de waarom-vraag kan leiden tot ongerichte acties: in de oplossingsgerichte modus schieten voordat je goed weet wat er aan de hand is, bijvoorbeeld. Zelf gaven de RIBW'ers aan meer te kunnen doorvragen - ook bij cliënten - voordat ze aan de slag gaan: 'goed doorvragen naar echte vragen en behoeften in plaats van hoppa aan de slag gaan na een half woord'. Het begint met bewustzijn, ernaar handelen is de volgende stap.

In de focusgroep onderzochten we de knelpunten die in het praktijkleren rondom wijkgericht werken naar voren kwamen en over de oorzaken die daaraan ten grondslag liggen. Mooi is dat de RIBW'ers zelf talloze adviezen en tips aandroegen om de oorzaken van die knelpunten aan te pakken. Als voorbeeld noemen we twee knelpunten die bij de focusgroep naar voren kwamen.

#### 'Cliënten gaan niet mee in wijkgericht werken'

Een van de RIBW'ers in de focusgroep gaf aan dat ze het lastig vindt dat cliënten het prima vinden als buurtbewoners naar hen toe komen, maar dat ze het andersom niet doen. De anderen herkennen dit. Als oorzaak wordt genoemd: vanwege hun beperking is het voor cliënten een hoge drempel om vreemde mensen op vreemde plekken te ontmoeten. Daarnaast bieden de begeleiders en de woonvorm vaak heel veel structuur, wat heel prettig is voor cliënten, maar waarin ze ook wel wat vastgeroest kunnen raken.

Hieronder de tips op een rijtje van de begeleiders om dit knelpunt aan te pakken:

- Zorg voor bewustwording bij cliënten, door ze bijvoorbeeld deze vraag voor te leggen: stel je gaat volgende week in het buurthuis eten... wat dan? En stel nou eens dat je niet gaat... wat dan?
- Ga eens een keer met ze eten bij een andere woonvorm om er rustig aan te wennen.
- Ken de interesses van je cliënten en sluit daarop aan; ga samen met je cliënt op zoek naar diens werkelijke behoeften.
- Kom ook als begeleider uit je comfortzone door op een andere manier te gaan werken.
- Verken uitgebreid de mogelijkheden in je wijk voor contact tussen cliënten en wijkbewoners en wees ook realistisch door je de vraag te stellen: zijn die mogelijkheden er wel? De ene wijk kent meer mogelijkheden dan de andere.
- Wat je echt niet meer moet doen, is activiteiten naar de woonvorm halen, want daarmee straal je als begeleiders het verkeerde uit naar de cliënten.

- Denk in het kader van wijkgericht werken vooral aan de winst voor je cliënten op de lange termijn, en zet bijvoorbeeld eens samen met een cliënt op een rijtje wat meer contact met de wijk voor hem of haar op kan leveren.

### 'Andere organisaties gaan niet mee in wijkgericht werken'

Een van de RIBW'ers in de focusgroep bracht de vraag in: hoe ga je om met organisaties met wie jij graag wil samenwerken, maar die zelf niet de behoefte lijken te voelen om samen te werken in het kader van wijkgericht werken? Een herkenbare situatie voor de overige begeleiders. De RIBW'er die het knelpunt inbracht, heeft het Leger des Heils benaderd met het voorstel om samen iets te organiseren rond de kerstperiode. Mogelijke oorzaken van het gebrek aan enthousiasme bij het Leger des Heils volgens de RIBW'ers: 1) bij de andere organisatie zit wijkgericht werken nog ergens in de top op beleidsniveau en niet op de werkvloer, 2) deze organisatie ziet ons wellicht als concurrent omdat we deels dezelfde cliënten bedienen, 3) niet alle organisaties zijn even afhankelijk van de gemeente voor hun voortbestaan, dus niet iedereen voelt de financiële prikkel om wijkgericht te gaan werken óf 4) wellicht voelen ze niks voor het voorstel omdat de kerstperiode voor hen niet uitkomt.

Tips en adviezen die naar voren zijn gekomen:

- Zoek met mogelijke samenwerkingspartners naar gezamenlijke dingen en sluit op hen aan. Start eens met de vraag: wat doen jullie met kerst? En kunnen wij wellicht helpen? Dat betekent dus: vragen stellen, vragen stellen en nog eens vragen stellen.
- Realiseer je dat jouw leefwereld niet de leefwereld van de andere organisatie is. Het Leger des Heils is bijvoorbeeld rond kerst al heel druk met van alles en nog wat, en daar moet je je bewust van zijn.
- Ga voor laagdrempelig contact, begin niet meteen over wijkgericht werken en andere beleidsontwikkelingen, want dat schrikt af. Houd het laagdrempelig en sluit aan bij wat de andere partij al doet.
- Presenteer jezelf helder, maak duidelijk wat je wil en laat zien dat je vooral niet op concurrentie uit bent.
- Zorg er in het contact met de andere partij voor dat zij het belang van samenwerking en van wijkgericht werken ook voor hun cliënten in gaat zien; denk er wel aan: dat is geen kwestie van vijf minuten, maar een heel proces.
- Maak eens een afspraak op het hoofdkantoor met die beleidsmedewerker die al wel met wijkgericht werken bezig is.

Veranderingen in werkwijze bij RIBW'ers raken de werkwijze bij samenwerkingspartners. De leerprocessen bij diverse organisaties lopen niet synchroon. Dit bemoeilijkt het integraal werken aan de zelfstandigheid en het herstel van cliënten. Het vormen van een community met andere organisaties waarin met elkaar aan kennisontwikkeling gedaan wordt, is nog niet zo eenvoudig.

## Is het praktijkleren geschikt om wijkgericht te leren werken?

We hebben aan de focusgroep voorgelegd of zij denken dat het praktijkleren een geschikte manier is om het wijkgericht werken onder de knie te krijgen. De RIBW'ers benoemen het leerwerktraject als een goede opstartfase van het wijkgericht werken, 'met kleine vonkjes die uiteindelijk samen een vuurtje vormen. Als dat vuurtje eenmaal brandt, is het oké, dan gaan we verder en gaat dat wijkgericht werken steeds iets beter'.

Volgens de focusgroep gaf het leerwerktraject een impuls door:

- Concrete handvatten voor het wijkgericht werken.
- Samen met het team op te trekken en te leren.
- Resultaatgericht te werken, met name rond concrete zinvolle dagbesteding.
- Duurzaam wijkgericht te werken: hoe houden cliënten en vrijwilligers het op de lange termijn vol?
- Te kunnen werken aan volwaardig burgerschap van hun cliënten, met een wederkerige relatie in de wijk.
- Duidelijkheid te krijgen over de positie van de huishoudelijke ondersteuner en secretaresse in dit proces.

## Suggesties voor mensen die medewerkers begeleiden bij het leren in de transitie

### **Aanpak**

Eén aanpak van het leerwerktraject voor 850 begeleiders biedt duidelijkheid en structuur, maar kan niet voorzien in de behoeften van alle 850 begeleiders. Het succes hangt sterk af van de volgende factoren:

- Maak een programma dat kaders biedt, maar ook ruimte geeft om aan te sluiten bij waar een team staat. Een goede mix dus van vraaggerichtheid en aanbodgerichtheid. Dit vraagt om een 'open einde' en de ruimte van de opdrachtgever om tegemoet te komen aan wat volgens de groep en de trainer nodig is.
- Probeer waar mogelijk aan te sluiten bij de urgentie en mogelijkheden van de dagelijkse praktijk, zowel praktisch als waarderend. Bijvoorbeeld: teamplannen die er al zijn benutten. Of activiteiten die men al doet naar voren halen en samen bedenken hoe ze hier meer van kunnen maken.
- Timing is erg belangrijk. In welk stadium verkeert het team? Is het een startend of een ervaren team? Kent men elkaar of juist niet? Hoe zijn de onderlinge verhoudingen en hoe is de bereidheid tot samenwerking? Stem dit zo goed mogelijk af met de opdrachtgever / interne coördinator en plaats voorlopers eerder in het traject dan de achterblijvers. Verken het stadium vervolgens bij de start met een team. Niets is zo'n afknapper als wanneer de trainer komt met voorbeelden die het team allang toepast of opnieuw teamdoelen wil gaan bepalen, terwijl die er al zijn. Het lukt niet altijd om deze informatie vooraf te krijgen. Stem aan het begin van het traject met het team goed af op de situatie. Pas hier de aanpak / het programma op aan. Dit vraagt improvisatievermogen en een flinke rugzak

met werkvormen om ook de teams die al verder zijn te kunnen triggeren nog extra stappen te zetten.

- Betrek de mensen om wie het traject draait, de 'profijtgroep': dat er ervaringsdeskundigen en cliënten aanwezig zijn vergroot het leerrendement en is van extra waarde voor het succes van het leerwerktraject.
- Typerend aan dit traject én succesvol, is de samenkomst met meerdere teams in grotere bijeenkomsten, op een centrale plek. Zo kan men uitwisselen en leren van andere teams. Hiermee wordt ook duidelijk dat het een verandering is waar echt in wordt geïnvesteerd en die iedereen aangaat.
- De klik en het kunnen aansluiten op het team bepaalt ook hoe succesvol de teams het traject vinden. Te enthousiaste trainers moesten flink inbinden bij teams die diep in de verlieservaringen zaten. Evenwichtige, geduldige trainers hadden het soms moeilijk met de sterk actiegerichte teams. Ook het kunnen werken met teams die bestaan uit mensen met diverse achtergronden en niveaus vraagt om een allround trainer, die met verschillende doelgroepen kan werken.

### **Communicatie**

- Voeg het thema in binnen het grotere geheel van de veranderingen die gaande zijn. Maak er een integraal geheel van: het zijn geen afzonderlijke maar elkaar versterkende onderdelen. Goede communicatie hierover is essentieel.
- Benut de kanalen waar medewerkers gebruik van maken om bekendheid te geven aan het traject en de resultaten. bijvoorbeeld het medewerkersportaal van de organisatie.
- Stem met opdrachtgever regelmatig af over de voortgang en over het delen van ervaringen via bijvoorbeeld intranet of medewerkersbijeenkomsten.
- Stimuleer dat de organisatie leerinzichten en ervaringen naar boven haalt en verspreidt. Dit bevordert het leerklimaat en de lerende houding.

### **Conditie/randvoorwaarden**

- Wees je bewust van de context waarin de medewerkers opereren. Hoe duidelijk is hun opdracht? Taakverdeling en zelforganiserend werken hebben aanvankelijk veel energie gekost. Ook het moeten vernieuwen en innoveren, maar ondertussen tegen de grenzen en onmogelijkheden van de organisatie aanlopen, wordt als een dilemma ervaren. Hierdoor was er minder ruimte voor de inhoud en nieuwe ontwikkelingen zoals het wijkgericht werken. Onrust over het werk dat direct gekoppeld is aan cliënten gaat voor bij de medewerkers. Wat komt er allemaal op hen af? Te denken valt bijvoorbeeld aan ontslag van collega's door bezuinigingen in de zorg.
- Hoe worden de taken verdeeld in het team? Als één persoon het wijkgericht werken als aandachtsgebied krijgt toebedeeld, loop je het risico dat dit een individueel project wordt.

- Verplichte deelname aan trainingen leidt niet tot de meest gemotiveerde deelnemers. Dit zou je kunnen ondervangen door per team een intake te doen (in samenwerking met de teamadviseur), zodat je samen belangrijke vraagstukken bepaalt en het globale programma hierop af kunt stemmen.

### Tot slot

Het ombuigen van de trainingsvraag van de RIBW naar een activerend leerwerktraject was spannend, maar deed recht aan de onzekere context waarin de RIBW'ers opereren. Door het leerwerktraject vanaf het begin neer te zetten als een ontdekkingstocht, konden we nauw aansluiten bij het primaat van de praktijk en samen onderzoeken welke vraagstukken urgent waren en welke invloed ieder kon aanwenden om een nieuwe werkelijkheid te creëren.

Het traject deed een groot beroep op reflectie én daadkracht van de begeleiders. Het bedenken van acties werkte goed, dat sloot aan bij de oplossingsgerichte houding van de begeleiders. Hiermee stimuleerden we het informele leren in de praktijk. Het reflecteren op wat goed werkt of wat beter kon viel soms tegen. Dit lag deels aan de tijd die men hiervoor nam, deels aan het vermogen of de interesse om stil te staan, te kijken en te leren van praktijksituaties. Ook de fase waarin de teams verkeerden werkte hierop in. Nieuw samengestelde teams moesten het vertrouwen in elkaar nog opbouwen, nog leren communiceren, en hadden eerst ook nog veel andere zaken te regelen, zoals een antwoord vinden op de vraag: wie doet wat? Het uitproberen van nieuwe ideeën, daar zat men niet op te wachten. Later in het traject nam de onrust af en ging men vaker experimenten aan.

Factoren die meewerkten waren bijvoorbeeld de bijeenkomsten met de teams, die zorgden voor vrije ruimte met het team of de aanwezigheid van cliënten, die extra inzicht gaven in de huidige aanpak. Daarnaast heeft de waarderende aanpak van het leerwerktraject verbindend en stimulerend gewerkt.

Het was een uitdaging voor de coaches en trainers om begeleiders uit hun comfortzone te halen en met hen ambitieuze doelen te bepalen op het gebied van wijkgericht werken. Sommige teams waren al behoorlijk ver met het wijkgericht werken en vonden het traject eigenlijk niet nodig. Andere teams waren al flink uit hun comfortzone gehaald door de reorganisatie en krimp.

Het begeleiden van een leerwerktraject in deze tijd is qua proces vergelijkbaar met het proces van de professionals. Niets is zeker. Aansluiten, ernaast staan, loslaten of soms juist sturen - het vereist een lerende houding, lef en stevigheid. Ook van de trainers en coaches.

## Literatuur

- Bibo, L., K. Derksen, S. van der Heide (2011). *Leren? Ik werk liever!* Werkboek voor performanceverbetering in organisaties. Den Haag: Performa.
- Covey, S.R., (2008). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business Contact.
- Deming. Geraadpleegd op 10 april 2015 via [http://nl.wikipedia.org/wiki/Kwaliteitscirkel\\_van\\_Deming](http://nl.wikipedia.org/wiki/Kwaliteitscirkel_van_Deming).
- *Johari-venster* (2014). Geraadpleegd op 10 april 2015 via <http://nl.wikipedia.org/wiki/Johari-venster>.
- Masselink, R, R. van den Nieuwenhof, J. de Jong, e.a. (2008). *Waarderend Organiseren*
- *Appreciative Inquiry: co-creatie van duurzame verandering*. Nieuwerkerk aan den IJssel: Gelling Publishing & Training.
- Masselink, R, J. Ijbema (2011). *Het waarderend werkboek; Appreciative inquiry in de praktijk*. Nieuwerkerk aan den IJssel: Gelling Publishing & Training.
- *Open Space Technology* (2015). Geraadpleegd op 10 april 2015 via [http://en.wikipedia.org/wiki/Open\\_Space\\_Technology](http://en.wikipedia.org/wiki/Open_Space_Technology).
- Sok, K.; Lucassen, A.; Walburgh Schmidt, B, Movisie, (2012) *Wmo-beleid maken met persona's*. Utrecht: Movisie.
- Tuckman, B. W. (1965), *Developmental sequence in small groups*. Psychol. Bull. 63:384-99.
- Wilken, J.P. & Dankers, T. (2012). *Supportgericht Werken in de Wmo*. Utrecht: Wmo-werkplaatsen/Movisie.

## Krachtgericht leren in buurtteams

### Leren in tijden van verwarring en onzekerheid

Janneke van der Mei en Mirjam Gademan, Wmo-werkplaats Utrecht

#### Samenvatting

##### **1. Door wie wordt er geleerd?**

Er wordt geleerd door wijkteams, jeugdwerkers en sociaal makelaars. Hun rol is door middel van krachtgericht samenwerken vormgeven aan het gekantelde werken.

##### **2. In welke setting wordt er geleerd?**

Het leren vindt plaats binnen de eigen organisatie en de werkpraktijk. De context van het leren is de transitie en transformatie van de Wmo, het gekantelde werken. Het werken in de praktijk/wijk staat centraal, de scholing is hieraan ondersteunend. De scholing bestaat uit een casco programma van vier tot zes bijeenkomsten van vier uur, waarbij de opdrachtgever en de deelnemers accenten en wensen kunnen aangeven, zodat de scholing zoveel mogelijk op maat is, dat wil zeggen aansluitend bij de deelnemers en de context van hun dagelijkse werk.

##### **3. Wat is het doel van het leren?**

Het doel van het leren is dat professionals in staat zijn om gekanteld te werken, dat wil zeggen burgers/cliënten te ondersteunen bij het nemen en houden van regie over hun eigen leven, gebruik makend van hun eigen formele en informele netwerken, waardoor burgers/cliënten volwaardig deel kunnen nemen aan de maatschappij.

##### **4. Hoe en door wie wordt het leren gefaciliteerd?**

De trainer faciliteert het leerproces en maakt in co-creatie met de cursisten het scholingsprogramma. De trainer begeleidt de lerenden op een krachtgerichte manier. Het werken met en vanuit parallelprocessen staat daarbij centraal. Zo dient de trainer als rolmodel voor de cursisten, ondersteunend om zelf eigenaar te zijn en regie te hebben over het eigen leerproces. Praktijksituaties met cliënten, collega's en leidinggevendenden en on-the-spot ervaringen in de scholingsgroep dienen daarbij als oefen- en reflectiemateriaal.

##### **5. Welke conclusie kun je trekken over deze leerervaring?**

De beroepskrachten zijn beter in staat om de burgerkracht van mensen te versterken door hun veranderende beroepsrol. Hun leer- en ondernemerskracht is flink aangesproken. Door het betrekken van leidinggevendenden en directie bij verschillende evaluatiemomenten is bovendien dialoog ontstaan over organisatiekracht.



## Inleiding

Geachte cliënten, 't wordt lente!

'Ingevolge de gewijzigde tarieven  
Zenden wij u ingesloten, dubbele punt...'  
O, wat zijn dat toch een akelige brieven.  
'Als u omgaand uw beslissing melden kunt...'  
Hè, wat schrijven al die zakenmannen toch een nare taal,  
Waarom schrijven ze niet allemaal:

Geachte cliënten, 't wordt lente,  
Wat zullen we nou 's voor prettigs gaan doen.  
Geachte cliënten, 't wordt lente,  
De merel zingt aria's in het plantsoen.  
Hij heeft zijn tarief niet gewijzigd dit jaar,  
Dus wij doe het ook niet, we laten het maar.  
Wat kan het ons schelen, die centen,  
Hoogachtend, komma, 't wordt lente!  
(...)

Annie M. G. Schmidt (± 1955)

Echt lente is het (nog) niet voor de huidige cliënten die een beroep doen op de welzijnsvoorzieningen van hun gemeente, maar zestig jaar na dato staat een aantal aspecten waar Annie Schmidt op zinspeelde in de sociale dienstverlening gelukkig weer op de voorgrond: dichtbij de burger, aansluitend bij de leefwereld van de cliënt, meer gebruik makend van wat de directe leefomgeving van iemand aan mogelijkheden tot ondersteuning biedt. De centenkwesatie is helaas nog niet opgelost, integendeel, die speelt meer dan ooit, nu 25% minder te besteden is op het gebied van zorg en welzijn dan voorheen.

Dat er een nieuw tijdperk is aangebroken waarin van alle betrokkenen in het sociale domein andere dingen wordt verwacht dan in de jaren daarvoor, daar is iedereen het wel over eens. Het gegeven, dat het proces van verwerven van nieuwe competenties en het anders inzetten van de al aanwezige vaardigheden zich moet afspelen in een context van fundamenteel andere verhoudingen, van bezuinigingen en wat de sociale professionals betreft ook vaak van herplaatsing en zelfs dreigend ontslag, maakt het er echter niet makkelijker op.

In dit hoofdstuk ligt de nadruk op het perspectief van de maatschappelijk dienstverlener, hoewel we beseffen dat er ook van de burgers, bestuurders van dienstverlenende organisaties en van de lokale overheid een flinke ommezwaai in denken en handelen

gevraagd wordt. We inventariseren waar de huidige en toekomstige sociale professional voor komt te staan, en geven een globale schets van de context waarbinnen deze zijn werk moet doen. Daarna zoomen we in op wat de consequenties zijn voor een eventuele deskundigheidsbevordering van de professional en wat dat vraagt van de trainer en het scholingsprogramma. Tot slot zullen we een aantal punten ter overweging geven voor opdrachtgevende organisaties en trainers op het gebied van scholing in krachtgericht, 'gekanteld' werken.

### De maatschappelijke context

De opdracht voor de sociaal werker is het leveren van maatwerk, door zoveel mogelijk samen met de cliënt (of het cliëntsysteem) diens wensen en mogelijkheden te bespreken, voortbouwend op diens eigen competenties en nabije hulpbronnen. Termen als 'eigen regie', 'er op af', 'niet zorgen voor maar zorgen dat', 'samensturing' en 'empowerment' worden leidend. Doel is om burgers in kwetsbare omstandigheden als het even kan weer de regie over hun eigen leven terug te geven of ze daarbij, desnoods permanent, een steuntje in de rug te geven (Movisie 2011; 7).

Movisie heeft geïnventariseerd wat werkzame bestanddelen zijn voor effectieve cliënt- en samensturing. Van 'effectief' wordt gesproken als de burger/cliënt zo veel mogelijk zelf zijn eigen ondersteuning en participatie vormgeeft en een actieve bijdrage levert als organisator en medebeslisser van de activiteiten. Het gaat er daarbij om hoe men *met elkaar* de ondersteuning organiseert: met cliënten onderling samen, met andere burgers/vrijwilligers, met professionals. Voor de professional betekent dat, dat hij medemenselijkheid (wederkerigheid, aandacht voor elkaar) als kernwaarde neemt, voor maatwerk kiest, omdat immers ieder mens anders is, de sturing niet overneemt, maar bij de cliënt legt (niet óver maar mét de cliënt overlegt). Zorg voor variatie, ruimte en veiligheid is daarbij onontbeerlijk (Movisie, 2013).

Op beleidsniveau is met de omslag naar een participatiemaatschappij een verschuiving gaande binnen de sector zorg en welzijn, De Kanteling genaamd. De nadruk ligt niet meer op aanbod van voorzieningen die bedoeld zijn om tegemoet te komen aan aandoeningen en beperkingen van de burger/cliënt, maar op het aanboren van en het aansluiten bij de eigen (herstel)kracht en de talenten van de cliënt. Eigenaarschap, dialoog en maatwerk worden de sleutelbegrippen.

Daarmee verandert de verhouding van professional en hulpvragende burger: de hulpvragende burger neemt zijn eigen verantwoordelijkheid, de professional wordt meer ondersteuner en facilitator. De samenwerking tussen verschillende 'partners' (cliënt/cliëntsysteem, hun persoonlijk netwerk, vrijwilligers en professionals) vindt plaats onder meer gelijkwaardige condities. Innovatieve praktijken zijn die praktijken waar cliëntsturing en samensturing centraal staan (Movisie, 2013).

Om tegemoet te komen aan deze visie werd in vele gemeentes in de afgelopen twee jaar de infrastructuur voor de basis-welzijnszorg en jeugdhulp grondig gewijzigd. Hoewel die van gemeente tot gemeente verschilt, zijn er wel enige gemeenschappelijke kenmerken te noemen: er komt een centrale toegang tot het sociale domein waar de burger met al zijn vragen op het gebied van zorg en welzijn terecht kan, er komen wijk-, buurt- resp. stadsteams die de ondersteuning dichterbij de burger moet brengen, en de gemeente maakt afspraken met organisaties over de 'gekantelde' dienstverlening en stuurt op samenwerking tussen organisaties in de nulde, eerste en tweede lijn.

### De scholingen Krachtgericht Werken

Sinds een jaar of tien verzorgt de afdeling Contract van het Instituut Social Work van de Hogeschool Utrecht, in toenemende samenwerking met de Wmo-werkplaats Utrecht, scholingen voor professionals binnen welzijn, jeugdhulpverlening, sociaal makelaarschap, schuldhulpverlening, maatschappelijke opvang en (O)GGZ op het gebied van motiverende gespreksvoering, outreachend werken, SRH, Wrap Around Care en vergelijkbare methodes die we sinds een paar jaar bundelen onder de term Krachtgericht Werken (KGW).

De scholingen vonden de laatste jaren altijd organisatiebreed plaats, soms in groepen die samengesteld waren uit mensen van eenzelfde team, soms uit mensen van verschillende teams, soms uit professionals van verschillende (samenwerkende) organisaties. Over het effect van de samenstelling van een scholingsgroep komen we later nog te spreken.

De scholing bestaat uit een casco-programma van vier tot zes bijeenkomsten van vier uur, waarbij de opdrachtgever, in toenemende mate gelukkig ook in samenspraak met de deelnemers, accenten en wensen kan aangeven, zodat de scholing zoveel mogelijk op maat, dat wil zeggen aansluitend is bij de deelnemers en de context van hun dagelijkse werk. Er wordt standaard gebruik gemaakt van de inzet van een trainingsacteur die ook actief feedback geeft aan de deelnemers vanuit zijn positie van 'cliënt'. De groeps grootte loopt uiteen van 15 tot 25 personen. In het laatste geval staan er twee trainers (tegelijk) voor de groep. Sinds een jaar of drie werken we nauw samen met trainers van de Eigen-Kracht Centrale.

Voor dit hoofdstuk maken we gebruik van de meest recente ervaringen met onze krachtgerichte scholing. Er zijn dan twee ontwikkelingen binnen het scholen van sociale professionals die ons bij uitstek zijn opgevallen, en die het werk van een trainer binnen dit domein aanzienlijk veranderd hebben. Beide vloeien voort uit de huidige maatschappelijke en organisatorische context waarbinnen de scholing plaatsvindt. Deze wordt gekenmerkt door een hoge mate van complexiteit en instabiliteit, door steeds wisselende netwerken en coalities binnen en buiten de organisatie en van een per gemeente verschillende mate van onduidelijkheid in visie en/of bekostiging.

In de eerste plaats zijn in de leerprocessen van de deelnemers (praktijk)onderzoek en professionele ontwikkeling in elkaars verlengde komen te liggen; deze gaan gelijk op in de scholing. Ten tweede is het scholen van sociaal professionals verschoven van het instrumenteel aanleren van en oefenen met methodische vaardigheden naar het begeleiden van veranderingsprocessen (op meer niveaus). Wij zullen aan de hand van voorbeelden uit de scholingsbijeenkomsten en een aantal theoretische noties beide thema's verder uitwerken. Bij het eerste thema staan de leerprocessen van de deelnemers centraal, bij het tweede het belang van het betrekken van de organisatorische context bij de scholing. Ook wordt aandacht besteed aan de soort interventies van de trainer als het gaat om het inspelen op de onduidelijkheden, onzekerheden en spanningen die de transities bij deelnemers oproepen, en wat dat (in het algemeen) betekent voor het proces en de inhoud van de scholing.

Een van de eerste consequenties van deze ontwikkelingen is overigens dat we op dit moment liever niet meer spreken van training, maar van scholing. Een training is in de regel gericht op het aanleren van concreet nieuw gedrag (bijvoorbeeld methodische vaardigheden). Een scholing associëren wij met een breder proces, waarin het trainen van methodische vaardigheden een onderdeel kan zijn, maar de nadruk, als het gaat om aanleren van nieuw gedrag, vooral ligt op het bij de deelnemers faciliteren van een proces van bewustwording van achterliggende motieven, visies, waarden en overtuigingen. De trainer is daarbij eerder een facilitator en coach bij het uitbreiden en verdiepen van al aanwezige kennis dan een overdrager van kennis en inzichten die de deelnemers (nog) niet bezitten. Eigenlijk zou daarmee ook de term 'trainer' moeten veranderen, maar voor de leesbaarheid hanteren we in dit artikel nog de oude term, al geven we er een nieuwe inhoud aan.

## (Praktijk)onderzoek en professionele ontwikkeling gaan gelijk op

### **Ambivalentie versus onwetendheid**

De omgeving waarin scholing plaatsvindt wordt op dit moment gekenmerkt door het feit dat zij voortdurend verandert en steeds opnieuw op de schop gaat. De onzekerheid en verwarring die dat met zich meebrengt, is op zich niet negatief, mits er opties en kansen in overvloed bestaan voor individuen en organisaties. Maar in tijden van schaarste, zoals nu, is dat niet het geval (Van der Vorst, 2014).

Het ligt voor de hand om in complexe en onvoorspelbare situaties de onzekerheid en verwarring te verminderen door de complexiteit overzichtelijker en dus eenvoudiger te maken en (mogelijke) obstakels zoveel mogelijk te vermijden. In de praktijk echter is dat maar zeer ten dele effectief. Om goed te kunnen inschatten wat de beste strategie is, is het van belang het onderscheid in de gaten te houden tussen situaties waarin men beschikt over te weinig informatie en situaties waarin juist sprake is van te veel interpretaties. In dit verband is het interessant om Karl Weick aan te halen.

Weick (1995) wortelt in een sociaal-constructivistische traditie door zijn uitgangspunt dat mensen de werkelijkheid alleen via door henzelf geconstrueerde mentale modellen kunnen kennen. Zij geven actief betekenis aan wat zich aan het voordoet via processen van sensemaking (betekenisconstructie). Zo zit ons cognitief apparaat nu eenmaal in elkaar. De hoogst mogelijke graad van objectiviteit is dan intersubjectiviteit (samen spreken we af dat dit ‘werkelijk’ of ‘waar’ is).

*Flows* zijn de constanten in het proces van betekenisconstructie. Flow is alles wat voortdurend aan ons cognitief apparaat langsgaat en waar het door geprikkeld (*aroused*) wordt. Als we betekenis geven, zijn we eigenlijk bezig momenten uit die flows te knippen, en uit die momenten *cues* te halen.<sup>8</sup> Daarmee geven we dan weer betekenis aan dat moment. Betekenisconstructie begint nooit en houdt nooit op, maar stroomt. Meestentijds zijn we ons tijdens die projecten van betekenisconstructie (*projects of meaning* in de woorden van Weick) niet echt bewust van het feit dat we dat voortdurend aan het doen zijn, behalve wanneer zo’n flow wordt onderbroken. (Creatieve mensen, kunstenaars zijn daar vaak ontvankelijker voor, denk aan de ‘stream of consciousness’ in de boeken van Virginia Woolf en James Joyce).

Als de flow wordt onderbroken, dat wil zeggen niet meer aan onze verwachting voldoet, reageren we daar met gevoel (bijvoorbeeld angst, verwarring, woede, verbazing) op. Ons bewustzijn zegt dan: let op, er is hier een prikkel die aandacht vraagt, dat wil zeggen om een betekenis vraagt. Op dat moment start een meer bewust proces van het creëren van nieuwe betekenissen dat (hopelijk) leidt tot geëigend reageren/handelen.

Mensen beginnen pas weer bewust(er) naar nieuwe betekenissen te zoeken als er sprake is van informatielast, van complexiteit of van turbulentie. Op het moment dat de gebeurtenissen niet meer in de lijn der verwachtingen blijken te liggen, met andere woorden dat de *flow* wordt geïnterrumpeerd - en het kan een tijd duren voordat mensen die schok van de ontdekking toelaten - voelen mensen zich genoodzaakt te handelen; ze ontdekken, dat het tijd wordt om (meer) aandacht te geven aan betekeniscreatie.

De schok kan verschillend van aard zijn: men kan in verwarring raken omdat er gebrek aan helderheid is ten gevolge van meerdere plausibele interpretaties (er is dan sprake van ambivalentie of ambiguïteit), of men kan zich realiseren dat men niet weet wat te doen, omdat men te weinig weet, geen interpretaties voor handen heeft (er is dan sprake van onzekerheid). In het eerste geval moet je rijke, kwalitatieve informatie geven. Het gaat dan om informatie die debat, actieve verheldering en discussie - met andere woorden ‘collectieve betekeniscreatie *on-the-spot*’ op allerlei manieren – uitlokt. In het

8 Weick introduceert in dit verband de begrippen *cue* en *frame*: betekeniscreatie is een proces van het naar voren halen van bepaalde gebeurtenissen, elementen of prikkels als tekens (*cues*) die betekenis in samenhang (*connection*) krijgen door ze in een bepaalde context (*frame*) te plaatsen of te zien. De context bepaalt wat een *cue* wordt en de context bepaalt hoe de *cue* geïnterpreteerd moet worden (door de ander). Zo wordt de gebeurtenis tot een betekenisvolle situatie of ervaring, die zowel uitgedrukt wordt door als richting geeft aan het handelen.

tweede geval gaat het vooral om kwantitatief meer informatie, die via vrij formele kanalen verstrekt *kan worden*.

De transities en transformaties in het sociale domein zou je met recht een mega-interruptie op de flow van de sociale professionals kunnen noemen. En de bijbehorende gevoelens kwamen veelvuldig de scholing in. Maar ook de opgelegde scholing kon men als een onprettige en ongewenste interruptie ervaren. Zolang mensen een situatie als paradoxaal ervaren, verlamt dat het handelen. Dat is precies wat we zagen gebeuren.

Veelgehoorde geluiden bij de scholing waren:

‘Hoezo scholing? ik heb nooit klachten gehad over mijn werk en nu ineens doe ik het kennelijk niet goed.’

‘Hoe kan ik nu iemand helpen als ik niets mag doen?’

‘Ik moet erop af, maar de cliënt heeft de regie; hoe doe ik dat in hemelsnaam?’

We kregen aanvankelijk te maken met veel weerstand.

Het is belangrijk beide situaties en aanpakken niet te verwisselen, met opzet of onbewust. Omdat onzekerheid en verwarring er aan de buitenkant vaak hetzelfde uitzien, is het belangrijk te onderzoeken om welk soort onzekerheid het gaat. Zo hebben wij verschillende malen gezien dat het management van de opdrachtgevende organisatie, als er gemor en gemopper optrad onder de deelnemende medewerkers over nut en noodzaak van de scholing, nog een keer de visie en uitgangspunten van de organisatie op papier zette voor iedereen of een informatiebijeenkomst organiseerde waarin men nogmaals uitlegde waarom de scholing nodig was. Dat hielp in de praktijk maar zeer ten dele.

Onder het motto ‘we weten wel de richting van de transformatie, maar niemand, inclusief het management, heeft op dit moment de wijsheid in pacht hoe dat concreet vorm te geven’ introduceerden de trainers de scholing als een gezamenlijk onderzoek naar visies en interpretaties en manieren van werken waar men zich gezamenlijk min of meer in zou kunnen herkennen en vinden. Veel aandacht werd besteed aan het uitwisselen van ervaringen, visies en interpretaties van termen en methodische principes. De deelnemers raakten echt met elkaar in gesprek, hun nieuwsgierigheid werd geprikkeld, er ontstond positieve energie. Dat verminderde de onrust aanzienlijk. Juist daarin ondervond men het houvast om met enig vertrouwen het dagelijkse werk in de veranderde context aan te gaan, gesteund door de formele kaders die de organisatie hen toch wel bood.

Je zou kunnen zeggen dat het management de onrust vooral interpreteerde vanuit niet-weten, terwijl de deelnemers vooral de verwarring en ambivalentie voelden. Bij dat laatste sloten de trainers aan. Zij hebben niet versimpeld maar verrijkt. In dergelijke situaties van ambiguïteit waarin meerdere plausibele interpretaties mogelijk zijn, is geen behoefte aan meer informatie, maar aan die informatie die ‘is geconstrueerd in face-to-face interactie die meervoudige cues oplevert’ (Weick, 1995). Of met andere woorden: Complicate yourself if you want to understand complicated environments (Weick, 1995; 99).

## Transformatieleren

Als er sprake is van zulke ingrijpende en fundamentele veranderingen dat de bestaande routines en organisatievormen niet meer voldoen en er nieuwe werkprocessen, organisatievormen en organisatiecultuur ontworpen moeten worden, kun je spreken van transformatieve innovaties (De Waal, 2014). Deze innovaties vragen een diepgaande en veeleisende vorm van leren, 'waarin diepgewortelde betekenisconstructie opnieuw gezien wordt op zo'n wijze dat oude, vertrouwde kennis wordt gereconstrueerd, het referentiekader wordt veranderd en allerlei min of meer expliciete opvattingen aan een kritisch zelfonderzoek worden onderworpen.' (De Waal, 2014) Deze manier van leren heeft invloed op de identiteit van de lerende.

De scholing doet met name een beroep op dit zogenaamde dubbelslagsleren (Gademan, 2012). Deze vorm van leren vereist een hoger niveau van inzicht en de consequenties ervan zijn ingrijpender. Ook het aantal direct of indirect betrokkenen is groter, en het leerproces duurt langer. Het is een manier van leren die iemand bewust maakt van vooronderstellingen en waarden die aan zijn/haar gedrag ten grondslag liggen. Ook helpt het om vanuit het perspectief van de ander (collega, cliënt, leidinggevende, medewerker) te kijken naar verandering.

Er wordt in de scholing veel gewerkt met het model van de reflectieniveaus van Bateson, als instrument om dubbelslags- of transformatieleren te bevorderen. Het model van logische niveaus in communicatie is ontwikkeld door Robert Dilts op basis van het werk van Gregory Bateson. Bateson onderscheidt zes niveaus waarop we leren, communiceren en veranderen. De niveaus gaan van concreet (omgeving) naar abstract (spiritualiteit) via omgeving, gedrag, vaardigheden/vermogens, overtuigingen/normen, identiteit, zingeving/spiritualiteit.

Deze lagen zijn niet altijd aan jezelf bekend. Vaak weet je wel welk gedrag je in een bepaalde omgeving vertoont en je weet ook wel wat je kunt, maar wat je achterliggende overtuigingen daarbij zijn of hoe dat te maken heeft met wie je bent, daar ben je je niet altijd van bewust.

Als iemand niet effectief is in bepaalde situaties in zijn werk of leven, of anders moet gaan handelen dan hij gewend was, dan is het zinvol om te kijken op welk niveau er verandering moet plaatsvinden. Ieder niveau heeft daarbij zijn eigen soort vragen om te helpen met veranderen.

De grondregel is dat iedere blijvende verandering wordt 'aangestuurd' vanuit een hoger niveau. Zo verandert gedrag blijvend als de overtuiging erachter verandert. En een ervaring op spiritueel niveau zal iemands identiteit beïnvloeden. Hoe hoger het niveau waarop verandering moet plaatsvinden, hoe ingrijpender. Maar ook geldt dat het meer zin heeft om op een hoog niveau, bijvoorbeeld dat van de overtuigingen, in te steken naarmate iemand minder gemotiveerd is om te veranderen. Want daar zitten vaak de dieperliggende belemmeringen om te veranderen. In het algemeen kun je zeggen, dat verandering plaatsvindt door een stap hoger in te steken dan waar iemand vastloopt.

Dat geldt zowel voor de cliënt als voor de professional. In die zin is Bateson ook een goed hulpmiddel om eventuele weerstand bij de cliënt beter te begrijpen.



Reflectieniveaus van Bateson

#### **Uitwisselen van waarden, overtuigingen en identiteit; trouw aan jezelf**

De trainers schakelen in de scholing voortdurend tussen de niveaus van Bateson om het onderzoeksproces van de deelnemers te stimuleren. De beelden die men heeft bij de terminologie van het gekantelde werken (regie, eigen kracht, netwerk, outreachend, generalistisch, professionele ruimte, enz.) zijn een handvat, maar ook onderwerpen als 'wat denk je over de huidige ontwikkelingen?', 'hoe kijk je naar ouders en kinderen?', 'hoe kijk je naar mensen met problemen?' komen aan de orde. De rol van de trainer is dan vooral het stimuleren en faciliteren van dit uitwisselings- en onderzoeksproces, niet door aan te geven hoe het moet of wat het is, maar door veel, heel veel vragen te stellen. En door te stimuleren dat men met elkáár in gesprek gaat.

Ons valt op dat veel deelnemers hun eigen betekenis geven aan deze termen en aan wat ze denken wat de opdracht van de organisatie is, maar dat deze interpretaties nauwelijks met elkaar gedeeld worden. Ja zelfs dat deze invullingen een eigen leven gaan leiden zonder dat er een reality check plaatsvindt. De scholing helpt om zich daarvan bewust te worden en de onderlinge dialoog ruimte te geven. Vooroordelen over en weer kunnen onderzocht worden. Identiteitsvragen komen op tafel.

Zo vertelt een oud-deelnemer aan de scholing:

'Ik was vroeger algemeen maatschappelijk werker. Dat leverde duidelijkheid op. Ik kon voor een deel op de automatische piloot varen waar ik niet meer over na behoefde te denken. Maar nu moet ik vaker nadenken over wat wel en niet kan en hoort. Ik ga ook vaker sparren met collega's. En zij met mij. Ik vind het nog altijd lastig om precies te zeggen wat we nu doen en waar we voor zijn. Een collega had bijvoorbeeld



een jonge vrouw met een autistische stoornis als cliënt. Ze had ook ouders, die zich zorgen maakten over wat hun dochter allemaal kon overkomen in de grote stad. Maar mijn collega zei dat ze niets te maken had met de ouders, want dat het meisje volwassen was. Ik heb daar wel moeite mee, en daar hebben we het dan over in het team.

Met name in gemengde groepen van professionals van verschillende teams werden op deze manier vele gekleurde beelden over en weer bijgesteld, waardoor meer vertrouwen in elkaars professionaliteit ontstond. Samenwerking kreeg daardoor meer kans.

Ook de positie van de professional in de organisatie is regelmatig onderwerp van gesprek tijdens de scholing. Deelnemers voelen zich vaak machteloos en min of meer het slachtoffer van beslissingen van hogerhand. Veel gesprekken in de scholing gaan dan ook over wat voor iemand van waarde is en hoe je als professional trouw kunt blijven aan jezelf. Vragen als ‘Wat heb je nodig om een goede professional te blijven? Hoe vind je opnieuw zingeving als je je werk op deze manier moet doen? Wat verwacht je daarbij van jezelf en van je organisatie?’ maakten deelnemers bewust van de manier waarop ze hun vak uitoefenden, hoe veel of weinig professionele ruimte ze daarin ervoeren en wat ze nodig achtten om hun vak goed uit te oefenen.

Dat bleek bijvoorbeeld toen twee leden van hetzelfde team tot hun stomme verbazing de ruimte die ze voelden binnen hun werk om invloed uit te oefenen op de manier waarop ze hun werk wilden doen, totaal tegengesteld beleefden:

‘Waarom zie jij wel mogelijkheden en kansen en ik niet, terwijl we in hetzelfde team zitten en dus in de zelfde situatie? Misschien moet ik toch eens anders gaan kijken naar mijn situatie.’

Toen de een uitlegde waarom hij dacht dat hij wél invloed had, realiseerde de ander zich: ‘Oh, ik moet anders gaan denken.’ Maar er was ook verbazing, omdat er zoveel verschil was zonder dat ze dat van elkaar wisten.

We merken dat de huidige onzekere omstandigheden veel met de professionals doen en ze laten wegdrijven van zichzelf en waar ze altijd voor stonden. Door in de scholing het gesprek en de oefeningen/opdrachten weer terug te brengen naar de vraag ‘waar sta je voor, wat is voor jou de stip aan de horizon?’ blijken de deelnemers daarin houvast te ervaren om weer op zoek te gaan naar wat voor hen van betekenis is en hun werk zin geeft, binnen de nieuwe kaders. Het lijkt of de meeste mensen moeite hebben met de transitie en veranderingen. Er waren ook mensen die de veranderingen als kans zagen en juist allerlei mogelijkheden en kansen ontdekten. Wanneer in een trainingsgroep zowel mensen zaten die zich onzeker en beperkt voelden door de veranderingen als mensen die kansen zagen, gaf dit een goede dynamiek. De trainer kon beide gezichtspunten aan bod laten komen, waardoor mensen van elkaar konden leren en zien dat je vanuit verschillende perspectieven naar de werkelijkheid kunt kijken.

In onzekere tijden moet je je eigen koers bepalen. Dat doe je door je eigen identiteit te beschrijven. En een beschrijving van je identiteit dwingt keuzes af. Goede keuzes geven houvast, maar moeten ook ruimte voor flexibiliteit bieden (Van der Vorst, 2014). Dat de scholing ruimte biedt voor het gesprek hierover, is van levensnoodzaak voor de huidige sociale professional.

### Paralleprocessen

Een andere hefboom om transformatie te leren faciliteren is het werken met en vanuit parallelprocessen. Het verschijnsel *parallelproces* is vooral in de vakliteratuur over therapie en supervisie/coaching terug te vinden. Het verwijst dan naar onbewuste processen in de relatie tussen supervisant-supervisor, therapeut-cliënt, begeleider-cliënt en leidinggevende-medewerker/professional. Daarbij wordt vooral de problematische kant van parallelprocessen als insteek genomen (Gademan, 2012).

In onze scholingen worden parallelprocessen echter (bewust) ingezet in het kader van het leren van nieuw gedrag en diepergaande verandertrajecten. De scholing start in dit concept bij de bewustwording hoe veranderprocessen bij de deelnemers werken. Van daaruit kijkt men naar de cliënt of naar andere situaties. Met behulp van het principe van de parallelprocessen zijn het allemaal leermomenten die zonder moeite te vertalen zijn naar andere contexten. Dat betekent dat er bijvoorbeeld stil gestaan wordt bij het hier-en-nu in de training en er gezocht wordt naar parallellen met situaties met cliënten, collega's of leidinggevendens. Op die manier wordt er voortdurend heen en weer geschakeld tussen de trainingssituatie en de werksituatie, waarbij uiteindelijk de verandering gericht is op de eigen werkpraktijk en niet op een kunstmatige situatie als een trainingsgroep.

De rol van de trainer heeft dan het karakter van 'practice what you preach', waarbij de trainer als rolmodel voor de deelnemer dient als het gaat om het krachtgericht en eigen regie bevorderend contact leggen met en ondersteunen van de ander. De trainer geeft bijvoorbeeld aan dat men de gesprekken met de collega's en leidinggevende op dezelfde, namelijk gekantelde, manier voert als met de cliënt/burger. In al deze situaties geldt dat men eerder doorvraagt dan adviseert. Bruggetjes die daarbij helpen zijn: NIVEA (Niet Invullen Voor Een Ander) en OMA thuislaten (Oordelen, Mening en Adviezen thuislaten).

Omdat bij krachtgericht werken het persoonlijke contact centraal staat en men zelf als ondersteuner het belangrijkste instrument is, is het onvermijdelijk dat men als deelnemer in de training af en toe 'geraakt' wordt. Ook daar is een parallelproces te onderscheiden met wat een cliënt kan ervaren in het contact met een ondersteuner.

Consequentie van deze benadering is dat in feite alles wat zich hier-en-nu voordoet in de scholing als materiaal dient voor het leerproces met elkaar. Het programma van de scholing geeft wel richting aan het leerproces, maar is nooit dwingend. Een voorbeeld is de keer dat tijdens een scholingsbijeenkomst het bericht doorkwam dat de organisa-

tie de aanbesteding niet gehaald had en dus alle aanstellingen op de tocht kwamen te staan. Tijdens diezelfde bijeenkomst zou volgens programma geoefend worden met de methode van de *talking stick*,<sup>9</sup> geïntroduceerd door een trainer van de EKC. Op voorstel van een van de deelnemers is de talking stick toen ingezet om met elkaar te delen wat het bericht van de gemiste aanbesteding bij iedereen opriep. Na een hoop emotie kwam er toch weer ruimte om met de scholing verder te gaan en bijvoorbeeld te onderzoeken welke parallellen hieruit te trekken zijn.

De manier van met elkaar in gesprek gaan is door de invoering van de WMO veel meer op scherp komen te staan. Hadden professionals tot voor kort de neiging om alle verantwoordelijkheid naar zich toe te trekken en vooral te zorgen voor de cliënt, de sociaal werker van nu moet veel bewuster stilstaan bij de vraag wie waarvoor verantwoordelijkheid op zich kan nemen om te zorgen dat de noodzakelijke dingen gedaan worden. Het gaat nu om een dynamisch en subtiel evenwicht tussen overnemen en het bij de ander laten. Een professional verwoordde het na de scholing als volgt:

‘Ik was geneigd om cliënten te vertellen hoe de dingen in elkaar zitten en wat belangrijk is. Maar ik ben me bewust geworden dat ik meer moet vragen, minder in de overtuigingsmodus en meer in de vraagmodus moet gaan zitten.’

In dit verband werden in de scholing regelmatig parallellen getrokken met de manier waarop de deelnemers zich behandeld voelden door het management. Zaken werden voor hun gevoel door het management op hun bordje gekwakt en ze moesten zelf maar zorgen dat ze eruit kwamen. Of alles werd in hun beleving voor hen bepaald (bijvoorbeeld dat ze een scholing moesten ondergaan) en er werd verder niet naar hen geluisterd. Door deze parallellen te onderzoeken kon er aan wat in eerste instantie (al dan niet terecht) gemor en geklaag was, een meer energetische draai gegeven worden. Het werd makkelijker om zich in het standpunt van de ander (de cliënt, de collega, het management) te verplaatsen, en het werd duidelijker waar men al dan niet invloed op kon uitoefenen, waar het wel zinvol was om actie te ondernemen en waar een andere strategie nodig was.

#### **Onderzoek en ontwikkeling wisselen elkaar af; kennisontwikkeling is co-creatie**

De verschuiving naar transformatie-leren betekent ook dat het proces van competentieontwikkeling een co-creatie is geworden van alle betrokkenen bij het proces van dienstverlening. In de scholing wordt nadrukkelijk een beroep gedaan op al aanwezige kennis bij de deelnemers. De scholing start met het laten benoemen van de eigen deskundigheid door de deelnemers en het laten formuleren van hun eigen vragen. En te kijken wat men aan elkaar kan hebben (een parallel met de netwerkbenadering van de cliënt!). De

9 De talking stick is een instrument om in een groep de mensen te laten uitpraten, en de rust te laten ervaren dat ze altijd opnieuw een beurt kunnen krijgen om iets te zeggen. Veel gebruikt bij Eigen Kracht Conferenties om de deelnemers productief met elkaar in gesprek te laten komen.

trainer maakt duidelijk dat de deelnemers al veel kunnen en weten, maar dat de context grondig veranderd is. De scholing gaat over de vraag wat dat voor hun professionele handelen betekent. De trainer krijgt daarmee een faciliterende rol bij de reflectie, hij wordt meer een procesbegeleider. Zoals de sociale hulpverlener ook steeds meer de rol van coach en facilitator inneemt naar cliënten!

Dit proces van gezamenlijke reflectie en uitwisseling wordt aangevuld en verdiept met oefeningen en zo nodig met verwijzingen naar onderliggende theorie. De trainer heeft als het ware een rugzak met oefeningen, opdrachten en theoretische noties die hij op maat kan inzetten, aansluitend op wensen, behoeften en het groepsproces. Het startpunt van de reflectie en de oefeningen ligt altijd in casuïstiek uit de eigen werkpraktijk van de deelnemers.

Ook worden de deelnemers gestimuleerd om in de weken tussen de bijeenkomsten zichzelf kleine ‘opdrachtjes’ te geven om dingen uit te proberen of nader te onderzoeken. In die zin zou je kunnen spreken van actieonderzoek: de deelnemers produceren hun eigen data om ze daarna te analyseren (in duo’s, in het team, in de scholingsgroep) en in verbetervoornemens om te zetten. Scholing en onderzoek komen daarmee in elkaars verlengde te liggen, ze vullen elkaar aan.

De sociale professional wordt een ondernemer die actief op zoek gaat naar kennisontwikkeling. De trainer is niet iemand die overdraagt wat hij zelf bedacht heeft, maar die het proces van zelfonderzoek faciliteert bij de deelnemers.

Van der Vorst (2014) verwijst in dit verband naar het begrip *design-thinking*, een methode om problemen al werkende, bijna op de tast, op te lossen. Men heeft wel een ideaal voor ogen maar in plaats van een uitgestippeld pad (een blauwdruk) maakt men gebruik van een ontwikkelingsgerichte aanpak, waarin de ‘scenario-metafoor’ (Czarniawska, 1997) te herkennen valt: bij een filmscenario is het scenario pas geschreven als de film klaar is. Er ligt bij aanvang wel een synopsis klaar, maar tijdens het maakproces worden er voortdurend op basis van onverwachte en niet-geplande eventualiteiten en creatief opborrelende ingevingen (in het doelrationele narratief heet dat eufemistisch: voortschrijdend inzicht) aanpassingen en veranderingen gepleegd. Spelers hebben daar net zo’n aandeel in als de regisseur of de cameraman of de weersomstandigheden. Het scenario wordt niet door de schrijver geschreven, maar door de producent geproduceerd, tijdens het werkproces, en door de regisseur vormgegeven in interactie met zijn spelers.

Dat betekent dat er nooit een vast programma klaarligt voor een scholing. Wel kunnen we een aantal principes benoemen die altijd te herkennen zijn in onze scholingstrajecten. Zo starten we in de eerste bijeenkomst altijd bij wat al aanwezig is, wat deelnemers al kunnen op het vlak van gekanteld, krachtgericht werken. Ook wordt een link gelegd met achterliggende waarden en overtuigingen. En worden beelden van krachtgericht werken en de transities uitgewisseld.

De startoefening bestaat uit een ronde speed-daten, waarin iedereen aan iedereen in een paar minuten vertelt wat hij of zij doet aan gekanteld werken. Daarna, in de groep, wisselt men uit wat men bij de ander heeft gehoord aan krachtgerichte kwaliteiten. Het is de kapstok om uit te wisselen waar men denkt dat het over gaat bij de transformaties, waarom men denkt dat deze zijn ingezet en wat men ervan vindt. Ook zingevingsvragen komen aan de orde, bijvoorbeeld als de trainer vraagt waarom men indertijd voor het beroep heeft gekozen, en hoe men in de veranderde situatie voor zichzelf weer zingeving vindt. Daarna wordt op basis van een gekozen beeld uit een stapel fotokaarten met allerhande voorstellingen en beelden aangegeven wat men als nadelen respectievelijk voordelen ziet van de veranderingen. Grappig was te merken dat de groep die zich bezighield met de nadelen er vaak genoeg van kreeg om voortdurend in die negativiteit te zitten, en eigenlijk liever door wilde gaan met de veranderingen. Kennelijk gaf het feit dat die negatieve gevoelens er mochten zijn, ruimte om enige afstand te nemen. In een geval dat de deelnemers aangaven dat ze 'vol' zaten en het heel erg druk hadden, werd begonnen met een uitwisseling van welke werkzaamheden iedereen op dat moment deed. Samen werd gezocht naar waar men elkaar zou kunnen vinden en waar voor iedereen de energie zat. Vanzelfsprekendheden (die nooit nader waren uitgesproken en onderzocht) kwamen op tafel, knelpunten en behoeften werden gedeeld, nieuwe mogelijkheden (bijvoorbeeld om meer samen te werken) werden ontdekt.

Op deze manier komen, naast kennisinhoudelijke zaken (waarom deze transitie nu plaatsvinden), ook waarden en overtuigingen op tafel, en passeren positieve en negatieve gevoelens (boosheid, angst, bezorgdheid) de revue. Opzet van de trainer is het creëren van een plek waar mag zijn wat er is, van een rustpunt in de hectiek van alledag, waarin naar boven komt wat er leeft bij iedereen. Impliciete en expliciete boodschap is, dat alle gevoelens er mogen zijn, en dat nergens een oordeel opgelegd wordt.

We hebben ontdekt dat het goed is om niet te snel over te gaan naar het professionele handelen, maar eerst uitgebreid aandacht te besteden aan hoe iedere deelnemer zichzelf ziet en ervaart binnen de gevraagde transitie en organisatorische turbulentie. Resultaat blijkt vaak te zijn, dat de deelnemers weer meer perspectief zien en de toekomst (in het algemeen, maar ook de scholing zelf) met (hernieuwde) nieuwsgierigheid tegemoet treden.

In de scholing kreeg het woord 'onderzoeker' steeds meer plek. Maar omdat niemand, ook de trainer en de opdrachtgever niet, wist hoe krachtgericht, gekanteld werken er concreet uitzag, riep dat ook angst op. De vraag was hoe de deelnemers zover te krijgen dat ze dat ook als een kans gingen zien. Door te werken aan de condities om te willen leren, zagen we langzamerhand een bewustwordingsproces op gang komen: mensen realiseerden zich dat ze met elkáár heel veel konden.

Dat werkte met name goed als we, wanneer er meer teams tegelijk geschoold werden, mensen uit hetzelfde team bij elkaar zetten. Zij voelden zich dan sterker. Bij gemengde groepen ging het niet vanzelf, en was het belangrijk om te zoeken naar een gemeen-

schappelijk belang om de deelnemers in beweging te brengen. Met een combinatie van beide vormen hebben we ook geëxperimenteerd: in een organisatie-brede scholing zijn we gestart met een aantal bijeenkomsten met groepen die samengesteld waren uit leden uit het 'eigen' team, gevolgd door een aantal sessies in groepen van leden uit verschillende teams. Die laatste bijeenkomsten waren met name gericht op meer samenwerking en het delen en doorgeven van deskundigheden (in het kader van generalistisch werken) als gemeenschappelijk belang.

Wij hebben ervaren dat door het werken met de trainingsacteur te introduceren als 'onderzoek' ('we gaan door middel van spel onderzoeken wat werkt en waarom'), de notie van goed en fout verdween, en het vanzelfsprekend werd dat iedereen meedeed aan het onderzoek. De 'juiste' taal bleek veel invloed te hebben op de bereidwilligheid om te leren en nieuwe, onbekende wegen te bewandelen.

Maar ook de terminologie zelf wordt onderzocht. Betekent *eigen regie* van de cliënt dat je als professional niets meer hoeft te doen? Betekent *professionele ruimte* dat je je eigen gang gaat buiten de kaders van de organisatie om? Betekent dit ook dat je als ondersteuner niet meer *netwerk ondersteunend* kunt werken als de cliënt zegt dat hij geen netwerk heeft? Wat betekent *zelfstandigheid* bij cliënten met beperkingen? Wat versta je eigenlijk onder *zelfredzaamheid*? Dit zijn allemaal vragen die leiden tot een door iedereen als passend ervaren gemeenschappelijk begrippenkader als houvast voor het handelen.

De reflectietool voor maatschappelijk ondersteuners zoals ontwikkeld door Movisie is voor ons een nuttig instrument gebleken. De tool wordt aan het begin van de scholing, en vaak al voorafgaand aan de eerste bijeenkomst, geïntroduceerd bij de deelnemers. Hij komt regelmatig terug in de scholing, soms in het algemeen, soms ingevuld op een bepaalde cliënt. En het liefst gehanteerd in de vorm van een 'maatjes-constructie' met een naaste collega.

Aan de ene kant helpt het als zelfsturingsinstrument ('waar sta ik als professional in mijn ontwikkeling tot gekanteld werker en aan welke aspecten moet ik de komende tijd aandacht besteden?'), aan de andere kant biedt het, zeker in de eerste bijeenkomst, de mogelijkheid om gezamenlijk het begrippenkader te verhelderen. Een van de doelen die opdrachtgevers vaak als doel meegeven aan de trainer, is dat de professionals na de scholing een gemeenschappelijk begrippenkader hanteren. Aangezien deze begrippen alleen door de praktijk voorzien kunnen worden van betekenis, is de uitwisseling van praktijkervaringen onontbeerlijk. De reflectietool biedt daarvoor goede handvatten.

Daarnaast kan de reflectietool ook als teamsturingsinstrument ingezet worden. Deze vraag staat dan centraal: Waar staan we als team in de ontwikkeling richting gekanteld team, en hoe kunnen we daarbij gebruikmaken van elkaars kwaliteiten?

Resultaat is dat de scholing hiermee steeds in dienst staat van de beroepspraktijk. Uiteindelijk moeten de veranderingen daar, in de praktijk, plaatsvinden. Theoretische en formele kaders kunnen daarbij ondersteunend zijn, maar zijn nooit doel op zich.

Het is belangrijk stil te staan bij de woorden, omdat achter de woorden vaak waarden en overtuigingen schuilgaan. De rol van de trainer is dan om voortdurend te vragen te stellen: Leg eens uit? Wat bedoel je daarmee? Waar heeft dat mee te maken? Welke overtuiging ligt eronder? Je zegt het niet voor niks, dus wat is voor jou van belang? Waar doe je het allemaal voor? Ook hier kan het model van Bateson veel verhelderen voor deelnemers.

### **Conditie om te leren; de rol van de trainer**

Onze overtuiging is dat iedereen het leuk vindt om te leren. We hebben gemerkt dat mensen het vooral leuk vinden om met elkaar te leren en uit te wisselen. Daar is in de hectiek van alledag vaak nauwelijks tijd voor. In tijden van stress en hoge werkdruk schrappen professionals als eerste activiteiten als intervisie en casuïstiekbesprekingen. Ons idee is dat professionals in de praktijk nog wel veel delen over cliënten, maar nauwelijks over zichzelf. Dat er in de scholing veel ruimte is voor uitwisseling wordt als een verademing ervaren, een moment van rust en verdieping.

De introductie van de scholing speelt een belangrijke rol in de bereidheid van de professionals om zich in het avontuur te storten. In het voortraject speelt de organisatie daarin een doorslaggevende rol (zie de volgende paragraaf). Door als trainers al betrokken te worden bij dat voortraject, kan veel weerstand weggenomen of in ieder geval verminderd worden.

Gezien de turbulente en de onzekere context is het belangrijk de professionals nadrukkelijk te erkennen in hun deskundigheid en tegelijkertijd aan te geven wat de mogelijke verrijking zou kunnen zijn van de scholing (scholing niet als straf voor niet-kunnen maar als kans om nog beter te worden). Daarnaast moet de trainer in staat zijn voortdurend te schakelen tussen mens en organisatie, tussen individuen onderling, tussen theorie en praktijk, en tussen verschillende werkvormen, zodat hij altijd kan aansluiten bij datgene waar de groep mee bezig is en aan toe is. Hij moet luisteren en volgen, hij moet aansluiten en verleiden, hij moet erkennen wat er al is, maar ook uitdagend sturen en stof tot nadenken leveren.

Een belangrijk middel van de trainer om het proces van (zelf)reflectie en (zelf)onderzoek te stimuleren is regelmatig vragen stellen als: 'Zien jullie wat ik nu doe? Wat zien jullie nu gebeuren?' en op die manier transparant zijn over zijn/haar interventies om zo parallellen te kunnen trekken tussen de scholing en de praktijk.

Zoals al eerder gezegd, is het op dit moment bijna onmogelijk om de turbulente maatschappelijke en organisatorische context in de scholing te negeren. Als je dat als trainer al had willen doen, dan zouden de deelnemers de onrust en onzekerheid, de woede, de machteloosheid en de angst wel meenemen naar de scholing. Onze ervaring is dat als de zwarte kant van de negatieve gevoelens geen onderdeel mag zijn van het onderzoeksproces, je die als een boemerang terug krijgt.

Het is belangrijk om ruimte te geven aan waar men van baalt, wat men niet goed vindt gaan, wat men ziet als nadelen van de ontwikkelingen. Onze ervaring is dat er ruimte ontstaat om te leren en te onderzoeken, juist omdat allerlei negatieve gedachten en twijfels over de innovaties er mogen zijn. In de woorden van een trainer: 'dan willen ze ook wel weer vooruit kijken.'

Samenvattend zou je kunnen stellen, dat voor ons het (groeps)proces altijd leidend is, Maar het proces is wel altijd gekoppeld aan de inhoud. De vraag 'waarom doen we wat we doen?' staat centraal, niet als trucje maar steeds in het kader van de transparantie.

Consequentie is dat de inhoud niet precies van tevoren te plannen is. Onze ervaring is dat iedere scholing anders is, afhankelijk van de omstandigheden die op hun beurt weer het proces beïnvloeden. Een aantal inhoudelijke elementen is wel steeds terug te vinden, en het soort interventies om tot een open sfeer van (zelf)onderzoek en reflectie te komen ook, maar veel wordt toch onderweg vormgegeven.

Dat vraagt enerzijds van de opdrachtgever het vertrouwen dat de trainer toch dat doet wat binnen de afgesproken kaders nodig is, maar binnen een zekere flexibiliteit. Anderzijds vraagt dat van de trainer een zekere autonomie en vooral transparantie ten opzichte van de opdrachtgever. Het stelt hoge eisen aan de trainer: hij moet snel kunnen schakelen, zijn eigen visie helder hebben, flexibel kunnen zijn zonder het doel uit het oog te verliezen, en op ieder moment transparant zijn over zijn keuzes, acties en bedoelingen.

Er is tijdens het hele traject regelmatig overleg met de opdrachtgever en/of meelopend medewerker, bijvoorbeeld in het kader van het herijken van verwachtingen, het delen van tussentijdse veranderingen (gezien de turbulentie in het veld kwam dit regelmatig voor), en (heel soms) majeure strubbelingen in het proces. Een voorbeeld van dat laatste was aan de orde toen er (te) vrij was omgegaan met de mogelijkheid voor een keer te wisselen van groep als men op de afgesproken bijeenkomst van de eigen groep niet aanwezig kon zijn. De steeds wisselende samenstelling zorgde in een groep voor een sfeer van grote onveiligheid, waardoor de kans om te leren aanzienlijk werd belemmerd.

Doel van de trainer is altijd om de scholing tot een *gezamenlijk* project te maken van deelnemers, opdrachtgever/management en trainer. Wij geven in dat kader ook de voorkeur aan het gezamenlijk evalueren van de scholing, met opdrachtgever en (een afvaardiging van de) deelnemers samen.

---

## Scholen is het begeleiden van (organisatie)veranderingsprocessen

### Systemegerichte aanpak

De scholing is erop gericht de individuele leerprocessen een systeemgerichte verdieping te geven. Het verbindend element is de cliënt: hoe scheppen we met z'n allen een krachtgericht klimaat in het team en de organisatie, ten bate van de cliënten? Door consequent de cliënt centraal te stellen, ontstaan er automatisch vragen over afstemming en samenwer-



king in en buiten het team, over grenzen, over leiding ontvangen en leiding geven. Deze zijn daarmee een integraal onderdeel van het teamreflectie- en ontwikkelingsproces. Bij voorkeur maken ook teamleiders deel uit van de scholingsgroepen. Zij doen in de scholing mee aan reflectie en de oefeningen, maar brengen ook het perspectief van de organisatie binnen. Ook kunnen zij de vragen die in de scholing op tafel komen op managementniveau oppakken. Die systeemgerichte aanpak, ondersteund door een proces van bewustmaking van parallelprocessen en door de huiswerkopdrachten voor de praktijk van alledag (van professionals én leidinggevend), betekent dat de blik van het begin af aan naar buiten gericht wordt, naar de werksituatie op micro- en mesoniveau. Op deze manier nodigt de scholing uit de krachtgerichte benadering door te voeren in alle lagen van de organisatie. De organisatiecontext is daarmee een wezenlijk onderdeel van de scholing.

Gaandeweg hebben we ons gerealiseerd dat de scholing, wil ze effectief zijn en dus leiden tot daadwerkelijke (gedrags-)verandering, ingebed moet zijn in een omvattend proces van organisatieverandering. Wij komen regelmatig tegen dat een opdrachtgevende organisatie die in verandering verkeert, scholing van de werkvloer gebruikt als dé hefboom voor de verandering, in plaats van de scholing te zien als ondergeschikt aan het proces in/van de organisatie.

Het proces van anders werken moet in principe al bezig zijn in de organisatie voordat de scholing start, dat wil zeggen dat kaders en context van de verandering al zijn uitgewerkt en besproken in de organisatie. Ook heeft de opdrachtgever de verwachtingen ten aanzien van de professionals helder geformuleerd, bij voorkeur vanuit een positieve benadering. Binnen de geschetste kaders en context bepaalt de trainer dan op welke manier hij met de groep wil werken aan de geformuleerde doelen, binnen de gegeven tijd en condities.

Al naar gelang de positie en opdracht van een team kunnen er nevendoelen geformuleerd worden en bijvoorbeeld 'teambuilding' of 'samenwerking met andere organisaties of met vrijwilligers' toegevoegd worden. Scholing vindt plaats in veel organisatorische turbulentie. Het moment van scholing bepaalt wat voorgrond en achtergrond is in de scholing. Oftewel of er naast het hoofdoel ook nog nevendoelen zijn.

Meer en meer zijn wij de medewerkers actief gaan betrekken bij de voorbereidingen en de inhoud van de scholing. Zo zijn we afgelopen jaar naar aanleiding van een opdracht van een jeugdzorgorganisatie gestart met een ronde langs alle teams, waarbij we per team geïnventariseerd hebben wat zij deden, wat volgens hen hun deskundigheid was, welke ontwikkelingen ze dachten dat voor de deur stonden, wat ze anders zouden moeten gaan doen en waar de scholing dan over zou moeten gaan. Door de deelnemers van tevoren de reflectietool voor maatschappelijk ondersteuners van Movisie te laten invullen werd het reflectie- en uitwisselingsproces gestimuleerd.

Op basis daarvan zijn per team verschillende op maat gemaakte leerdoelen en programma's geformuleerd en gefiatteerd. Deelnemers voelden zich daardoor meer eigenaar van het gedachtegoed van de scholing.<sup>10</sup>

Ook laten we deelnemers tijdens het traject meedenken over het programma. Regelmatig vraagt de trainer of de scholing, zowel wat betreft het proces als de inhoud, nog aansluit bij de wensen en behoeften van de deelnemers. Het kwam regelmatig voor dat de laatste bijeenkomst werd ingevuld op basis van wensen en ideeën van de deelnemers, in samenspraak met de trainer.

We hebben ons de afgelopen tijd wel eens afgevraagd of er een juist moment was om een scholing te starten. We zijn echter tot de conclusie gekomen dat scholing op ieder moment kan beginnen, maar dat het moment bepaalt wat voor- en achtergrond in de scholing is, en dus wat haalbare doelen zijn. Het is belangrijk dat zowel opdrachtgever als trainer zich daarvan bewust zijn en daar gedurende de scholing over in gesprek blijven. Dat kan voorkomen dat nevendoele en hoofddoele ongewild van plaats wisselen, tot teleurstelling van een of meer partijen.

### **Borging**

Het is belangrijk dat de inzichten en vaardigheden die in de scholing zijn verworven, meegenomen worden in de dagelijkse werkpraktijk. Hoe meer de deelnemers zich eigenaar voelen van de verworvenheden, hoe groter de kans dat men zich verantwoordelijk voelt om deze te verankeren en verder te ontwikkelen. Zo maken we in de scholing gebruik van eigen casuïstiek van de deelnemers. We stimuleren dat zij tussen de bijeenkomsten door, met behulp van zelf geformuleerde opdrachten, het geleerde uitproberen en integreren in hun professionele handelen. Wij adviseren altijd de opdrachten zo veel mogelijk te laten samenvallen met activiteiten en overlegsituaties die in de werkpraktijk toch al plaatsvinden of die men als sociaal werker toch al moet doen, zoals cliëntcontacten, casuïstiekbespreking, intervisie, teamoverleg, schriftelijke en mondeling overdracht, functioneringsgesprek en dergelijke.

In onze scholingsactiviteiten is bij het thema 'borging' een vergelijkbare ontwikkeling te zien als bij de systeemgerichte aanpak. Onze aandacht ging eerst vooral naar het niveau van de medewerker, maar is inmiddels verschoven naar het organisatieniveau. Wij denken dat de borging organisatiebreed opgepakt moet worden, in de richting van een cultuuromslag naar een Lerende Organisatie (Senge, 1990), waarin leren met en aan elkaar, voortdurend gezamenlijk onderzoek en dialoog, elkaar aanspreken en ondersteunen, niet iets blijft van scholing alleen.

10 Daarnaast is het goed denkbaar dat deelnemers ook persoonlijke leerdoelen meenemen naar de scholing. Wij geven deze persoonlijke leerdoelen echter niet expliciet een plek in de scholing, maar gaan ervan uit dat ze in de context van de organisatie, bijv. in werkbegeleiding, functionerings- en beoordelingsgesprekken en intervisie aan de orde komen.

Een afgeleid punt van borging is het thema 'zelfzorg'. Het kwam bijvoorbeeld aan de orde naar aanleiding van een opmerking van een deelnemer:

'Ik vind het zo jammer dat de scholing voorbij is. Het gaf me de rustmomenten om na te denken over mezelf en mijn werk die ik mis in de drukte van alledag.'

De trainer pakte dat op door aan de groep te vragen hoe ze zouden kunnen zorgen dat de organisatie die rust- en reflectiemomenten ook na de scholing blijft faciliteren. En nog belangrijker: hoe zij deze zelfzorg zelf serieus gaan nemen. De organisatie kan nog zo veel faciliteren, als de professional de cliënt en de druk die hij ervaart vanuit de organisatie altijd voorrang blijft geven boven zelfzorg als professional, dan worden de rust- en reflectiemomenten onvoldoende benut.

Het valt ons op dat de professionals ervaren, dat de organisaties vaak weinig oog hebben voor de zelfzorg van professionals. Daar ligt volgens ons een punt van aandacht voor het management. Professionals zijn geneigd de zorg voor de cliënt voorrang te geven ten koste van 'het onderhoud van het eigen instrument', namelijk zichzelf. Organisaties geven vaak een dubbele boodschap aan hun professionals: je moet productie draaien en tegelijkertijd moet je je kwaliteit van werken onderhouden. Dat betekent dat als de organisatie geen momenten van reflectie en bezinning faciliteert, iedereen toch gewoon blijft doen wat hij/zij altijd al deed, wat wellicht de productie ten goede komt, maar niet de kwaliteit. Misschien is er vanuit de organisatie nog meer nodig dan faciliteren alleen. Als met de dubbele boodschap die de professionals krijgen (goed zorgen voor de cliënt en de opdracht vanuit de organisatie én goed zorgen voor jezelf als professional en vanuit de organisatie), vooral op het eerste wordt gestuurd, geef je als organisatie impliciet de boodschap dat de organisatieopdracht vóór zelfzorg gaat. Hoe voer je daar als management binnen de organisatie met elkaar het gesprek over en hoe laat je als organisatie zien dat je zelfzorg echt belangrijk vindt?

### **Meelopend medewerker in het kader van aansluiten en borging**

Bij een aantal scholingen hebben we een medewerker van de opdrachtgevende organisatie (gedragsdeskundige, trainer, stafmedewerker e.d.) laten meelopen met alle scholingsbijeenkomsten, in een meer of minder participerende rol. Zij fungeerden als trait d'union tussen trainer, deelnemers en organisatie, maar onderstreepten door de facilitering van hun deelname ook het belang dat de organisatie hechtte aan de scholing en de verankering van de inzichten. Meelopend medewerkers dachten mee met de trainer, gingen buiten de scholingsbijeenkomsten de teams langs, konden signalen geven over wat er in de organisatie speelde en leefde, fungeerden als sparring- en coachingspartners voor teamleiders.

Zij vervullen kortom een belangrijke rol in de ontwikkeling van gemeenschappelijk eigenaarschap, met name na de periode van scholing. Voorwaarde is dat de meelopend medewerker zich helder positioneert in de groepen, dat wil zeggen dat hij/zij niet controlerend maar voedend en ondersteunend is. Het is de vraag of zij hun stijl moeten matchen

met die van de trainer, maar het is wel aan te bevelen dat de meelopend medewerker en de trainer afspraken maken over de invulling van de rol van scholingsmedewerker.

### De rol van de teamleider in het veranderproces

In onze trainingspraktijk hebben we veel verschil in niveau van leidinggeven ervaren bij de deelnemende teamleiders. De een werkte mee, de ander was meer een manager-op-afstand, de een identificeerde zich met de medewerkers en klaagde mee, de ander identificeerde zich met de organisatie en ging het management verdedigen. De ene teamleider was steunend, kon af en toe iets toelichten of meenemen naar het managementoverleg, de ander voelde zich vooral machteloos en opgezaald met organisatorische shit. Met behulp van parallelprocessen tussen cliënt en ondersteuner, tussen medewerker en leidinggevende en tussen leidinggevende en management zijn de thema's 'eigen regie', 'invloed hebben' en 'verantwoordelijkheid nemen' regelmatig onderzocht en in een ander perspectief geplaatst.

Binnen de scholing blijkt de rol van teamleider bepalend voor de ervaren veiligheid binnen de groep, voor de mate van borging van de verworvenheden en voor de manier waarop men met elkaar communiceerde. Dat zijn tamelijk cruciale voorwaarden voor een geslaagd veranderproces. De Waal (2014) constateert hetzelfde in zijn boek *De vooruitgeschoven middenvelder*: de middenmanager heeft een belangrijke rol op het terrein van kennisontwikkeling en innovatie. Met name de middenmanager die ruimte geeft aan co-creatie, die denken met handelen kan verbinden, die mensen weet te verbinden met elkaar, die de communicatie tussen mensen weet te bevorderen, die mensen weet te motiveren, vergroot de innovatieve kracht van een organisatie en haar medewerkers.

'Zij moeten in staat zijn te denken in paradoxen – waar zij gezien de aard van hun functie als spil middenin zitten c.q. de verpersoonlijking van zijn – en tegelijkertijd vormen van dialoog en ontmoeting (gericht op directe interacties tussen belangrijke actoren) zien te organiseren, gericht op vernieuwing.' (Waal, 2014; 260)

Zo ziet een deelnemer aan een van de scholingstrajecten op een gegeven moment in zijn wijk veel mogelijkheden om bewoners te laten participeren. Tegen haar leidinggevende zegt ze:

'Het is de bedoeling dat bewoners meer regie nemen en zelfstandig aan de slag gaan. Nu hebben we in het wijkcentrum ongebruikte computers staan waarop bewoners best hun eigen zaken kunnen regelen. Ze kunnen eerst zelf aan de slag en misschien elkaar helpen en ondersteunen. Daarna komen wij in beeld. Je versterkt op die manier hun eigen kracht en zelfregie en wij worden ingezet wanneer het echt nodig is. Wil jij dit meenemen en aankarten bij het management?'

De leidinggevende zegt direct toe dat te regelen. De trainer nodigt dan uit tot reflectie (wat gebeurt hier nu?) en vraagt de leidinggevende waarom ze op de vraag van de mede-

werker ingaat. Ze antwoordt dat de medewerker geen invloed heeft en dat zij dat voor hem zal moeten regelen.

De trainer legt dan een parallel met de praktijk: stel dat een burger dat zou vragen aan zijn ondersteuner, hoe zou je dat dan met die burger doen? En wat maakt dat je, als professional, in de situatie met de leidinggevende niet kijkt wat je zelf zou kunnen doen? Of wat maakt dat je, als leidinggevende, niet vraagt wat de medewerker, wellicht samen met anderen, zelf kan doen?

De scholing kan dat proces - door het werken met parallelprocessen met betrekking tot de krachtgerichte, regie bevorderende interactie met de cliënt-faciliteren en ondersteunen.

### Tot slot

Scholen is onder de huidige omstandigheden meer dan ooit een proces met een open einde geworden. In iedere organisatie – en zeker in professionele organisaties – is veel autonome actie waar te nemen, los van formele systemen en doelen, als reactie op vele signalen. Deze autonome (re)acties leveren evenzovele puzzels op om betekenissen aan te verlenen, in de vorm van een zoektocht naar verklaringen. Betekenisconstructie, in de vorm van gezamenlijk onderzoeken en uitwisselen - zorgt voor een nauwere verbinding van overtuigingen en handelingen. Dat gebeurt door iets dat helder is, namelijk een overtuiging of een handeling, te koppelen aan een overtuiging of een handeling die minder helder is (Weick, 1995).

Accuraatheid is daarbij, zoals Weick stelt, meegenomen, maar niet noodzakelijk en in de praktijk zelfs vrijwel onmogelijk. Accurate perceptie van de werkelijkheid is tot mislukken gedoemd door de veelsoortigheid van de betekenissen en cues en de aard van de menselijke cognitie. Bovendien is in de praktijk vaak snelheid van handelen geboden, waarbij een quick scan meer dan voldoende aan de behoefte voldoet. Paradoxaal genoeg verlammen accurate waarnemingen eerder dan dat ze energetische, motiverende, zelfvertrouwen gevende responses stimuleren. Ook wijst Weick erop, dat accuraatheid meer voor de hand ligt als je objecten waarneemt dan wanneer je mensen waarneemt, met hun veranderlijke identiteit, afhankelijk van de context.

Weick geeft in zijn boek een prachtig voorbeeld van het fenomeen, dat het hebben van een accurate omgevingskaart vaak minder belangrijk is dan het hebben van überhaupt 'een' kaart:

'Een kleine Hongaarse legereenheid raakte in een sneeuwstorm verdwaald in de Alpen. Aanvankelijk wachtten de soldaten gelaten hun einde af, tot een van de groepsleden een landkaart in zijn jaszak vond. Dat kalmeerde de anderen, en gaf hun weer moed. Ze sloegen een kamp op, en bogen zich samen over de kaart. Nadat de sneeuwstorm was gaan liggen, vingden ze met behulp van de kaart de tocht terug aan. Heelhuids arriveerden ze in de bewoonde wereld. Toen de luitenant de kaart liet zien, bleek het tot zijn stomme verbazing een kaart van de Pyreneeën te zijn!' (Weick, 1995; 54)

Men kan hieruit concluderen dat zelfs een onvolmaakte kaart goed genoeg kan zijn om geloof en vertrouwen in de goede afloop op te roepen en mensen tot initiatieven aan te zetten. De aanpak zit in de dialoog, in de betekenisconstructie.

Je zou het veranderingsproces in de scholing kunnen vergelijken met de zoektocht van de Hongaarse legereenheid. Iedereen weet dat de kaart niet volledig is en dat dé juiste weg en hét juiste doel niet aangegeven zijn, maar men weet ook dat men zonder kaart helemaal nergens zou komen en zou doodvriezen. In plaats van te steggelen over de accuraatheid van de kaart is het beter te streven naar een gezamenlijke betekenisvolle uitwisseling van standpunten, ideeën, ervaringen en initiatieven, en op die manier het proces ('de weg') vorm te geven. In die zin is er een parallel te trekken met de cliënt: geef hem net genoeg houvast, zodat hij vertrouwen krijgt in zichzelf en zijn talenten, zodat hij zich samen met anderen bekwaam voelt om zijn leven naar eigen behoefte vorm te geven.

Wat die zoektocht op dit moment lastig maakt is, dat je als trainer de deelnemers binnen een onzekere en onveilige organisatorische context bewust maakt van hun (relatieve) onbekwaamheid. Professionals hebben weinig zekerheden om op terug te vallen. Scholen is balanceren geworden tussen het leuk maken en houden voor de deelnemers en het faciliteren en begeleiden van ongemakkelijke ervaringen. Maar ook hier zijn er parallellen te trekken: ook de burger zal lang niet altijd het contact met de sociaal professional als leuk en gezellig ervaren, en door ongemakkelijke ervaringen heen moeten om uiteindelijk meer greep op zijn situatie en meer vertrouwen in het eigen kunnen te ervaren.

In feite zit iedereen, burger/cliënt, professional, manager, trainer of docent, in dit soms pijnlijke leerproces. Het is een spannende en perspectiefvolle onderneming, maar het gaat niet vanzelf.

*Met dank aan Hedda van Lieshout en Monieke Bennink (trainers van de Eigen Kracht Centrales), Anneke Wubben (buurtteam Utrecht) en Ethel Wouterse (JES030 Utrecht).*

11 De Eigen Kracht Centrale ondersteunt in heel Nederland organisaties en overheden bij het werken vanuit vragen van burgers. De stichting bestaat sinds 2000 en is onderdeel van een wereldwijd netwerk van organisaties en onderzoekers. Zie [www.eigen-kracht.nl](http://www.eigen-kracht.nl)

## Literatuur

- Bergen, A. van, Brink, C. (2013). *Cliënt- en samensturing in tijden van decentralisaties: wat werkt goed?* Utrecht: Movisie.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization; dramas of institutional identity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Penninx, K en Sprinkhuizen, A. (2011). *Krachtgerichte sociale zorg: sociaal werk in de participatieszamenleving: een verkenning*. Utrecht: Movisie.
- Schmidt, Annie M. G. (2014). *Die van die van u*. Amsterdam: Uitgeverij Van Oorschot.
- Swieringa, J. en Wierdsma, A (2002). *Lerend organiseren en veranderen: als meer van hetzelfde niet meer helpt*. In: Gademan, M. (2012). *De kracht van parallelprocessen*. Thesis Master Begeleidingskunde Hogeschool Rotterdam.
- Vorst, R. van der (2014). Interview in *De Groene Amsterdammer*; 06-11-2014.
- Waal, V. de (2014). *De vooruitgeschoven middenvelder: de veerkracht van middenmanagers van welzijnsorganisaties met het oog op actief burgerschap*. Utrecht: Boom Lemma.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.

## Hoe Je Eigen Stek (JES) in Amsterdam aanzet tot leren van alle betrokkenen

Max A. Huber & Martin Stam, m.m.v. Jamal Mechbal, Michiel Lichtenberg, Elisa Passavanti. HvA, Wmo-werkplaats Amsterdam

### Samenvatting

#### 1. Door wie wordt er geleerd?

Burgerkracht: bewoners, ervaringsdeskundigen. Beroepskracht: ondersteuners. Stuurkracht: beleidsmakers. Kenniskracht: JES als collectief, onderzoekers.

#### 2. In welke setting wordt er geleerd?

Binnen een doorstroomvoorziening in zelfbeheer voor mensen die dak- of thuisloos zijn.

#### 3. Wat is het doel van het leren?

Voor bewoners is het primaire doel het toewerken naar een zelfstandige woning en het verkrijgen van vaardigheden en kennis die daar naartoe werken. Ervaringsdeskundigen en ondersteuners leren zelfbeheer te faciliteren en te bewaken. JES als collectief ontwikkelt zelfbeheer steeds verder. Beleidsmakers leren een voorziening als JES te faciliteren en daarmee vorm te geven aan de transities en transformaties in de praktijk. Onderzoekers leren over het realiseren van zelfbeheer en over hoe daar als critical friend aan bij te dragen.

#### 4. Hoe en door wie wordt het leren gefaciliteerd?

Omdat alle actoren met elkaar en van elkaar leren, meer of minder expliciet, heeft iedereen een meer of minder bewuste faciliterende rol. In de praktijk ligt het initiatief voor leerprocessen bij de ervaringsdeskundige en de ondersteuners, gevoed door onderzoekers.

#### 5. Welke conclusie kun je trekken over deze leerervaring?

JES is al vanaf het begin een casus met veel leerpotentieel voor de verschillende stakeholders en krachten op verschillende niveaus. De casus verheldert en concretiseert de principes van transformatieleren zoals die in dit boek beschreven staan. Het belangrijkste van deze principes is het vertrekken vanuit de praktijk en wat daar gebeurt, inclusief alle onzekerheid en onvoorspelbaarheid die daarbij komen kijken, wel met de zekerheid van een stevige waardenbasis.



## Inleiding

In 2007 is vanuit HVO-Querido het initiatief genomen tot het oprichten van een opvangvoorziening in zelfbeheer, geïnspireerd door vergelijkbare initiatieven in Utrecht en Nijmegen. Een groep van circa elf mensen, die op dat moment dak- of thuisloos waren, heeft in samenwerking met een sociaal werker, een cliëntenraadondersteuner en een projectmanager dit idee uitgewerkt, met als resultaat de opening van Je Eigen Stek (JES) in 2008. JES werd een tijdelijke voorziening voor zestien bewoners. Van deze doorstroomvoorziening is sinds dat moment door circa tachtig mensen gebruik gemaakt. In 2015 voorziet JES nog steeds in de behoefte van mensen die dak- of thuisloos zijn en in eigen beheer aan doorstroom willen werken. JES is een schoolvoorbeeld van informeel en collectief leren van alle betrokkenen bij de transitie.

De doelstelling van JES is dat bewoners binnen circa een jaar doorstromen naar een zelfstandige woning, indachtig de oorspronkelijke doelstelling van JES: 'Het doel van het project is om zoveel mogelijk onbehuisden aan een eigen woning te helpen.' (Projectplan Je Eigen Stek, 2008). In de praktijk varieert dit van enkele maanden tot twee jaar, met enkele uitschieters beide kanten op (mensen die maar een paar dagen blijven tot mensen die er nog steeds wonen). JES richt zich primair op mensen die dak- of thuisloos zijn, maar wel een hoge mate van zelfstandigheid hebben, dat wil zeggen geen (ernstige) fysieke, psychiatrische of verslavingsproblemen.

Zelfbeheer is een vergaande vorm van cliëntenparticipatie, waarbij de bewoners van JES verantwoordelijk zijn voor het beleid en de uitvoering daarvan. De betrokken professionals ondersteunen en faciliteren dit proces en hebben formeel geen stem- of beslissingsbevoegdheid. De bewoners van Je Eigen Stek zijn primair zelf verantwoordelijk voor zowel de dagelijkse gang van zaken als de ontwikkeling van de voorziening. Daarbij worden de bewoners ondersteund door twee parttime ondersteuners (een sociaal werker en een ervaringsdeskundige) en een extern adviseur.

De wekelijkse bewonersvergadering speelt binnen JES een belangrijke rol, als besluitvormend orgaan. Tijdens deze vergadering wordt gesproken over de dagelijkse aspecten van het samenwonen (inclusief facilitaire zaken), nieuwe aanmeldingen, wie uit kan stromen, verdere ontwikkeling van JES en andere zaken. Deze bijeenkomst wordt geleid door de voorzitter van JES, een door de bewoners uit hun midden gekozen vertegenwoordiger. Binnen JES is ook een werkgroep actief, die meer structurele projecten oppakt in samenwerking met ondersteuners en externe betrokkenen, maar onder aansturing en verantwoordelijkheid van de bewonersgroep.

Vanuit de doelstellingen van de Wet maatschappelijke ondersteuning (Wmo) en Welzijn nieuwe stijl bezien is Je Eigen Stek een interessante casus. Thema's als het aanspreken op de eigen kracht, de collectieve aanpak, de professional die vanuit een vrije taakopvatting ondersteunend is aan de groep, etc. In deze praktijk zien we de kanteling van cliënt/consument naar coproductent, van leidende naar volgende professional en van een organisatie en overheid die vorm probeert te geven aan bottom-up werken. Dit vraagt om

nieuwe manieren van organiseren én nieuwe competenties voor zowel burgers, professionals en bestuurders. In en vanuit JES zoeken betrokkenen samen naar nieuwe vormen en verhoudingen en stimuleren daarmee elkaars leerproces (gewild en ongewild).

JES participeert sinds 2009 in diverse onderzoeken, grotendeels vanuit de Wmo-werkplaats Amsterdam (Huber & Bouwes, 2011) en in 2011-2012 in een vergelijkend onderzoek van het Trimbosinstituut (Boumans et al., 2012). De uitkomsten van deze onderzoeken zijn opgenomen in de interventiebeschrijving *Maatschappelijke opvang in zelfbeheer* (Tuynman & Huber, 2014). In 2014 is een onderzoek naar oud-bewoners van JES uitgevoerd door de Wmo-werkplaats Amsterdam en Eropaf! & Co u.a. (Akkermans & Huber, 2015). Door te participeren in deze onderzoeken draagt JES bij aan de kennis over zelfbeheer in de maatschappelijke opvang. Die kennis bestond daarvoor nauwelijks. Door de uitkomsten van dit onderzoek te gebruiken stelt JES zich ook op als een lerende organisatie. Door zich te blijven ontwikkelen en door strategische relaties aan te gaan en te onderhouden met sleutelfiguren, weet JES ook uit de projectencarrousel (zie Giltay Veth, 2009) te blijven. Dit in tegenstelling tot veel andere beloftevolle praktijken, die in alle turbulentie als gevolg van de decentralisaties voortijdig stoppen, waardoor er weinig van geleerd kan worden.

De ontwikkeling van JES in deze periode sluit aan bij de leer- en ontwikkelprincipes zoals die in dit boek gehanteerd worden: het leggen van het primaat bij de praktijk en de vragen die daarbij spelen, het benutten van onzekerheid en spanningen, het inductief werken, het integraal werken en dialogische betekenisgeving.

### De ontwikkeling van JES in 2008 tot JES in 2014: geleerde lessen

JES in 2014 is niet fundamenteel veranderd ten opzichte van JES in 2008, maar er is wel een aantal aanpassingen doorgevoerd, op basis van praktijkervaring en/of onderzoeksuitkomsten. Daarbij gaat het vooral om veranderingen in de ondersteuning. Deze veranderingen zijn hieronder uitgewerkt als geleerde lessen. Ook de organisatorische inbedding en omgeving verschuift, maar gezien de focus van dit hoofdstuk wordt daar hier niet veel dieper op ingegaan. Belangrijk is om te constateren dat de verhouding tussen enerzijds de georganiseerde systeemwereld van lokale overheid en grote zorgorganisatie en anderzijds de ongeorganiseerde leefwereld van JES-bewoners voor uitdagingen zorgt. Een belangrijk discussiepunt is de aansluiting van JES op de keten van de maatschappelijke opvang en de bijbehorende procedures, maar ook de bijbehorende toegang tot uitstroomwoningen, een voortdurend aandachtspunt voor JES. Voor JES zijn de gevraagde voorwaarden en formuleren een brug te ver, vooral omdat de formuleren te uitgebreid zijn, te ontoegankelijk voor leken en te veel probleem-georiënteerd. Andersom is het voor beleidsmedewerkers lastig dat er bij JES weinig constante aanspreekpersonen zijn die bovendien niet gewend zijn om met beleidsmedewerkers te werken. Tot slot is OGGz-problematiek een belangrijk toelatingscriterium tot zorg.

Dit wordt vastgesteld via diagnoses en screening, waar JES niet aan mee wil werken. Tegelijkertijd leren de twee werelden wel beter elkaars taal te spreken, doordat JES een betere registratie bijhoudt en tot op zekere hoogte informatie verstrekt en doordat JES bovendien in een aantal eisen ontzien wordt. De ondersteuners spelen hierbij een belangrijke rol als verbinder en vertaler.

### Les 1: zorg voor duidelijkheid over de rol van de ondersteuner en het sociaal werk

Al vrij snel na de start van JES wordt duidelijk dat om succesvol toe te werken naar uitstroom meer nodig is dan tijdelijk onderdak. Bij de start bestaat de ondersteuning uit de bij de oprichting betrokken sociaal werker, die op afstand ondersteuning biedt, en een oud-bewoner die als secretaris is aangesteld en zich primair met de administratieve afhandeling bezighoudt. Er wordt een coach ingehuurd die het groepsproces moet ondersteunen en er wordt contact gezocht met maatschappelijke dienstverlening (PuurZuid). Het contact met de coach wordt verbroken, omdat een aantal bewoners het onzin vindt. Tegelijkertijd ontstaat er een tweedeling in de groep, waar een klein deel het beheer doet en een groter deel afhaakt. Voor individuele bewoners houdt PuurZuid een spreekuur bij JES, voor materiële en andere vragen. Daarnaast biedt PuurZuid begeleiding aan een aantal uitgestroomde oud-bewoners. In de praktijk blijkt echter dat de bewoners van JES en de betrokken maatschappelijk werkers andere opvattingen hebben over hoe dit ingericht moet worden. De maatschappelijk werkers wachten op vragen van bewoners, met een beroep op eigen regie, terwijl de bewoners vinden dat de maatschappelijk werkers proactiever moeten werken, zeker met de uitgestroomde oud-bewoners. Uiteindelijk wordt het contact opgezegd en wordt de begeleiding tijdelijk overgenomen door een oud-bewoner die zelf van oorsprong maatschappelijk werker is. Na een paar maanden geeft zij haar opdracht terug, omdat zij vindt dat er naar een meer permanente oplossing gezocht moet worden.

Naar aanleiding van het Wmo-werkplaats onderzoek dat in 2010 loopt wordt een evaluatie met alle betrokkenen georganiseerd. De conclusie daarvan is dat er sprake is van begripsverwarring over de betekenis van zelfbeheer in de interactie met PuurZuid. Het contact tussen JES en PuurZuid wordt hersteld en het op orde hebben van de financiën wordt als voorwaarde gesteld voor uitstroom. Tegelijkertijd wordt er geconcludeerd dat om zelfbeheer tot bloei te laten komen, meer ondersteuning nodig is bij het groepsproces. Daarom wordt begin 2011 een ondersteuner aangesteld die een aantal dagen in de week binnen JES actief is om collectief en individueel ondersteuning te bieden. Als de secretaris met pensioen gaat krijgt zijn opvolger, wederom een oud-bewoner, ook expliciet de opdracht mee om samen met de andere ondersteuner op te treden als 'bewaker van (de doelstellingen van) zelfbeheer'.

## Les 2: De waarde van zelfbeheer is groot, maar wat die waarde is hangt af van je perspectief

### **Drie perspectieven op zelfbeheer**

Zelfbeheer kan grofweg vanuit drie perspectieven worden beschreven, namelijk vanuit de bewoners (burgerkracht), ondersteuners of betrokken professionals (beroepskracht) en bestuurders (stuurkracht) (Boumans et al., 2012; Huber & Bouwes, 2011; Stam; 2012). Alle drie de krachten hebben verschillende perspectieven, motieven en belangen bij de ontwikkeling van zelfbeheer in de maatschappelijke opvang.

#### **1. Perspectief van de bewoners**

Voor de bewoners biedt de voorziening in zelfbeheer in de eerste plaats de rust om bij te komen. Het vormt de basis voor een gevoel van vrijheid en ruimte van waaruit men verder kan bouwen. Volgens de bewoners is JES een plek waar het verantwoordelijkheidsgevoel (weer) wordt aangeboord. De bewoners krijgen de mogelijkheid om verantwoordelijkheid te nemen. Dit kan in het beste geval leiden tot een verantwoordelijkheidsgevoel voor zichzelf en de voorziening, wat bijvoorbeeld blijkt uit het samen oppakken van huishoudelijke taken. De bewoners kunnen al doende zorg voor elkaar en de voorziening dragen, en dit draagt bij aan een versterking van de eigenwaarde. Door dit lotgenotencontact ervaren de bewoners zich meer als 'mens' dan als 'een nummertje'. Het krijgen van verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en vrijheid wordt door bewoners als een belangrijk middel voor verandering gezien. Tussen zelfbeheer en herstelondersteunende zorg zijn overeenkomsten te zien (Tuynman & Huber, 2014). Het perspectief van de bewoners wordt prachtig toegelicht door Jamal Mechbal in zijn Tedx-lezing (te vinden op YouTube).

#### **2. Perspectief van de betrokken professionals**

Voor de betrokken professionals, die in het geval van zelfbeheer ondersteuners worden genoemd, is JES in de eerste plaats een vehikel om idealen van empowerment, emancipatie en herstel te bewerkstelligen. Daarbij balanceren zij tussen 'zoek het zelf uit' en 'ik regel het wel'. Zelfbeheer wordt ingevuld als zelf doen, waarbij de betrokken professionals actief meedenken over de invulling en uitvoering van zelfbeheer en het individuele levensverhaal. Daarbij wordt hoogstens op specifieke vragen als hulpverlener gereageerd. Het uitgangspunt is dat de expertise van de bewoner tot vertrekpunt van handelen en herstel wordt gemaakt en de expertise van de professional ondersteunend in plaats van leidend is (van 'zorgen voor' naar 'zorgen dat'). De rol van de ondersteuners laten zij grotendeels bepalen door de samenwerking met de bewoners en zij zien hun houding als 'present zijn'.

#### **3. Perspectief van de bestuurders**

Vanuit een bestuurlijk perspectief, voor betrokken organisaties en overheid, is JES een manier om te kijken of het mogelijk is om kostenefficiënter en effectiever te werken in de maatschappelijke opvang (naast meer principiële overwegingen over eigen kracht en

zelfbeschikking). Zelfbeheer is dan vooral een vorm om mensen zo snel en verantwoord mogelijk door te laten stromen naar een zelfstandige woning. Door de 'samenredzaamheid' van bewoners aan te spreken zouden (potentieel) een aantal winstpunten behaald kunnen worden: meer doelmatige inzet van ondersteuning (geen generiek aanbod, maar maatwerk dat door bewoners samen wordt gemaakt), minder professionele inzet en meer herstel van eigen kracht en sociale relaties. Daarbij ontstaat een genuanceerd maar tevens essentieel verschil tussen twee perspectieven op zelfbeheer: draait het om een efficiënter en effectiever hersteltraject (vanuit de organisatie bekeken) of om het vormgeven aan het eigen leven (ook als herstel daarbij niet het doel is)?

Bij de oprichting van JES bestond tussen de drie verschillende krachten in brede zin overeenstemming over het doel van JES (mensen zelfstandig laten wonen) en de urgentie van het oprichten van een innovatieve daklozenvoorziening. Al gauw bleek in de praktijk dat de concretisering van het doel van JES spanningen opleverde. De meningen waren bijvoorbeeld verdeeld over het inmengen van professionals bij de uitvoering van zelfbeheer. Er ontstond verwarring over het doel van JES (voorbereiden op zelfstandig wonen) en het middel (zelfbeheer als middel tot herstel). Dit kan leiden tot de *paradox van zelfbeheer* (Huber & Bouwes, 2011), waarbij de bewoners en betrokken professionals geen gezamenlijke modus operandi vinden, maar op elkaar wachten (omdat bewoners niet het initiatief kunnen of willen nemen en de betrokken professionals vinden dat bewoners het initiatief moeten nemen). *Zodoende kwamen de betrokkenen van JES tot het inzicht dat een continue dialoog nodig is om deze paradox te overwinnen. Als dat niet gebeurt, lopen verwachtingen en perspectieven uit elkaar.* Deze dialoog heeft diverse vormen, voortvloeiend uit de diverse aanleidingen: een onderzoek, een concrete situatie waarin een ondersteuner volgens deelnemers te veel of te weinig heeft gedaan, of de instroom van nieuwe deelnemers die met een nieuwe blik naar de rol van de ondersteuner kijken.

### Les 3: JES als leeromgeving voor individuele bewoners: vooral eigen keuzevrijheid werkt (maar maakt ook kwetsbaar)

De werkwijze van JES past binnen de herstelbenadering en in de interventiebeschrijving is het bijdragen aan het herstel van deelnemers dan ook als voornaamste doel van zelfbeheer benoemd (Tuynman & Huber, 2014). Herstel wordt gedefinieerd als 'een proces waarbij iemand weer grip krijgt op zijn of haar leven... Het gaat hierbij om het opnieuw ontwikkelen van vaardigheden, het weer oppakken van betekenisvolle relaties, rollen en doelen in het leven. Het doel van herstel is uiteindelijk het verhogen van iemands ervaren kwaliteit van leven.' (Driessen et al, 2013, p. 17). De meeste respondenten in het onderzoek onder oud-bewoners geven aan nu een hogere kwaliteit van leven te hebben dan voor ze bij JES kwamen, vooral op materieel gebied, waarbij JES als ondersteunende context heeft gefungeerd. Ook op andere herstelgebieden (maatschappelijk, functioneel, klinisch) heeft JES voor veel respondenten een bijdrage geleverd. In het onderzoek

worden drie groepen JES-bewoners onderscheiden: een groep voor wie JES vooral (stabiel) onderdak is om zelfstandig het leven op orde te krijgen, een groep voor wie JES op alle fronten een plek is om aan het eigen herstel te werken en een groep voor wie JES vooral een plek is om vrij te zijn van bemoeienis. Voor deze laatste groep is uitstroom geen direct doel (Akkermans & Huber, 2015). In alle gevallen is herstel geen lineair proces, want periodes van vooruitgang kunnen afgewisseld worden met terugval. Het is moeilijk te voorspellen wie op welk moment welke vooruitgang boekt (Driessen et al, 2013).

Een belangrijke uitdaging voor JES is dat deelnemers niet over persoonlijk herstel (zingeving, regie, hoop) willen praten, omdat 'er met mij niks aan de hand is, ik heb alleen geen huis.' Dit is op twee manieren een uitdaging. Enerzijds wordt zo de potentie van met lotgenoten in zelfbeheer wonen niet optimaal gebruikt, anderzijds is het ook moeilijk om wat er op het gebied van persoonlijk herstel gebeurt te laten benoemen door deelnemers, terwijl er wel sterke aanwijzingen zijn dat hier zeker sprake van is, zij het vooral informeel.

JES biedt een omgeving waarin je als bewoner op je eigen manier en volgens je eigen agenda kan werken aan het verbeteren van je leven. Deze vrijheid kan je gebruiken, dan gaat het snel, of je kan haar misbruiken en dan gebeurt er ogenschijnlijk niks. Door stabiliteit te organiseren in een aantal basisvoorwaarden (bed, bad & brood), het tegengaan van schaarste in de dagelijkse behoeften, ontstaat *bandbreedte* (Mullainathan & Shafir, 2013), de ruimte om te plannen en aan structurele verbetering te werken. Dit nodigt bewoners die zich in eerste instantie passief of negatief op stellen uit om nieuw, positiever, gedrag uit te proberen. Als het goed gaat word je beloond, als het niet goed gaat zijn daar (in principe) geen consequenties aan verbonden. *JES-bewoners moeten zelf op zoek naar wat voor hen zelf werkt.* Sommigen gaan helemaal op in het zelfbeheer en werken via die weg aan hun herstel. Anderen trekken zich zo min mogelijk aan van het zelfbeheer en gaan hun eigen gang. En een enkeling schopt flink om zich heen, om uiteindelijk tot de constatering te komen dat dat niet werkt, waarna andere strategieën gezocht worden. Linksom of rechtsom bereikt JES op die manier haar doelstelling. Een enkele uitzondering daargelaten willen alle bewoners toewerken naar uitstroom, wat alleen lukt als ze aan de slag gaan. In dat proces komen oude vaardigheden en nieuwe talenten bovendien.

Bewoners bieden elkaar ook ondersteuning hierbij, door praktische tips rondom schuldhulp en regelingen uit te wisselen. Op basis van de ervaringen van bewoners van JES is in samenwerking met PuurZuid een programma ontwikkeld voor schuldhulpverlening. De immateriële problemen waar bewoners mee worstelen, door JES de *hete brij* genoemd, worden minder besproken, in ieder geval niet in georganiseerd verband. In kleiner verband, een op een of in kleine groepjes gebeurt dit wel, maar dat wordt niet breder gedeeld. Wat daar geleerd wordt blijft impliciet. *Verskillende betrokkenen benoemen het belang van hoop en veiligheid die JES biedt, maar dit is niet in een structuur gegoten.*

De consequentie van deze impliciete, contextuele benadering waarbij de verantwoordelijkheid voor het leerproces bij de bewoner ligt, is dat dit voor een aantal bewoners om trage processen gaat, waarbij iemand een flink aantal keren onderuit gaat of zijn kont tegen de krib gooit. Mogelijk zou dit proces versneld kunnen worden door ritualisering van het leer/herstelproces, zoals bijvoorbeeld binnen sommige zelfhulpgroepen (denk bijvoorbeeld aan de AA). De meeste JES-bewoners hebben echter weinig op met dit soort elders bedachte benaderingen, *ze willen het zelf bedenken*. Een tweede consequentie van deze benadering is, in ieder geval binnen JES, *dat maar zeer beperkt gestuurd kan worden op de voortgang van individuele leerprocessen*. Van tevoren verwachte leermomenten blijken niks op te leveren.

#### Les 4: JES als waarden-gedreven, lerende praktijk: samensturing op basis van gezamenlijke visie

Binnen bepaalde kaders is JES een zichzelf telkens opnieuw uitvindende praktijk, mede doordat het primaat voor besluitvorming bij de bewonersgroep ligt, die volgens een ad hoc besluitvormingsmodel werkt. Eerder genomen besluiten gelden niet als precedent. Veel wordt dan ook via een ‘trial and error’ benadering aangepakt: we proberen het en evalueren of we ermee door gaan of dat we het anders gaan doen. Tegelijkertijd is door de jaren heen een aantal terugkerende vraagstukken aangepakt of in ieder geval geborgd om ontsporing of stagnatie te voorkomen. Een voorbeeld van dat eerste is de relatie met de maatschappelijke dienstverlening die ervoor zorgt dat mensen in een financieel stabiele situatie uitstromen. Een voorbeeld van dat tweede is de inrichting van een op de trias politica lijkend beheersstructuur. Daarbinnen vormt de bewonersgroep de besluitvormende macht, is er een werkgroep die als uitvoerende macht gezien kan worden en vormen de ondersteuners de bewakende macht. De ondersteuners werken als katalysator van een chemische reactie, simpelweg al door present te zijn en door – waar nodig – te stimuleren dan wel af te remmen.

Bij JES worden conflicten benut om spanningen en frustraties met elkaar te delen en al worstelend tot nieuwe betekenisgeving te komen. Dat brengt zowel de ontwikkeling van JES als van de bewoners verder. Een goed voorbeeld is dat van de boodschappen. Het gaat om een regelmatig terugkerend thema, dat zich laat samenvatten in de vraag: hoe organiseert JES het doen van boodschappen? In eerste instantie was dit een vaste taak van een van de deelnemers, maar nadat die te vaak de verkeerde boodschappen had gekocht, stopte hij met zijn taak. In eerste instantie werd er toen voor gepleit om de boodschappen te laten bezorgen, maar daar gingen de ondersteuners tegenin omdat dat niet past bij de principes van zelfbeheer. Toen is afgesproken dat boodschappen doen een roulerende functie zou worden, zodat iedereen van tijd tot tijd de verantwoordelijkheid op zich zou nemen (een oplossing die ondertussen overigens ook al weer verlaten is). Waar het leren van spanningen en frustraties op neerkomt is dat zulke grenservaringen van individuele incidenten worden benut voor individuele en collectieve leerprocessen. Op basis van een gezamenlijke zorg en toewijding leren bewoners omgaan met

teleurstellingen en crises (grenservaringen). De waarden ‘zelfbeheer’ en ‘cliëntsturing’ geven richting aan het denken en doen van de deelnemers. Dat handelen gaat gepaard met spanningen, dilemma’s en conflicten. Deze worden benut voor collectief leren, dat gestalte krijgt in drie processen:

1. Allereerst *omarmen bewoners, professionals en organisatie JES als iets noodzakelijks*. Door de verschillende urgentiegevoelens, ambities en belangen met elkaar te verbinden is men erin geslaagd een gemeenschappelijk gedragen visie te ontwikkelen waar alle betrokkenen zich aan verbinden. Deze dragende visie is waardegeladen en geeft richting aan het handelen van de deelnemers aan JES (bewoners en professionals) en – via een mission statement van het bestuur en het managementteam – aan de rest van de organisatie HVO-Querido. Deels komen deze waarden voort uit de emancipatiebeweging: gelijkwaardigheid, rechtvaardigheid, gezondheid, autonomie en ontplooiing. Voor een ander deel gaat het om waarden vanuit de beleidsdoelen: eigen kracht, zelfregie, zelfredzaamheid en verantwoordelijkheid. Het samenkomen van deze waarden vormt een fundament voor de invulling van zelfbeheer: gezamenlijk en op democratische wijze verantwoordelijk zijn voor het beleid en de uitvoering daarvan. Al wekt de term ‘zelfbeheer’ de suggestie dat de persoon of groep het in zijn eentje voor elkaar moet krijgen, in werkelijkheid gaat het om samensturing (Huber & Bouwes, 2011) op basis van die gezamenlijke visie. Bewoners gaan met andere bewoners, ondersteuners, beleidsmedewerkers en externe deskundigen een inhoudelijk dialoog aan om te komen tot effectieve en duurzame oplossingen voor individuele problemen en maatschappelijke vraagstukken.
2. Ten tweede zien we bij JES *hoe uit die gemeenschappelijke visie het handelen van de deelnemers richting krijgt*. Die richting doet zich niet alleen voor als een missie op het microniveau van de eigen belangen van de afzonderlijke bewoners, maar ook als een missie op het mesoniveau van het collectief van bewoners en van de voorziening JES die uitstijgt boven de groep bewoners van een bepaald moment. Samen onderzoeken de deelnemers de adequaatheid van de doelrichting en van de referentiewaarden die losse individuen en uiteindelijk de groep als collectief kiezen, en wel door acties en besluiten telkens ter discussie te stellen in vergaderingen en overleggen met externen. Zelfs op macroniveau krijgt deze missie gestalte door afstemming op de maatschappelijke context. Is er eenmaal overeenstemming bereikt, dan vormt die de basis voor de normen die de deelnemers in beleid vertalen: in- en uitstroomrichtlijnen, huisregels, taakconstructies en woonovereenkomsten. Op basis van de waardegeladen visie dienen bewoners consensus te bereiken over het te vormen beleid. Wanneer bepaalde waarden algemeen onderschreven worden en bepaalde normen als algemeen verplichtend worden erkend, kan die consensus ontstaan. Waar de deelnemers geen consensus vinden, blijkt dat uit onderlinge spanningen en conflicten. Die komen vaak op onverwachte momenten als ruzies aan de oppervlakte. De kunst is ze te herleiden tot de dilemma’s en tegenstellingen die achter de JES-praktijk schuilgaan. Dat gebeurt in een proces van gemeenschappelijke beteke-



nisvorming, waarbij oude patronen ('Het is hun schuld' of: 'Dat heb ik nou net weer') doorbroken worden. Door zelfreflectie en reflectie als groep te stimuleren krijgen deelnemers een nieuw perspectief op hun situatie. Dit proces wordt veelal geïnitieerd door de ondersteuners, soms aansluitend bij suggesties van deelnemers in deze richting. Dit gebeurt zowel tijdens vergaderingen, tijdens informele gesprekken en bij een op een contacten.

3. Een derde kenmerk van het collectieve leren bij JES is dat *die spanningen en conflicten niet vermeden, maar benut worden*. Bewoners kunnen bijvoorbeeld andere normen hanteren bij dezelfde waarde. Ook kunnen twee waarden met elkaar conflicteren. Zo kan de waarde 'rechtvaardigheid' die zich normeert in gelijke verdeling van middelen in conflict zijn met de waarde 'ontplooiing', als daarmee een persoon gehinderd wordt in persoonlijke groei. Tegelijkertijd kan individuele ontplooiing op gespannen voet staan met de verantwoordelijkheid om bij te dragen aan het collectieve zelfbeheer. Beleidsontwikkeling wordt daarmee een dynamisch proces dat voortdurend afgestemd wordt op de persoonlijke en maatschappelijke context. Hierover wordt zowel binnen JES, maar vooral ook met de moederorganisatie, andere organisaties en de overheid, een dialoog gevoerd. Daarnaast is JES zichtbaar in onderzoek en debat over relevante thema's om via die kant invloed uit te oefenen op het discours. Dit wordt zowel door de deelnemers als de ondersteuners gedaan. Het rigide vasthouden aan in het verleden opgestelde regels en beleid doet geen recht aan de veranderlijkheid van situaties en het maatwerk dat in het hier en nu noodzakelijk is. Het gaat erom dat het overleg over spanningen en conflicten binnen de bedding van de collectief gedeelde waarden en doelen gebeurt. Zo wordt – vaak vanuit wat het meest onzeker maakt en de grootste emoties veroorzaakt – een interpersoonlijke betrekking tussen waarden en normen tot stand gebracht.

Dat wat JES krachtig maakt, namelijk het werken vanuit onzekerheid, dialoog, etc., maakt JES ook kwetsbaar. Tegelijkertijd kun je die kwetsbaarheid niet aanpakken (bijvoorbeeld door meer te structureren) zonder tegelijk een deel van de kracht weg te halen.

### Hoe leert de praktijk van JES verder?

Een uitdaging waar JES nu voor staat is dat JES op de huidige locatie, in de huidige vorm, weinig ontwikkelruimte meer heeft. In tegenstelling tot eerdere generaties beperkt dit het gevoel van eigenaarschap bij bewoners. Op dit moment oriënteert JES zich op een verhuizing naar andere huisvesting, waar meer ontwikkelmogelijkheden zijn. Tegelijkertijd lijkt JES nu ook een doelgroep te bedienen die misschien minder op heeft met collectief zelfbeheer en de bijbehorende processen, maar die wel optimaal gebruik maakt van de ruimte om op eigen kracht toe te werken naar uitstroom. Dit leidt tot discussie, tussen bewoners en tussen bewoners en de ondersteuners: zoeken we naar huisvesting waar weinig hoeft te gebeuren en waar bewoners weinig met elkaar hoeven, zodat ze

zoveel mogelijk tijd kunnen besteden aan het eigen leven? Of zoeken we naar een huisvesting waar veel ontwikkelmogelijkheden zijn, maar waar bewoners ook met elkaar en elkaars uitdagingen geconfronteerd worden, om vanuit die schuring te leren? Die discussie is nog niet ten einde.

### **Inzichten voor professionals: reflectieve professionaliteit binnen JES**

De JES-casus laat de verschuiving van macht en verantwoordelijkheden van ondersteuners en deelnemers zien, in vergelijking met woonbegeleiders in de reguliere opvang. Het uitvoeren van de functie van ondersteuner kent een aantal voorwaarden. De eerste is de *presentiebenadering* als grondhouding. Daarbij staat de betrekking met bewoners centraal (Brinkman, 2004). Ten tweede is er de *onafhankelijke positie*. De ondersteuner is niet in dienst van de moederorganisatie, maar is in dienst genomen door de bewoners en heeft een contract bij een onafhankelijke organisatie. Hij kent dus geen teamleider of manager aan wie hij verantwoording aflegt. De verantwoording van handelen legt de ondersteuner af aan de bewoners. Daarmee worden machtsmisbruik en willekeur van de professional voorkomen. Want het algemeen belang en de waarden kunnen niet alleen door de ondersteuner worden vastgesteld. Het is de gemeenschappelijke taak van cliënten, professionals, beleidsmakers en managers om daarover de dialoog gaande te houden.

Kennis en vaardigheden zijn dus niet alleen in het bezit van professionals, maar zijn onderwerp van een voortdurende dialoog tussen professionals en cliënten. Dat draagt bij aan de democratische verhouding tussen professionals en cliënten. Tonkens (2008) noemt dit de vierde sturingslogica, naast de markt-, bureaucratische en professionele logica. Het gaat om dialoogsturing waar professionals hun visie en procedures aan cliënten voorleggen, de eigen kennis van cliënten erkennen en via een dialoog komen tot een gemeenschappelijke visie op problemen en oplossingen. De volledig machtsvrije dialoog is in de praktijk natuurlijk ideaaltypisch (Habermas, 1997), maar ondersteuners en bewoners kunnen er beiden op toezien dat er niet strategisch (waarbij een machtsbelang voorop staat) wordt gehandeld. Waar dit dreigt, kunnen zij de ander daarop aanspreken. Ook dat illustreert hoe belangrijk het is dat bepaalde waarden en normen algemeen onderschreven en in de praktijk geëffectueerd worden. In de casus sturen de ondersteuners aan op het oplossen van problemen. Op hun beurt geven de bewoners aan wat zij van de ondersteuners nodig hebben.

Werken vanuit de met-modus, dat wil zeggen gericht op het verbinden van krachten, (McGold & Wachtel, 2003) vraagt om andere competenties voor alle deelnemers, waarbij professionals hun gezag niet ontleen aan negeren, overheersen of overnemen, maar aan verbinden van krachten (Stam, 2012). Dat verbinden stoelt op de overtuiging dat pas als mensen elkaar ondersteunen en jegens elkaar grote verwachtingen koesteren, de weg vrij is om een wederkerige relatie (tussen subjecten) te vormen. Dan krijgt wederkerigheid vorm. Van iedereen worden inspanningen en bijdragen gevraagd, en dat gebeurt in dialoog, ingebed in gezamenlijk gedragen waarden en benoemde doelen.

Ook de ondersteuners *leren al doende*. Het signaleren en teruggeven van processen valt onder de taken van de ondersteuners. Het is hun taak het zelfbeheer te bewaken en te stimuleren. De ondersteuners hebben geen stem- of beslissingsrecht en kunnen daarmee geen directe invloed uitoefenen op besluitvorming van bewoners. De (mede) zeggenschap ligt daarmee in de handen van de bewoners. Dit betekent echter niet dat zelfbeheer gelijk staat aan het hebben van de ‘macht’ om bij voorbeeld van de voorziening in zelfbeheer een luxe hotel te maken. *Ondersteuners bewaken of de gemaakte keuzes zijn gebaseerd op weloverwogen argumenten binnen de waarden en doelen van zelfbeheer*. Bewaken betekent niet controleren, verbieden of opleggen; dat zou een vorm zijn van hiërarchisch moraliseren. Bewaken kan alleen in dialoog, door te signaleren, te reflecteren, kritisch te zijn, discussie te voeren. Dit is een voorbeeld van dialogiserend moraliseren (Tonkens, 2006): *in dialoog een visie ontwikkelen op het goede leven*. Ondersteuners binnen zelfbeheer hebben, zoals uit het voorgaande blijkt, weinig algemeen geldende richtlijnen, laat staan protocollen, waarlangs zij hun werk vorm kunnen geven. Dit vereist een hoge mate van reflectief vermogen en de vaardigheid om niet alleen om te kunnen gaan met onzekerheid, maar deze ook in te kunnen zetten ten behoeve van het proces. Groepswerkers worden ook wel aangeduid als *interactionele duizendpoten* (Harder et al. in Boendermaker, Van Rooijen & Berg, 2012), en dit geldt nog meer voor ondersteuners.

### Conclusies

De JES-casus verheldert en concretiseert de principes van het transformatieleren, dat vertrekt vanuit het primaat van de praktijk en het belang van ‘onzeker weten’. Duidelijk is dat onduidelijkheid in zo’n ambitieuze en complexe voorziening van zelfbeheer een dagelijks gegeven is. Om Multatuli te parafaseren: niets is helemaal zeker, en zelfs dat niet. Maar ook is duidelijk dat die onzekerheid frustraties en ergernissen oproept. Hoe kunnen die productief gemaakt worden? Voorwaarde daarvoor is dat een gedeelde waardebasis richting geeft aan het gemeenschappelijk denken en doen. Maar ook dat die waardebasis ieder moment ter discussie kan worden gesteld. Dat gebeurt niet abstract-filosofisch of theoretisch, maar aan de hand van concrete voorvallen, incidenten en conflicten. Die processen leiden tot verduidelijking van normen (wat is goed en fout?), afspraken over wat nodig is (gedaan moet worden) en tot maatregelen waardoor de praktijk verbeterd en versterkt wordt. Al denkende en doende wordt zo de waardebasis getoetst, bijgesteld en geconcretiseerd. Dat gaat gepaard met leren, ontwikkelen en betekenis geven aan ‘het goede leven’, individueel en collectief. De uitkomsten zijn tijdelijk geldig, want het werkprincipe is: neem het onzekere voor het zekere. Normen, afspraken en maatregelen werken zolang ze van nut zijn voor JES, de bewoners en het zelfbeheer. Storingen hebben voorrang. Hoe is dat leven in onzekerheid uit te houden en zelfs vruchtbaar te maken?

Uit de JES-casus komen daarvoor de volgende vuistregels naar voren:

1. *Zorg voor een doorlopende dialoog over doelen, werkwijze en waarden.* Werkelijke dialoog veronderstelt het besef dat je met elkaar werkt aan een belangrijke zaak, dat je overeenstemming zoekt over visie en doelen, dat je vanuit onzeker weten samen zoekt naar invulling van het begrip zelfbeheer. Dat je samen een groter belang dient dan het strikt particuliere. Daarvan uitgaan en elkaar daarin vertrouwen veronderstelt dat bewoners eigen keuzes mogen maken en mans en vrouws genoeg zijn om conflicten te benutten voor een zinvolle dialoog.
2. *Benoem rollen en verantwoordelijkheden, zonder deze te laten stollen.* Het principe van samensturing vormt de basis voor samenwerking met het maatschappelijk werk, het inrichten van eisen aan uitstroom en de voorbereiding daarop. De MET-modus vraagt behalve het uitvinden van nieuwe manieren van samenwerken ook het bestrijden van aanvechtingen om zaken over te nemen, voor te schrijven of te negeren.
3. *Betrek verschillende stakeholders en hun belangen erbij.* Critical friends zijn belangrijk om te voorkomen dat je als groep in een groef vastloopt, of dat je je als individu verschanst in je eigen gelijk. Door de luiken (figuurlijk) open te zetten wordt het mogelijk dat nieuwe informatie, inzichten, creatieve ideeën als zuurstof binnenstromen en de processen van leren en ontwikkelen blijven bruisen.
4. *Zoek een goede balans tussen ruimte voor een uniek individueel proces (wat impliciet gebeurt, waar vaak geen woorden aan worden vuilgemaakt) en een bewuste leerervaring (stilstaan bij en het vieren van successen door die in termen van trots en vooruitgang te benoemen).* Hierbij hoort ook het (h)erkennen van ontwikkelingen die iemand doormaakt zonder zich daar zelf bewust van te zijn of het zelfs maar toe te willen geven (de non-believers).
5. *Reflectieve en dialogische professionaliteit is nodig om de paradox van zelfbeheer te doorbreken.* Daarvoor is het nodig dat de spanning tussen democratische processen en waardenontwikkeling vastgehouden en benut wordt. Dat gaat niet vanzelf. Door het aanstellen van een ondersteuner is dit bij JES verankerd.

Na zes jaar gelijk oplopen van ontwikkelen, ondersteunen, onderzoeken, opleiden en ontsluiten kunnen we veilig concluderen dat JES haar status van beloftevolle praktijk meer dan waarmaakt. Niet zozeer omdat het een panacee is of omdat alles eens en voor altijd goed gaat, maar omdat de verschillende soorten deelnemers erin slagen vanuit deze 5 O's steeds weer coalities met elkaar aan te gaan die het denken, willen en doen verder brengen. JES is een voorbeeld van hoe transformatieleren er in de praktijk uitziet.

## Literatuur

- Akkermans, C. & Huber, M.A. (2015) *Oud-bewoners over hun ervaring in en na Je Eigen Stek*. Amsterdam: Hva & Eropaf! & Co u.a.
- Boendermaker, L., van Rooijen, K. & Berg, T. (2012) *Wat werkt in de residentiële jeugdzorg*. Utrecht: NJI.
- Boumans, J., C. Muusse, M. Planije en M. Tuynman (2012). 'Nu leef je zelf'. Een onderzoek naar zelfbeheer in de maatschappelijke opvang. Utrecht: Trimbos-instituut.
- Brinkman, F. (2004). *Presentie in de praktijk. Een verkenning in de maatschappelijke opvang*. Utrecht: NIZW.
- Driessen, E., Holten, J., Huber, M., Passavanti, E., Sedney, P. & Vado Soto, X. (2013). *Begrippenkader: Ervaringsdeskundigheid en aanverwante begrippen*. Amsterdam: HVA.
- Giltay Veth, D. (2009). *Het rendement van zalm gedrag. De projectencarrousel ontleed*. Den Haag: Nicis.
- Habermas, J. (1997) De theorie van het communicatief handelen. In: Jong, M-J. de (1997). *Grootmeesters van de sociologie*, (pp 289-300). Boom.
- Huber, M.A. & Bouwes, T. (2011). *Je Eigen Stek, wonen en leven in zelfbeheer*. In: Huber, M.A. & Bouwes, T. (red.) (2011). *Samensturing in de maatschappelijke opvang*. Utrecht: Movisie.
- McCold, P., & Wachtel, T. (2003, August). In pursuit of paradigm: A theory of restorative justice. Paper presented at the XIII World Congress of Criminology, Rio de Janeiro, Brazil. <http://www.iirp.org/pdf/paradigm.pdf>.
- Mullainathan, S. & Shafir, E. (2013). *Schaarste*. Amsterdam: Maven publishing.
- Stam, M (2012). *Geef de burger moed*. Amsterdam: HVA.
- Tonkens, E. (2006). Inleiding. Als je het doet, doe het dan goed. Modern moraliseren voor beginners. In: Tonkens, E., Uitermark, J. & Ham, M. (eds.). *Handboek moraliseren*. Amsterdam: Van Gennep.
- Tonkens, E. (2008). *Mondige Burgers, Getemde Professionals*. Volledig herziene en uitgebreide 4e druk. Amsterdam: van Gennep.
- Tuynman, M. & Huber, M.A. (2014). *Maatschappelijke opvang in Zelfbeheer. Interventiebeschrijving*. Trimbos/HvA: Utrecht/Amsterdam.

## Zeven principes van transformatieleren

Martin Stam en Jean Pierre Wilken

Transformatieleren komt niet uit de lucht vallen, maar heeft een lange geschiedenis in het sociale domein. Soms had dat te maken met nieuwe maatschappelijke situaties (na de Tweede Wereldoorlog, met de opkomst van de verzorgingsstaat en de menswetenschappen, of na de Koude Oorlog, met de opkomst van globalisering en het neoliberale marktdenken). In de Wmo-werkplaatsen is de afgelopen jaren onderzoek gedaan naar de transformatie van praktijken in het sociale domein als gevolg van decentralisaties en nieuwe wetgeving. De kennis die zo ontstond vertaalden ze naar praktijk-, onderwijs- en wetenschapsontwikkeling. Dat laatste heeft geleid tot allerlei handelingstheorieën en -modellen. Dit hoofdstuk zet de belangrijkste principes van transformatieleren op een rij, als onderlegger voor verdere theorievorming. De drijfveer achter transformatieleren is hoop, bij voorbeeld op hoe het verkokerde sociale domein langs lijnen van integraal werken opnieuw ingericht kan worden. Maar ook door vrees. Er is het besef dat oude, vertrouwde manieren van leren niet voldoen, maar er is tegelijkertijd veel onzekerheid over hoe nu het beste gehandeld kan worden. Er zijn geen kant en klare oplossingen, ook niet in dit boek. De vrees is dat praktijken blijven hangen in een ‘double bind’-positie: deelnemers weten wel dat het op de oude wijze niet meer kan, maar het perspectief op een effectieve nieuwe benadering ontbreekt. Die situatie van onzeker weten kan er in het ergste geval voor zorgen dat men teruggrijpt op oude zekerheden waarvan men juist afstand wilde nemen.

In de beschreven praktijken is men met elkaar bezig dat onzeker weten productief te maken door samen nieuwe, effectieve benaderingen te ontwikkelen. Om dat soort uitvinden draait transformatieleren. Het gebeurt fundamenteel: door urgenties gedreven is men op zoek naar nieuwe waarden en motieven voor verandering. Daarvoor ging men in de casus VenloDroom naar Zweden. Die reis gaf een kleine groep vernieuwers moed en inspiratie om tot voorstellen voor een nieuwe praktijk te komen. In de casus over de RIBW in Overijssel en in de casus over de scholingen Krachtgericht Werken proberen deelnemers in leerwerktrajecten een fundament te leggen voor een vernieuwing richting wijkgericht werken. De casusbeschrijvingen van JES en VenloDroom gaan over het al doende ontwikkelen van nieuwe handelingspraktijken. Daar zijn professionals en bewoners bezig - met vallen en opstaan en gedreven door spanningen en conflicten die zich voordoen – om die waardenbasis verder te concretiseren in nieuwe competenties en gereedschappen, kwaliteitsstandaarden, arbeidsdelingen, besluitvormingsprocessen en leervormen. Ze proberen ook die verschillende processen met elkaar in samenhang te brengen. In Venlo gebeurt dat vaker top-down en van buitenaf, bij JES vooral bottom-up en van binnenuit. In beide praktijken stuit men daarbij op paradoxen en tegenstellingen. Dat geldt trouwens ook voor de deelnemers in de scholingsomgeving van de ontwikkelwerkplaatsen en van de RIBW-trajecten. Overal worstelen deelnemers met tegenstellingen als vraag- versus aanbodgericht werken, bottom-up of top-down, zorgen voor of

zorgen dat. Dat worstelen gaat gepaard met allerlei negatieve gevoelens, zoals onrust, frustraties, boosheid en onmacht. Als het lukt om datgene waaruit die gevoelens ontstaan niet als losse, persoons- of contextgebonden incidenten te zien, maar als uitingen van systemische spanningen en tegenstellingen die inherent zijn aan de transitie naar een nieuw sociaal stelsel, is de kans groter om ze te zien als leerervaringen. Hoe kunnen deelnemers aan een praktijk zulke spanningen en conflicten benutten voor gemeenschappelijke reflectie en deliberatie, en zo komen tot verheldering en verdieping van motieven, doelen en werkvormen? Om die vraag draait transformatieleren. Al wikkend, wegend en experimenterend ontstaan na verloop van tijd nieuwe mentaliteiten, competenties, kaders en gereedschappen.

### Wat is transformatieleren?

In alle casussen wordt duidelijk dat zo'n transformatieproces verschillende lagen (multi level) en deelnemers kent. Visionaire leiders, bezwaar makende burgers, slimme bedenkers van faciliterende kaders, professionals die op eigen houtje willen blijven werken, vrijwilligers en ervaringsdeskundigen die hun twijfels over de transitie uitspreken en zo de weerstand en kritiek uit de leefwereld verwoorden. In allerlei samenstellingen zijn ze samen van binnenuit, van onderaf en inductief aan het leren. Dat gaat niet vanzelf, het is voor iedereen wennen. Maar tegelijkertijd ademt het proces een verwachtingsvolle spanning: de kantelingen zijn een feit, maar niemand weet wat er precies teweeggebracht wordt, en waar dit toe zal leiden.

Het gaat om een bonte verzameling krachten: de *burgerkracht* van burgers in allerlei rollen (cliënten en hun sociale omgeving, mantelzorgers, vrijwilligers en ervaringsdeskundigen); de *beroepskracht* van allerlei soorten professionals; de *organisatiekracht* van mensen die sturing aan processen en nieuwe organisatievormen geven (managers, ambtenaren, bestuurders en politici); en de *leerkracht* (mensen die kennis verzamelen, ontwikkelen en doorgeven, zoals onderzoekers, trainers en opleiders). In zo'n concrete samenwerking blijkt pas of de dragende visie 'standhoudt', of de gemeenschappelijke waarden eenduidig en richtinggevend genoeg zijn, of de energie tussen de deelnemers productief is. Kunnen zulke onzekerheid, ambiguïteit en twijfel productief gemaakt worden? Dat is het onderwerp van transformatieleren.

We zetten in dit hoofdstuk zeven werkprincipes van transformatieleren op een rij. Dat zijn:

- Principe 1: Ervaringsleren: het primaat ligt bij de praktijk
- Principe 2: Benutten van onzeker weten
- Principe 3: Inductieve kennisontwikkeling
- Principe 4: Benutten van spanningen en conflicten als vliegwiel voor leren
- Principe 5: Boundary crossing: het stabiliseren van de transformatie
- Principe 6: Discursieve betekenisgeving en actieleren
- Principe 7: Kenniscreatie via dialogisch leren

Deze principes zijn enerzijds gebaseerd op een analyse van de in dit boek beschreven praktijken, anderzijds op literatuurbronnen waarin theorieën aan de orde komen die ondersteunend zijn aan het betreffende principe. We tekenen hierbij aan dat deze principes niet uitputtend zijn of een zodanige coherentie hebben dat zij samen een model van transformatieleren vormen. Zij zijn bedoeld om inzicht te geven in een aantal belangrijke elementen, en daarmee vormen zij een kapstok die houvast kan bieden om transformatieleren handen en voeten te geven.

Transformatieleren kunnen we omschrijven als een proces waarin, gegeven een nieuw referentiekader, bestaande – onvoldoende passende - kennis wordt getransformeerd naar nieuwe, bij het nieuwe referentiekader passende kennis. In dit geval is het nieuwe referentiekader de sociale wetgeving zoals die sinds 1 januari 2015 geldt (Wmo, Jeugdwet, Participatiewet) en die de regie bij de gemeentelijke overheid legt. Onder kennis verstaan we het geheel aan cognities, visies, waarden, theorieën, methoden en vaardigheden. Een transformatie is ingrijpend, omdat bestaande betekenisconstructie grondig dient te worden gereconstrueerd. Er ontstaat een nieuwe betekenisgeving en inhoudelijke focus voor het beroepsmatige handelen van sociale professionals.

### Principe 1: Ervaringsleren: het primaat bij de praktijk

Het primaat van transformatieleren ligt bij de praktijk. Dat wil zeggen dat het leren start vanuit urgente vragen uit de praktijk. Daarmee heeft het verwantschap met werkplekleren en ook met actie- en ervaringsleren, die tot bloei kwamen in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw. Kolb (1993) vult ervaringsleren in als ‘a holistic integrative perspective on learning that combines experience, perception, cognition and behaviour’. Hij beschrijft leren in termen van individuele kwaliteiten: je kan al doende, al werkende leren. ‘Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience’ (Kolb, 1984). Het eigene aan het model van ervaringsleren van Kolb is dat hij de fundamentele rol van ervaringen in het leerproces onderzoekt en verbindt met kennisontwikkeling. Bij hem zijn deze twee complementair. Nu eens ligt het accent op de ervaring, dan weer op de abstracte verwerking. Het leerresultaat is immers de resultante van de integratie van concrete ervaringen en cognitieve processen. Volgens Kolb is leren een cyclisch proces: het opdoen van concrete ervaringen, het verzamelen en observeren van situaties, het analyseren van de situaties (en die in een bredere context plaatsen) en het trekken van conclusies die de basis vormen voor het handelen in nieuwe situaties.

Schematisch kan deze leercyclus volgens Kolb als volgt voorgesteld worden: concrete ervaringen opdoen, experimenteren en observeren, actief toetsen en reflecteren, vormen en formuleren van abstracte begrippen. Het formuleren van abstracte begrippen kan met enige goede wil ook beschouwd worden als persoonlijke kennisconstructie ofwel het construeren van het eigen verhaal.



In een dynamischer vorm kan deze cirkel als volgt weergegeven worden:



Figuur 1. Leercyclus van Kolb

Het ervaringsleren sluit aan bij een visie op leren als een actief proces waarbij de lerne zelf, vertrekkende van zijn reeds aanwezige kennis, nieuwe kennis en inzichten opbouwt. Dit is de constructivistische visie op leren (zie o.a. De Corte, 1996 en Bolhuis & Simons, 2001). Bij Schön en Argyris (1978) is bij ervaringsleren ‘reflectie’ het sleutelwoord. Zij noemen het geloof in stabiliteit en onveranderlijkheid een gevaarlijke illusie. Daarvan loskomen vereist ‘reflectie in en reflectie over actie’. Zo kunnen deelnemers in situaties van onzekerheid, complexiteit en conflicten door reflectie begrip en grip krijgen. *Reflectie in actie* gaat over het denken terwijl je bezig bent, dus in het moment waarop je nog een verschil kan maken in de uitkomst van je ‘doen’. *Reflectie over actie* gaat over het creatieve denken van deelnemers om met het ongewisse, conflictueuze of onverwachte in hun praktijk om te gaan en vanuit die ervaringen te komen tot theorieën over die weerbarstige werkelijkheid.



Figuur 2. Vormen van reflectie volgens Schön

## Principe 2: Benutten van onzekerheid

In hun boek *Organizational learning: A theory of action perspective* beschrijven Argyris & Schön (1978) de mogelijkheid om de waarden en normen waaraan de beoordeling 'fout' wordt ontleend, aan te passen: double-loop leren (tegenover single-loop, dat de onderliggende waarden en normen niet ter discussie stelt). Double-loop leren is niet de eerste neiging van mensen, omdat we geneigd zijn te streven naar stabiliteit in ons beeld van 'hoe de wereld in elkaar zit'. In transities is double-loop leren de enige vorm van leren die tot creatieve, echt nieuwe oplossingen kan leiden. Schön (1983) stelt dat je bij complexe zaken, als het 'onzekere weten' groot is, vanuit het moeras (nabijheid) verder komt dan als je droge voeten (afstand) probeert te houden. Hij bedoelt daarmee dat comfortabele afstand geen oplossingen oplevert die wezenlijk zijn voor cliënten of voor de samenleving als geheel. Die oplossingen krijg je alleen als je je van binnenuit met problemen bezighoudt. Dat staat haaks op het adagium van veel managersopleidingen dat zegt: als je geen deel uitmaakt van de oplossing, maak je deel uit van het probleem (of vice versa). Schön draait het om: als je geen deel uitmaakt van het probleem, kun je ook niet bijdragen aan relevante oplossingen (zie ook Kahane, 2004). Schön: 'There are those who choose the swampy lowlands. They deliberately involve themselves in messy but crucially important problems and, when asked to describe their methods of inquiry, they speak of experience, trial and error, intuition, and muddling through' (p. 42-43). Dat handelen vanuit 'swampy lowlands' vraagt behalve durf ook vindingrijkheid: outside the box denken en doen, want de problemen waar je je mee bezighoudt zijn rommelig en ongeordend. Academische benaderingen (zoveel mogelijk inside the box) noemt Schön (1987) 'high ground': 'Adjusting technical means to ends that are clear, fixed, and internally consistent, based on systematic knowledge produced by schools of higher learning'. Schön vraagt zich af hoe je vruchtbare kennis krijgt uit de omgang met onzekerheid. Hij concludeert dat je daarvoor de relatie tussen academische en praktische kennis op zijn kop moet zetten. Je moet de praktijk niet in de eerste plaats zien als een plek waarop je je theoretische kennis toepast, maar als een plek die kennis voortbrengt.

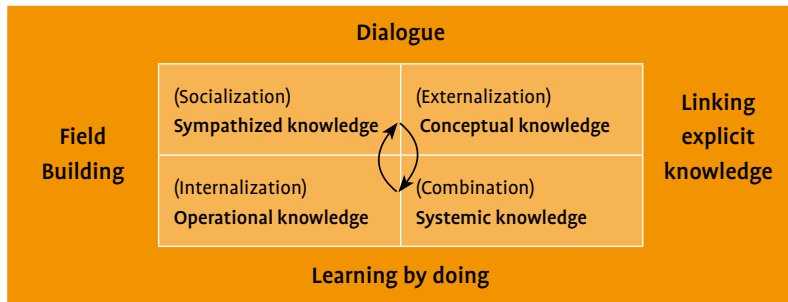
## Principe 3: Inductieve kennisontwikkeling

De grondleggers van het denken over lerende organisaties, communities of practice en kennismanagement vertaalden de vorige twee leerprincipes (praktijk en onzekerheid als belangrijkste kennisbronnen) naar het principe van inductieve kennisontwikkeling. Dat gebeurde vanuit de verwachting dat kennis - naast arbeid en kapitaal - steeds meer een beslissende factor voor succesvol ondernemen zou worden. Dat sloot goed aan bij de tijdgeest van de jaren tachtig en negentig in het bedrijfsleven, zeker na de val van de Muur (Argyris, 1993; Senge, 1990). Deze ontwikkeling van kenniscreatie als productieve factor is grotendeels aan de sociale sector voorbijgegaan. Sociaal werkers werden eerder uitvoerders van kennis van anderen (vervat in richtlijnen en protocollen), dan dat ze zelf gestimuleerd werden kenniswerkers te worden. Wat doen kenniswerkers? Nonaka en Takeuchi (1995) leggen dat uit met behulp van het door Polanyi geïntrodu-

ceerde onderscheid tussen verborgen (*tacit*) en expliciete (*explicit*) kennis. Verborgen kennis is persoonlijk en is ook voor de persoon tot op zekere hoogte verborgen. Polanyi vat dat als volgt samen: 'We know more than we can tell.' Expliciete kennis is kennis in gecodeerde vorm die overdraagbaar is in een formele, systematische taal (p. 59-60). Nonaka & Takeuchi beschouwen het expliciteren van verborgen kennis als een sleutelfactor in de creatie van nieuwe kennis. In die zin zijn sociaal werkers zeker kenniswerkers, alleen beseffen ze dat niet. Ook worden ze niet gestimuleerd om hun verborgen kennis te expliciteren en in bijvoorbeeld artikelen en theorieën met elkaar te delen. Nonaka en Takeuchi onderscheiden vier vormen van kennisconversie. Samen vormen ze een kennispiraal. Die spiraal bestaat uit:

1. *socialisatie* door het scheppen van de voorwaarden voor interactie, *field building* genoemd'
2. *externalisatie* door collectieve reflectie en communicatie.
3. combinatie via *dialogue*, het met elkaar in verband brengen van nieuwe en bestaande expliciete kennis.
4. internalisatie door de nieuwe, expliciet gemaakte kennis in de praktijk te brengen (*learning by doing*) p. 74-83).<sup>12</sup>

In een dynamisch schema ondergebracht ziet de kennispiraal er als volgt uit:



Figuur 3. De kennispiraal (ontleend aan Nonaka & Takeuchi, 1995)

Deze kennisconversies worden door een transitie (die volgens de auteurs altijd het gevolg is van een crisis) op de spits gedreven. Het gevolg is immers chaos en onzekerheid, die overigens ook bewust gecreëerd kan worden door uitdagende doelen te stellen. Zo kan de spanning in een praktijk verhoogd worden en de focus verlegd worden naar wat nodig en mogelijk is: chaos wordt dan creatieve chaos. De focus komt te liggen op oplossen en uitvinden. Het stimuleren van de kennispiraal lukt beter als er gebruik gemaakt wordt van de verschillende leer- en ontwikkelprocessen die voortvloeien uit tegenstellingen. Daarover gaat het volgende principe, dat de historische dimensie van transformatieleren ope-

<sup>12</sup> In hoofdstuk 9 gaat De Waal dieper op dit model in, en wat dat betekent voor het leren binnen organisaties.

rationaliseert. Ergens in de geschiedenis is spanning ontstaan in een bestaand systeem. In het geval van de transitie is deze onder andere ontstaan door drie factoren: de olopende en onbeheersbaar geworden zorgkosten, onvrede met de complexe zorgbureaucratie en te grote afhankelijkheid van professionele hulp, waardoor mensen niet meer gewend zijn primair zorg voor elkaar te dragen. Hierdoor kwam het systeem van de verzorgingsstaat onder steeds grotere druk te staan. Inkomsten en uitgaven dienen in redelijke balans te zijn met elkaar. Professionals willen niet onevenredig veel tijd kwijt zijn aan administratie of aan de leiband lopen van protocollen. Burgers willen best zorgen voor elkaar, maar dan wel in goede samenwerking met professionele krachten als dat nodig is.

#### Principe 4: Benutten van spanningen en conflicten als vliegwiel voor leren

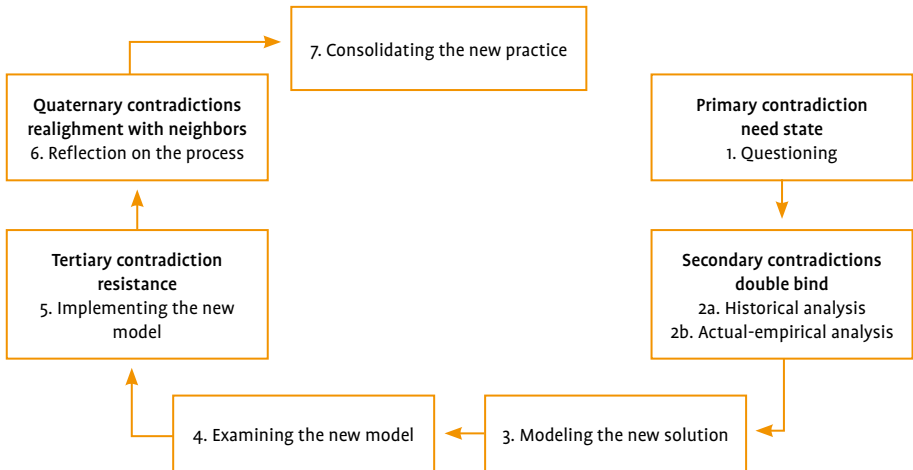
In alle gevallen is het vertrekpunt van transformatieleren handelen en reflectie vanuit nabijheid. Het heeft direct te maken met de problemen die zich voordoen, het ‘gedoe’ waarmee de deelnemers aan een praktijk geconfronteerd worden en hoe zij omgaan met onzekerheid en ambiguïteit. Tegenstellingen zijn bij transformatieleren het vliegwiel voor ontwikkelingen. Hun betekenis wordt gaandeweg duidelijk als mensen zich er in de praktijk mee bezighouden. Door de spanningen te overwinnen die deze tegenstellingen veroorzaken, leren deelnemers in praktijken nieuwe elementen kennen, die nog niet zijn opgenomen in bestaande werkwijzen (Onstenk, 1997).

In de casussen van Venlo en JES zien we dat spanningen en conflicten het gevolg zijn van uitdagende doelen die bewust gecreëerd zijn. Men maakt daar gebruik van creatieve chaos om spanningen en conflicten in de praktijk op te zoeken en als vliegwiel voor leren te benutten.

Engeström heeft in de jaren tachtig en negentig een model van expansief leren ontwikkeld, dat de historische dimensie van dat leren inzichtelijk maakt. Spanningen en conflicten komen niet uit de lucht vallen. Ze zijn in veel gevallen uitdrukking van systeemtegenstellingen. Bij een transitie draaien die om oud versus nieuw (nieuwe waarden en visies op wat goed en nodig is versus oude gebruiken, gedragingen en handelingen die daar mee botsen). Het model van expansief leren biedt aan mensen ‘in het moeras’ een kompas dat hun handelen doelgerichter en doeltreffender kan maken. Historisch kunnen we volgens Engeström twee typen spanningen en conflicten onderscheiden:

1. Spanningen en conflicten die voortkomen uit de tegenstelling dat de bestaande praktijk niet voldoet aan wat nodig en mogelijk is (maar waarvoor nog geen alternatief op handelingsniveau is uitgewerkt).
2. Spanningen en conflicten die voortkomen uit het feit dat een nieuwe praktijk wel op handelingsniveau is doorgevoerd, maar dat daarbij allerlei nieuwe conflicten en spanningen naar boven komen die nieuwe twijfels en onzekerheden blootleggen (bijvoorbeeld: in de nieuwe situatie zijn nieuwe competenties nodig waarover de deelnemers nog onvoldoende beschikken, terwijl hun oude competenties – waar ze hun zelfvertrouwen en vaak ook hun beroepstrots aan ontleenden – niet meer passen).

Engeström onderscheidt verschillende fasen in zo'n transformatieproces. Elke fase is niet alleen een zone van naaste ontwikkeling voor de deelnemers, maar ook een zone van naaste ontwikkeling voor hun omgeving (de organisatie en setting van een praktijk) (Engeström, 1987, p. 184).



Figuur 4. Ideaaltypische expansieve cyclus van (deelnemers aan) praktijken (Engeström, 2001, p. 152)

Eerst (fase 1) stellen deelnemers bepaalde bestaande zaken in hun praktijk ter discussie (primaire tegenstelling). Daarbij spelen allerlei urgenties die individueel kunnen verschillen (ze kunnen zich voordoen als frustraties, irritaties, gevoelens van onmacht, verveling of boosheid, maar ook als intellectuele en morele overtuigingen). Primaire tegenstellingen in het sociale domein zijn die tussen arm en rijk, jong en oud, werkend en werkloos, selfsupporting en hulpbehoevend, etc. Die tegenstellingen zullen ook na een transitie blijven bestaan, maar ze worden door de transitie op scherp gezet.

Over die kwesties gaan gesprekken en die leiden tot een min of meer gedeeld bewustzijn: we kunnen zo op de oude voet niet langer verdergaan, er moet iets fundamenteel anders, al is nog niet duidelijk wat dat andere is (secundaire tegenstelling). Deze fase (fase 2) sluit aan bij wat Nonaka en Takeuchi *externalisatie* door collectieve reflectie noemen. Daarbij analyseren deelnemers aan een praktijk de situatie en bekritisieren ze bestaande verhoudingen binnen en rond een praktijk. Dat leidt tot visievorming en het formuleren van nieuwe motieven voor hun handelen.

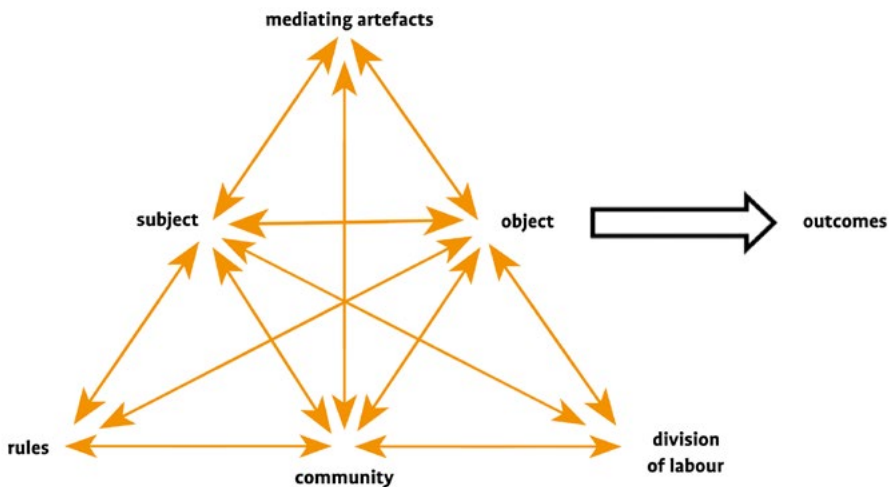
Vervolgens (fase 3) ontwerpen de deelnemers vanuit deze nieuwe visie en motieven een oplossing voor de problematische situatie door nieuwe doelen te ontwikkelen. Bij een transitie gaat dat om een omvattend geheel van nieuwe waarden en overtuigingen (leidend tot een andere manier van kijken naar en denken over hun praktijk en de omliggende maatschappelijke context). Dat sluit aan bij wat Nonaka en Takeuchi combinatie via *dialogue* noemen, het met elkaar in verband brengen van nieuwe en bestaande expliciete kennis. Dat proces mondt uit in een nieuw model van handelen.

Vervolgens (fase 4) testen de deelnemers het nieuwe model in de praktijk. Ze onderzoeken wat de mogelijkheden en beperkingen ervan zijn, ook in het licht van samenwerking met aanpalende praktijken. Daarna (fase 5) voeren ze het model als een collectieve nieuwe praktijk in, en dat sluit aan bij wat Nonaka en Takeuchi internalisatie via *linking explicit knowledge* noemen. Het invoeren gebeurt door de nieuwe, expliciet gemaakte kennis in de praktijk te brengen (*learning by doing*). Daarbij spelen allerlei nieuwe (tertiaire) tegenstellingen, zoals tussen oude competenties die in de nieuwe situatie niet meer bruikbaar zijn en nieuwe competenties die hard nodig zijn, maar die de deelnemers aan een praktijk nog niet meester zijn. Lukt het de deelnemers deze tertiaire tegenstellingen – en de spanningen, dilemma's en conflicten die ze met zich meebrengen – te benutten in een veranderproces, dan is er sprake van een geslaagde transitie. Een belangrijke zone van naaste ontwikkeling is dan bereikt. In fase 6 wordt door evaluatie en reflectie onderzocht of dit het geval is. Het is vervolgens zaak de nieuwe praktijk te implementeren en te consolideren (fase 7).

In werkelijkheid lopen deze fasen door elkaar en is er vaak sprake van teruggrijpen op voorliggende fasen. Daarbij is het belangrijk dat steeds teruggevallen kan worden op wat Nonaka en Takeuchi het scheppen van de voorwaarden voor interactie (*field building*) noemen.

#### Principe 5: Boundary crossing: het stabiliseren van de transformatie

Bij expansief leren gaat het uiteindelijk om een netwerk van praktijken die onderling op allerlei manieren met elkaar verbonden zijn en waarvan de leden interactief aan het leren en ontwikkelen zijn. De concepten 'activiteitssysteem' en 'boundary crossing' maken inzichtelijk waar en hoe dat in en tussen praktijken plaatsvindt.



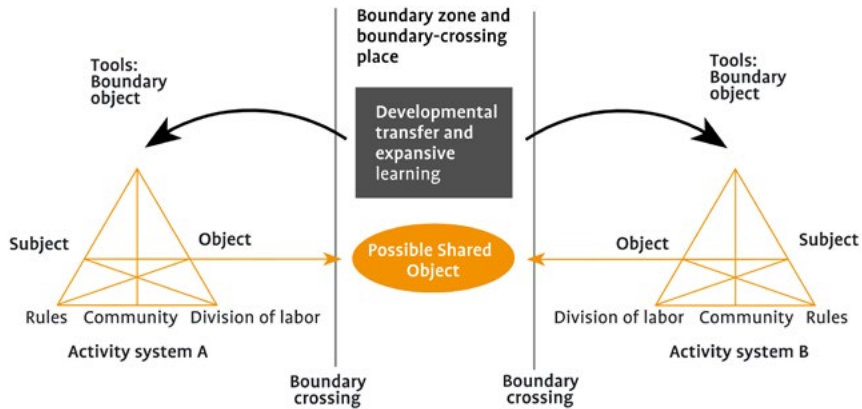
Figuur 5. Het model van een activiteitssysteem (Engeström, 1987)

Een activiteitssysteem bestaat uit een groep mensen die vanuit min of meer dezelfde waarden actief betrokken is bij een missie en bijbehorende doelen en resultaten. De bovenste driehoek (subject, object, mediating artefacts) gaat over hun primaire werkproces. Bij een transitie (bij expansief leren wordt dat een objectverschuiving genoemd) formuleren deelnemers vanuit urgentiegevoelens een nieuwe missie. Die zetten ze vervolgens om in de praktijk. Daarbij worden zij (subjecten) geconfronteerd met handelingsverlegenheid. Ze moeten leren uitvoering te geven aan de nieuwe missie, doelen en resultaten. Dat 'object' vraagt dat ze nieuwe gereedschappen creëren (mediating artefacts) die de beoogde transitie mogelijk moeten maken.

Als we de bovenste driehoek van het activiteitssysteemmodel invullen vanuit de transitie van de verzorgingsstaat, gaat het hier om een praktijkinnovatie waarbij onder andere geprobeerd wordt om de krachten in de leefwereld meer leidend te maken. De 'verlegenheid', twijfels en onzekerheden die dat met zich meebrengt, komen op allerlei manieren in conflicten, spanningen en dilemma's tot uiting, in en tussen de zes dimensies van het model. Waar de deelnemers in het primaire werkproces worstelen met bijvoorbeeld de transformatie van het primaat bij de systeemwereld naar dat van de leefwereld, zien we dat ze in het secundaire werkproces worstelen met nieuwe regels en standaarden voor kwaliteit en resultaat van hun werk (rules), met de verandering van bevoegdheden en verantwoordelijkheden (division of labor) en met het inrichten van een effectieve leeromgeving (community).

Het model van een activiteitssysteem laat goed zien hoe transformatieleren op verschillende niveaus (tegelijk) plaatsvindt. Op het micro/meso-niveau gaat het over het leren van individuen in de context van een groep. Maar ook op het meso/macro-niveau kan het model het leren situeren en inzichtelijk maken. Dan gaat het over het leren van groepen in de context van grotere verbanden (organisaties, buurten, netwerken). Dat laatste, 'boundary crossing', doet zich nadrukkelijk voor in fase 6 van de expansieve cyclus, als een innovatie in samenhang gebracht moet worden met omringende activiteitssystemen.

Zo zien we hoe bij JES de innovatie niet alleen iets van bewoners en ondersteuners is, maar dat ook de faciliterende instelling en de financierende gemeente 'iets' met het concept 'zelfbeheer' moeten hebben en moeten blijven hebben. Zij moeten steeds weer overtuigd worden van de noodzaak van dit experiment, ook voor henzelf als welbegrepen eigenbelang. Zonder hun steun is JES niet levensvatbaar.



Figuur 6. Het model van een activiteitssysteem (Engeström, 1987)

De transitie vraagt steunpunten ('boundary objects': kennis- en gevoelsobjecten waarmee het werkende-weg uitvinden door de deelnemers aan een praktijk vruchtbaar gemaakt kan worden) die het voor de deelnemers mogelijk maken om zich tot elkaar in de community en tot hun 'oude' positie (de oude comfortzone die door een bepaalde arbeidsdeling en scheiding van functies en rollen gekenmerkt werd) te kunnen verhouden. Daar gaan de vier lessen van de JES-casus over. Een gevaar daarbij is dat oude hiërarchieën en bijbehorende statusverschillen steeds weer de kop opsteken en daarmee het zeker weten van sommigen boven het onzeker weten van allen gesteld wordt. Het vergt een boundary zone, een (fysieke, temporale en geestelijke) ruimte om met elkaar aan de nieuwe posities en verhoudingen te wennen en met de bijbehorende manieren van denken, voelen en doen vertrouwd te raken. Bij JES gebeurt dat bijvoorbeeld in de vorm van regelmatig overleg met vertegenwoordigers van de faciliterende instelling en de financierende gemeente. Die stellen zich tegelijkertijd als 'critical friends' en als pleitbezorgers van JES op.

### Principe 6: Discursieve betekenisgeving en actieleren

Helemaal in de geest van de 'Derde-Wereldbeweging' van de jaren zestig en zeventig benadrukte de filosoof en pedagoog Paolo Freire dat leren moet bijdragen aan bevrijding van onderdrukking. Het gaat daarbij volgens hem allereerst om 'conscientização': 'The term "conscientização" refers to learning to perceive social, political and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality.' (Freire, 1970). Hij sluit daarbij aan bij Marx (1974), die in zijn beroemde elfde Feuerbach-stelling benadrukt dat velen (Marx spitst zijn redenering toe op filosofen, maar je kunt net zo goed invullen: wetenschappers, docenten) de werkelijkheid alleen maar verschillend geïnterpreteerd hebben (zich op afstand bezig hebben houden met 'praten over') en dat het erop aankomt haar te veranderen (daarover 'praten, denken en doen met' de deel-



nemers aan een praktijk: van binnenuit, inductief, van onderop en samen op basis van gelijkwaardigheid).

Wat zo'n cultuur van discursieve betekenisgeving en actieleren in de weg staat is volgens Freire het 'deposito-leren'. Dat is gebaseerd op de tegenstelling dat er een wetende is die 'het' weet en die dat 'het' leert aan een niet-wetende (leerling/student). De een onderwijst en de ander wordt onderwezen. De een praat en de ander luistert. De een kiest, de ander schikt. De een handelt en de ander volgt. Kortom, de een is actief en de ander is passief. Freire spitst dat 'deposito-leren' toe op de relatie leraar-leerling, maar het mechanisme dat hij ermee blootlegt, is ook van toepassing op de hulp- of dienstverlener en zijn cliënt: 'The banking concept of education regards men as adaptable, manageable beings. The more students work at storing the deposits entrusted to them, the less they develop the critical consciousness which would result from their intervention in the world as transformers of that world.' Het komt erop aan de kennis en expertise, maar ook de dromen en overtuigingen van deelnemers in praktijken te benutten. Daarvoor moet het principe van discursieve betekenisgeving en actieleren benut worden.

Om duidelijk te maken wat dat inhoudt zullen we eerst drie contrasterende handelingsmodi beschrijven. Je kunt je tot de ander verhouden door a. hem te negeren (en hem aan zijn lot over te laten), b. te handelen en te praten over hem (en over zijn lot te beschikken) en c. te handelen en te praten in plaats van hem (en zijn lot afhankelijk van jou te maken). Discursieve betekenisgeving en actieleren gaat uit van een vierde modus: dat je je tot de ander verhoudt door *mét* hem te handelen en te praten (en hem te helpen zijn lot in eigen handen te nemen en te houden). Dat sluit aan bij het adagium van Gandhi: 'Whatever you do for me without me, you do against me.' Handelen vanuit de MET-modus staat centraal in transformatieleren. We zien dat terug in het streven naar multidisciplinair samenwerken in sociale wijkteams en naar het samenwerken op voet van gelijkwaardigheid tussen formele en informele krachten in herstelgerichte praktijken. Een slogan van de disability-beweging is: *nothing about us without us*.

Een consequentie van gezamenlijk tot betekenisgeving komen voor professionals is dat persoonlijke of beroepsmatige veronderstellingen ter discussie staan. Heymann (2001) noemt dat het proces van 'dialogische deconstructie'. Zij bedoelt hiermee dat de professional in de interactie met de ander, bijvoorbeeld een cliënt, niet slechts het waardepatroon van de ander onderzoekt, maar ook de eigen aannames. Zo kan hij tot de conclusie komen dat hij zijn eigen aannames moet herzien. Het betreft ook een dialoog over verschillen. Op basis van inzicht in (de waarde van) verschillen kan toegewerkt worden naar gelijk-gerichtheid. Veel van deze MET-modus-principes zijn afkomstig uit praktijken waarin met principes van de positieve psychologie gewerkt wordt, zoals *appreciative inquiry*. Bij transformatieleren worden deze verschillende dimensies van samenwerking uitgewerkt in het principe van kenniscreatie en dialogisch leren.

## Principe 7: Kenniscreatie via dialogisch leren

Overall waar mensen samenkomen om werk te verzetten is sprake van drie soorten menselijk kapitaal: intellectueel kapitaal, emotioneel kapitaal en sociaal kapitaal. Hoe zijn mensen in staat en bereid om al hun individuele kapitaal met elkaar te delen en te verbinden? Organisaties waarin competitie en/of hokjesgeest de boventoon voeren, worden ook wel 'cold spots' genoemd (Gratton, 2007). Hier staat dikwijls het intellectuele kapitaal centraal. Zulke organisaties worden gekenmerkt door competitie, rivaliteit, verkokerd denken, afreken- en roddelcultuur, loopgravenoorlogen, veel regels/procedures. Gratton laat zien dat 'hot spots' hier sterk van verschillen, omdat daar ook het emotionele en sociale kapitaal benut wordt. In een hot spot

- leren deelnemers samen reflecteren en experimenteren en wordt hun specialisme ondergeschikt aan het gemeenschappelijke doel;
- blijkt wat urgent en noodzakelijk is uit spanningen, dilemma's en conflicten;
- worden verschillen in expertise, disciplinaire kennis, rollen en temperamenten benut. Dat leidt tot een rijker denken en doen;
- werken deelnemers overeenkomstige doelen en waarden uit op basis van wederzijds vertrouwen;
- wordt wat deelnemers opwindend, stimulerend en interessant vinden, als creatieve kracht gebruikt
- krijgen deelnemers de kans om samen uit te vinden wat nodig is en komen ze tot onvermoede kenniscreatie.

Pas op: hot spots floreren pas echt als mensen uit hun comfortzone komen (als ze 'van hun droge-voetenplek het moeras ingaan'). Bijvoorbeeld door nieuwe mensen in hun team of omgeving toe te laten die 'anders' zijn, zoals ervaringsdeskundigen (zie bijv. Kowalk, 2015). Die kunnen zaken nou net van die andere kant bekijken, zoals je het zelf nog niet eerder had gezien. Tegelijkertijd heb je het vertrouwen van elkaar nodig om je zeker genoeg te voelen om het beste uit jezelf naar boven te halen. Vandaar dat hot spots volgens Gratton het best kunnen ontstaan in situaties waarin mensen die elkaar kennen en vertrouwen, samenwerken met anderen die van buiten de grenzen van hun afdeling, organisatie, buurt, stad of zelfs land afkomstig zijn. Door vertrouwd en onbekend te combineren, krijg je waardecreatie. Dat vereist dat mensen écht met elkaar praten, dat er mensen in het team zitten die muurtjes tussen groepen kunnen afbreken (de zogenaamde 'boundary spanners') en dat mensen gestimuleerd worden om over hun grenzen heen te kijken (de luiken en ramen open). Deze condities voor hot spots stellen hoge eisen aan het management van praktijken (het vraagt van hen dat ze hun leiderschap niet opleggen, maar inzetten om zelfbeheer en leiderschap bij de deelnemers aan de hot spot te faciliteren en te ondersteunen).

Hoe verhoudt het individuele leren in hot spots zich tot collectief leren en hoe kan de verbinding tussen beide vormen van leren versterkt en ondersteund worden? De transitie van de verzorgingsstaat gaat gepaard met de verschuiving van 'zeker weten'

(sterke classificatie van kennis, duidelijke scheiding tussen specialistische praktijken, en scherpe afbakening van wie wel en niet bevoegd is om ergens over mee te praten en te beslissen) naar 'onzeker weten'. Leren op basis van onzeker weten onderscheidt zich van wat gewoonlijk onder leren wordt verstaan, namelijk monologisch leren (acquisitie) en dialogisch leren (participatie).

Transformatieleren start vanuit de noodzaak om iets te leren wat geen van de deelnemers al weet en wat te complex is om met een eenvoudige methode, recept of training over te dragen. Transformatieleren start vanuit vraagstukken waar deelnemers zich als gevolg van de transitie en transformatie in de praktijk voor geplaatst zien. De houding die men heeft om ermee aan de slag te gaan kenmerkt zich door een zekere ambivalentie. Enerzijds hebben de deelnemers nog de neiging om terug te grijpen naar de oude comfortzone van institutionele zekerheden, classificaties en specialisaties, en anderzijds weten ze dat daarmee het vraagstuk niet goed opgelost kan worden. Tegelijkertijd is er grote nood: men beschikt nog niet voldoende over wat nodig is aan kennis, vaardigheden, houdingen en waarden (dragende principes) om wel tot goede oplossingen te komen. Die moeten werkende-weg uitgevonden en geleerd worden. De 'lerenden' kunnen niet terugvallen op het vertrouwde acquisitieleren, waarin een wetende (via bijv. een boek of een college) expliciete kennis overbrengt aan niet-wetenden. Ze kunnen evenmin volstaan met participatieleren, waarin deelnemers aan een praktijk via 'single loop'-reflectie samen verbeteringen aanbrengen of via double-loopreflectie vraagstukken op een meer fundamentele manier trachten op te lossen. Participatieleren kennen we van stagelopen, waarbij 'newtimers' leren van 'oldtimers' vanuit de houding: zo zijn onze manieren hier. Bij transformatieleren draait het niet om leren op basis van monologische kennisverwerving (acquisitie) of van dialogisch, al doende leren (participatie), maar om een derde leermetafoor: via triologisch leren komen tot kenniscreatie.



Figuur 7. Drie metaforen van leren (naar Paavola & Hakkarainen, 2005)

De derde dimensie (trialogisch) benadrukt dat transformatieleren gebeurt op grond van veranderende doelen, waarden en motieven die men zich nog collectief eigen moet maken en die men bovendien nog collectief moet aanscherpen (paradigmashift). Dit leren neemt onzeker weten als vertrekpunt: de deelnemers moeten accepteren dat het enige zekere het onzekere is. Vanuit dit 'niet-weten' ontstaat de ruimte om op een open, onbevvangen manier te gaan zoeken naar nieuwe verstandhoudingen en nieuwe werkwijzen. Zo vinden deelnemers aan hot spots nieuwe gereedschappen, competenties, regels, arbeidsdelingen en leer- en ontwikkelvormen uit. Daarbij ontwikkelen ze – noodgedwongen door spanningen, conflicten en spanningen - met elkaar de competenties die daarvoor nodig zijn. Mettertijd verbinden hot spots zich in netwerken waarin de gecreëerde kennis zich verdiept tot nieuwe handelingskaders (beleid, modellen) en -theorieën, die op hun beurt de getransformeerde praktijken schragen en de aanzet geven tot hun verdere verdieping, verbreding en verrijking.

Zodoende wordt het multilevel-karakter van transformatieleren duidelijk. Het vraagt afstemming van allerlei krachten op elkaar: burgerkracht, beroepskracht, organisatiekracht, leerkracht en ondernemerskracht. Deze krachten werken in het sociale domein nog vaak langs elkaar heen en zijn ook intern gescheiden (als gevolg van individualisering, verkokering, hiërarchisering). Gebiedsgericht werken en de vier decentralisaties zijn kaders die potentieel co-creatie en trialogisch leren mogelijk maken, op basis van erkenning van de gelijkwaardigheid van de verschillende expertises in deze krachten. Dat vergt echter dat deelnemers aan zulke co-creatieve benaderingen hun oude gewoonten afleren en onder de dominantie van planningslogica's uitkomen, waarbij beleidsvraagstukken top-down op de dagelijkse maatschappelijke praktijk worden losgelaten. De leer- en ontwikkelprocessen die met zo'n co-creatieve benadering van vraagstukken gemoeid zijn, moeten – willen ze creatief en productief zijn - met elkaar verbonden worden (Stam, 2012). Elke kracht moet zich nieuwe rollen, gedragingen en competenties eigen maken, niet één kracht kan zich daarvan uitzonderen. Die leerprocessen moeten daarvoor ook min of meer simultaan (in een tijdsgewricht waarin 'momentums' zich aandienen die gegrepen moeten worden), congruent (waarbij de vragen, dilemma's, spanningen en conflicten die zich in een praktijk voordoen leidend zijn) en parallel (waarbij elke kracht op basis van gemeenschappelijke waarden, missies en doelen 'trialogisch' werkt aan kenniscreatie) verlopen. Dat inclusief maken van transformatieleren vraagt van allen een kanteling van perspectief (Stam, 2013): niet van buitenaf maar van binnenuit, niet primair deductief maar inductief, niet van bovenaf maar van onderaf en niet afzonderlijk (specialistisch) maar samen.

## Literatuur

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*, San Francisco: Jossey Bass.
- Argyris, C & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Bolhuis, S., & Simons, P. R.-J. (2001). Naar een breder begrip van leren. In J. W. M. Kessels & R. Poell (2001). *Handboek human resource development. Organiseren van het leren*. (p. 37-51). Alphen aan den Rijn: Samson.
- De Corte, E. (1996). Changing views of computer-supported learning environments for the acquisition of knowledge and thinking skills. In: S. Vosniadou, E. De Corte, R. Glaser, & H. Mandl (Eds.) (1996), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments* (p. 129-145). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14(1), 133-156.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, Herder and Herder.
- Heymann F.V. (2001). *Denken en doen in dialoog. Een methode voor behoeftearticulatie en ontwikkeling*. Utrecht, Lemma.
- Kahane, A. (2004). *Solving tough problems: an open way of talking, listening, and creating new realities*. Berrett-Koehler, Berkeley.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kowalk, H. (2015). *Het andere perspectief. Het verhaal van een ervaringsdeskundige bij de Hogeschool van Amsterdam*. Amsterdam.
- Marx, K. (1974). *De Duitse ideologie; deel 1 Feuerbach*. 3e druk, Nijmegen, SUN.
- Nonaka, I. & H. Takeuchi (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon (proefschrift).
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Education* 14(6), 535-557.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Co.
- Schön, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D.A. & Argyris, C. (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner. How professionals think in action*. Londen: Temple Smith.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Age and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.

- Stam, M. (2012). *Geef de burger moed. Outreachend werken in tijden van transformatie van de verzorgingsstaat*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Stam, M. (2013). *Het belang van onzeker weten. Over de revisie van de verzorgingsstaat*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

## Hoe leer je transformeren?

Jean Pierre Wilken en Martin Stam

In de hoofdstukken twee tot en met zes van dit boek is een aantal werkwijzen beschreven waarmee in de praktijk ervaring opgedaan is om te professionaliseren in tijden van transitie en op die manier inhoud te geven aan transformatie. In het vorige hoofdstuk karakteriseerden we 'transformatieleren' aan de hand van een zevental principes. In dit hoofdstuk lichten we er elementen uit die in de casuïstiek naar voren komen als belangrijke onderdelen van het leren transformeren en geven we aan hoe de principes in de praktijk toegepast kunnen worden door trainers, coaches en teamleiders.

Leren is zowel een individueel als een collectief proces. Coaches en trainers hebben veelal te maken met mensen die in een collectief werken, bijvoorbeeld een sociaal team, een team van een zorg- of welzijnsinstelling, of een groep medewerkers die niet direct een samenwerkingsrelatie heeft maar afkomstig is uit verschillende teams of locaties. De laatste situatie is overigens het minst passend als het om de leervormen gaat die we hieronder bespreken, ook als deze deelnemers elkaar zien als collega's met eenzelfde waarden-gedreven doel. Praktijkleren is het meest effectief als het gezamenlijk gebeurt door mensen die dagelijks met elkaar werken, dus een gezamenlijke praktijk delen (en voor de opgave staan deze samen verder te ontwikkelen). We gebruiken in dit hoofdstuk dus meestal het woord team, maar tekenen hierbij aan dat het ook kan gaan om de leden van een lokaal samenwerkings- of leernetwerk.

### Transformeren moet je leren

Transformeren betekent letterlijk 'van gedaante veranderen'. Transitie staat voor de gedaanteverandering van de *context* (wetgeving in het sociale domein en de consequenties daarvan). Transformatie staat voor het van gedaante veranderen van de *beroepsuitoefening*.

Onder transformeren verstaan we het proces van het herijken van het professionele handelen in het referentiekader van een nieuw sociaal stelsel. Deels is dit een aanpassingsproces, waarbij een bestaand *body of knowledge* herschikt wordt, zodat het gaat passen in een nieuwe context. En het gaat ook om het verwerven van een nieuwe houding, nieuwe kennis en nieuwe vaardigheden, omdat de beroepsuitoefening daarom vraagt. Transformeren kan dus op verschillende niveaus plaatsvinden, zowel op het niveau van *visie* als op het niveau van *handelen*. In ieder geval raken de transities sterk aan de *identiteit* van de beroepsbeoefenaar. Oude benamingen zoals maatschappelijk werker of opbouwwerker dekken niet langer de identiteit van de professional in het nieuwe stelsel.

Transformeren heeft te maken met verandering en dus gaat het om *veranderingsprocessen*. Je plaats als professional vinden in de nieuwe context van de transitie

betekent ook een leerproces. We moeten onze weg hierin zoeken, opnieuw onze plaats, rol en verantwoordelijkheden bepalen. Dit leren vindt in de praktijk plaats en daarom noemen we dit ook *praktijkleren*. In dit boek gebruiken we eveneens de term *actieleren*. Dit is een vertaling van de Engelse term ‘action learning’, oftewel: je leert door te doen, door te handelen, door te ervaren en daarop te reflecteren.

### Lokalisering, vereenvoudiging en integratie

Belangrijke achterliggende gedachtes bij de transitie zijn lokalisering, vereenvoudiging en integratie. We organiseren basisdienstverlening op het lokale niveau, dicht bij de mensen waarvoor zij bedoeld is. We willen tegelijk ons stelsel van zorg en welzijn minder complex maken. En we willen af van te ver doorgesloten specialisatie. Van honderd hulpverleners en welzijnswerkers die allemaal door en langs elkaar hun ‘eigen ding’ doen in de wijk, willen we naar meer integraal werkende professionals, die met een brede blik naar de hele persoon en het hele leefsysteem kijken. Transformatie houdt dus ook in: leren integreren. Via oefening, scholing en coaching kan ontdekt worden wat en hoe meer integraal gewerkt kan worden.

Het woord ‘integraal’ heeft daarbij onder meer de volgende betekenissen:

- De hele persoon in ogenschouw nemen: wensen en behoeften op verschillende levensterreinen, zowel naar gezondheid, zelfredzaamheid als participatie kijken, en vooral naar de samenhang tussen wensen, behoeften, mogelijkheden en ervaren belemmeringen.
- Werken met individuen in de context van hun leefomgeving en netwerken: systemisch werken.

Geïntegreerd werken betekent onder andere:

- Verbindingen aanbrengen tussen activiteiten op diverse levensterreinen.
- Samenwerken in team- en netwerkverband, en diensten op een goede wijze afstemmen (een gezamenlijke ‘modus operandi’ vinden).
- Een gezin, een plan.

Hoewel integraal werken een panacee lijkt voor vereenvoudiging, kan het echter ook best ingewikkeld zijn. Er komen immers diverse disciplines samen, dikwijls afkomstig uit verschillende organisatieculturen. Er dient een nieuwe cultuur van werken gecreëerd te worden. Onderdeel van het ‘nieuwe werken’ is ook dat het een open, systemische manier van werken is, waarbij je opereert in zowel formele als informele netwerken. Daar komt nog bij dat er sprake kan zijn van instabiele netwerken en dat je te maken kunt krijgen met ingewikkelde problematiek (zoals vraagstukken van macht en geld) en een diversiteit aan belangen. Ga er maar aan staan.



Een belangrijke gedachte in dit boek is dat (onze weg) leren (vinden) altijd een parallelproces is. Integraal en geïntegreerd werken = integraal en geïntegreerd leren. Het ‘nieuwe leren’ kenmerkt zich dan ook door een open systemische benadering in een instabiele omgeving. Leren heeft niet alleen te maken met weten (kennis), maar ook met het leren omgaan met wisselende omstandigheden en ervaringen. Het is een voortdurende wisselwerking tussen verschillende vormen van kennis, en die productief met elkaar in verband brengen (zoals ervaringskennis en theoretische kennis).

### Lessen

Wat leren ons de ervaringen die de afgelopen tijd zijn opgedaan binnen trainingen en projecten van de Wmo-werkplaatsen en Movisie?

1. In de eerste plaats brengen de transities veel onzekerheden met zich mee, maar tegelijkertijd zijn zij uitdagend omdat zij gelegenheid geven voor ondernemerschap en creativiteit. Zij bieden kansen voor innovatie.
2. Tegelijkertijd is de druk voelbaar van beperktere financiële middelen. Een onderdeel van het innoveren van de beroepsuitoefening is daarmee tegelijkertijd om accountability onderdeel hiervan uit te laten maken. Aspecten hiervan zijn: aanleren van kostenbewustzijn, kunnen maken van kosten-baten analyses, inzetten van c.q. overlaten aan informele zorg waar dit kan.
3. Professionals zijn druk doende uit te vinden wat ‘wijkgericht werken’ betekent, actieleren is een geschikte vorm om te helpen bij deze zoektocht.
4. Training, coaching, intervisie en studiebijeenkomsten zijn ondersteunend hierbij. Mensen die als coach of facilitator bij teamontwikkeling betrokken zijn, begeleiden in feite een veranderingsproces. Het zijn meer procesbegeleiders dan trainers. Traditionele vormen van scholing en training (in de zin van kennisoverdracht en aanleren van vaardigheden) zijn dan ook weinig zinvol, als deze niet ingebed zijn in en dienstbaar zijn aan dit transformatieproces.
5. Verandering roept weerstand op, zeker als deze verandering ervaren wordt als iets dat ‘door de gemeente’ of ‘door de stelselherziening’ opgelegd wordt. Voor trainers, coaches en leidinggevendenden is het van belang dat deze weerstand eerst besproken wordt. Weerstand heeft altijd een functie. Het duidelijk krijgen van het waarom van de weerstand kan ruimte scheppen voor bewuste keuzes om al dan niet mee te gaan in het veranderingsproces. Soms is het goed om op het niveau van *metacognities* in te steken. Bijvoorbeeld: wat beschouwen we als onze gezamenlijke opdracht? Of: wat is onze droom?
6. In het nieuwe stelsel draait heel veel om netwerken en werkallianties. Het leren vindt dus ook plaats in deze netwerken. Ze vormen een belangrijk kader voor transformatie. Het is van belang om de samenwerking te benoemen als een gemeenschappelijke zoektocht, een avontuurlijke reis. Er is geen ongelijke startpositie, we bevinden ons allemaal in hetzelfde schuitje.

## Wat vraagt dit van ‘procesbegeleiders’, ‘facilitators’ en ‘transformatiecoaches’?

Uit voorgaande hoofdstukken kunnen we de volgende elementen halen:

- Allereerst vraagt het proces een grote mate van gevoeligheid voor de hectiek en dynamiek in het sociale domein. Professionals dienen erkend te worden in de opgaven waarvoor ze staan. Deze opgave is niet eenvoudig; er is veel vakmanschap voor nodig. De emotionele beleving is even belangrijk als de rationele.
- Het vraagt ook een open houding, een grote mate van ontvankelijkheid voor wat er gaande is, en een grote mate van flexibiliteit. Overigens ook kwaliteiten die van de moderne sociaal werker verlangd worden (in de inleiding worden deze kwaliteiten aangeduid met de begrippen ondernemerskracht en leerkracht).
- Een veelgehoorde opmerking is dat professionals over het algemeen ‘doeners’ zijn en dat zij weinig reflectief vermogen hebben. Reflectief vermogen is echter niet altijd iets wijsgerigs, het is ook simpelweg stilstaan bij wat er gaande is of evalueren wat er gebeurd is. We zien in de voorbeelden in het boek dat trainers en facilitators vooral in staat moeten zijn *ruimte* en *rust* te scheppen te midden van de alledaagse hectiek. Het is daarnaast handig dat zij kennis hebben van verschillende reflectievormen en de vaardigheid de best passende vorm aan te bieden. Het organiseren van constructieve feedback binnen een groep is een voorwaarde voor de ontwikkeling van reflectieve vaardigheden (Keursten, 2001).
- Als begeleider ben je even ‘niet wetend’ en ‘onzeker’ als de professionals. Het verschil maak je door deskundig te zijn op het gebied van coaching en veranderingkunde, waarmee je het leer- en ontwikkelproces op vakkundige wijze kunt ondersteunen. Het is ook handig als je goed op de hoogte bent van kennis die regionaal en landelijk beschikbaar is, zodat je die aan kunt reiken als die van pas komt. Je hoeft deze kennis niet zelf te beheersen, maar je moet ze wel kunnen vinden, bijvoorbeeld in landelijke databases en literatuur.
- De transitie brengen met zich mee dat er nieuwe teams en samenwerkingsverbanden ontstaan. Een facilitator speelt een belangrijke begeleidende rol bij groepsvorming, waarbij onbekendheid en onzekerheid plaats kunnen maken voor bekendheid en vertrouwen. Het vraagt kennis van groepsdynamica en de fasen van teamontwikkeling (Remmerswaal, 2013). Een focus op leren van en vertrouwen op elkaar in onzekere situaties is voor veel professionals niet vanzelfsprekend.
- Tegelijkertijd is van belang om het eigenaarschap bij het team te leggen. Transformatie is niet een van bovenaf geleid proces, maar een van binnenuit ervaren positieve verandering. Principes van zelforganisatie en zelfbeheer passen hier uitstekend bij. Coaches, maar ook managers dienen zich voortdurend op te stellen als mensen die dit faciliteren.
- Stam stelt dat hierbij het ‘hot spot principe’ goed gebruikt kan worden (Gratton, 2007). In tegenstelling tot organisaties waar competitie, achterdocht en een afrekencultuur heersen (zogenoemde cold spots) ga je bij een hot spot uit van het coöperatie- en diversiteitsbeginsel. Je streeft naar samenwerking op basis van

gedeelde doelen en waarden en benut daarbij verschillen in expertise, kennis, rollen en karakter. De basis is wederzijdse steun en vertrouwen. Mensen willen experimenteren en zijn niet bang om fouten te maken, want fouten maken is part of the game. Je mag je dus kwetsbaar opstellen en uit je comfortzone komen. Dit principe past erg bij wat Witteveen beschreven heeft in het model van de ontwikkelwerkplaats als *community of practice*. Je wilt samen iets ontwikkelen en ervaart dit als prikkelend en interessant. Een facilitator helpt een dergelijke 'hot spot' te creëren.

- Een coach/facilitator draagt zorg voor een goede verbinding tussen 'binnen' en 'buiten'. Het gaat om verbinding tussen ervaringskennis en professionele kennis, en tussen een team en de samenleving. De transities in het sociale domein spelen zich af in een netwerksamenleving, waarbij mensen vaak relatief losse en soms intensieve relaties met elkaar hebben.

## Rollen

De uitdaging als trainer of coach is om zodanige werkvormen te hanteren dat ze zowel aansluiten bij de dagelijkse praktijk (korte termijn) als bijdragen aan innovatie op de langere termijn. Hierbij kunnen beurtelings diverse rollen vervuld worden. Naast de algemene rol van coach of facilitator onderscheiden we de rol van veranderkundige, kennismakelaar en transformatiemodel.

Het gaat om het begeleiden van veranderingsprocessen. De coach of facilitator acteert als *veranderkundige*. De Waal omschrijft dat als het proces waarin oude, vertrouwde kennis wordt gereconstrueerd en het referentiekader wordt veranderd (De Waal, 2014). Het is hierbij nodig dat allerlei bestaande opvattingen (vooronderstellingen, waarden) aan een kritisch zelfonderzoek worden onderworpen. Hier hoort ook bij: het bewust bepalen van het type kennis dat verworven dient te worden.

Als trainer, coach of leidinggevende fungeer je ook als *kennismakelaar*. Je bemiddelt tussen de verschillende kennisbronnen die in het team of netwerk aanwezig zijn. Je mobiliseert deze kennis, je helpt kennis toe te voegen. Je helpt de waarde van kennis te bepalen. Je kunt ook 'externe kennis' inbrengen, zoals de kennis die te vinden is in literatuur en databases, of kennis van ervaringsdeskundigen en andere experts.

Als trainer, coach of leidinggevende fungeer je ook als *rolmodel voor transformatie*. De principes en waarden die achter het nieuwe werken in het sociale domein schuilgaan, dienen als het ware ook 'belichaamd' te worden door de trainer, coach of leidinggevende. *Practice what you preach*. Er is voortdurend sprake van parallelprocessen, zoals ook Van der Mei en Gademan in hun bijdrage aangeven (hoofdstuk 5).

Als de uitdaging is om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de burger en de samenleving, is het ook de uitdaging van de teamleden of community om zo goed mogelijk aan te sluiten bij elkaar. En de uitdaging voor de trainer om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de leden en wat er bij hen leeft.

Zo moet je het niet alleen hebben over een gekantelde manier van gespreksvoeren, maar zelf ook op een gekantelde manier het gesprek voeren in het team of de scholingsgroep. Daar waar we in het contact met de burger zoeken naar diens vragen, behoeften en kracht, doen we hetzelfde in het team. Een trainer of leidinggevende die op een directe manier bepaalt wat het team zou moeten leren of doen, past niet bij de coöperatieve en co-creatieve aanpak die het nieuwe professionele werken vraagt. Een coach of leidinggevende is niet de allesweter of de allesbepaler. Hij is medezoekende, deelgenoot in het 'onzeker weten'. Hij transformeert mee.

Aan de andere kant kan hij ook als een soort *baken* fungeren in tijden van onrust en onzekerheid. Een coach kan helpen een veilig klimaat te creëren in de groep. Een leidinggevende kan onduidelijkheid wegnemen over de taakopdracht en het mandaat dat een team krijgt van de gemeente of andere organisatorische kwesties oplossen. Zie verder hoofdstuk 9, waarin Vincent de Waal nader ingaat op de rol van leidinggevend en managers.

### Principes van transformatieleren toepassen

In het vorige hoofdstuk beschreven we een aantal principes van 'transformatieleren'. We gebruiken deze principes hieronder als leidraad voor het begeleiden van leerprocessen in het kader van transitie en transformatie.

#### 1. *Ervaringsleren: het primaat ligt bij de praktijk*

Het primaat ligt bij de praktijk. Als transformatiecoach sluit je allereerst aan bij de urgente vragen en behoeftes die leven bij de professionals die je begeleidt. Dit zijn allemaal praktijkvragen. Het kan gaan over taken en verantwoordelijkheden binnen het team, de aanpak van een bepaalde problematiek, de samenwerking met vrijwilligers of een moreel dilemma. Dergelijke dilemma's doen zich nadrukkelijk voor als snelle oplossingen voor urgente problemen van cliënten niet voorhanden zijn, zeker als de problemen complex en hardnekkig zijn. Dan helpt het niet om al afvinkend resultaten na te jagen, want dat hebben andere professionals al eerder geprobeerd. Soms spelen die problemen al generatielang in een familie (Stam, 2014). Dan gaat het erom werkelijk contact te maken, goed te kijken en te luisteren en niet te snel te oordelen en 'over te nemen'. Dan gaat het om *slow social work*, om het vermogen om te reflecteren 'in en op' de actie (Schön & Argyris, 1978).

Door bij actuele vragen en behoeftes van professionals aan te sluiten (handelingsvraagstukken), kun je als transformatiecoach bij de dominante leerstijl van (de meeste) professionals aansluiten. Professionals zijn van nature doeners. In de leercyclus van Kolb (1993) is het dus handig om dit als vertrekpunt te kiezen, en van daaruit de cirkel te gaan doorlopen.

Het principe van vraaggericht werken weerspiegelt ook wat van professionals in de praktijk verwacht wordt, namelijk het aansluiten bij de vragen en behoeftes van burgers.

## 2. *Het benutten van onzekerheid*

De transities brengen een grote mate van onzekerheid met zich mee. We gaan er vanuit dat het sociale domein altijd wel in beweging zal blijven en dat een zekere mate van onzekerheid altijd aanwezig zal blijven. Ook mensen en omstandigheden zijn voortdurend aan verandering onderhevig. Een belangrijk element van sociale professionaliteit is dan ook om 'onzeker weten' tot zekerheid te maken. We bedoelen hiermee dat je wat onzeker of onbekend is beter als uitgangspunt kunt nemen voor productieve actie en zinvolle reflectie, dan dat je ervoor wegloopt (en terugvalt op oude reflexen of standaard-routines). Al eerder merkten we op dat je als coach/leidinggevende ook deel uitmaakt van het 'onzekere weten'. Vanuit de drassige laaglanden, zoals Schön (1983) en ook Kunneman (2013) dit noemen, is het de kunst de dagelijkse praktijk te verbinden met grotere waarden, principes, contexten en modellen: het hoogland. Een coach of leidinggevende kan daarbij een gids zijn. Kennis beweegt zich heen en weer tussen laagland en hoogland, en wordt in dit proces gecreëerd en geconstrueerd.

## 3. *Inductieve kennisontwikkeling*

Polanyi introduceerde het onderscheid tussen verborgen (*tacit*) en expliciete (*explicit*) kennis. Taciete kennis zit 'verborgen' in de persoon. Het is persoonlijke kennis. Expliciete kennis is openbare kennis, kennis die voor iedereen toegankelijk is. Het is de kunst om beide vormen van kennis(ontwikkeling) met elkaar te verbinden, iets wat door Nonaka en Takeuchi (1995) is uitgewerkt. Een transformatiecoach kan hierbij behulpzaam zijn door de persoonlijke kennis die bij teamleden, of leden van een lokaal samenwerkingsnetwerk, aanwezig is, te *waarderen* en te (helpen) *expliciteren*. Waarderen is belangrijk omdat dit een erkenning is dat persoonlijke kennis en ervaring belangrijk en waardevol zijn. Vervolgens gaat het erom taciete kennis te externaliseren. Daardoor wordt zichtbaar wat iemand 'in huis' heeft en kan dit gelegd worden naast de, eveneens hogelijk gewaardeerde, persoonlijke kennis van een collega. Een van de competenties van een transformatiecoach is om een constructieve dialoog op gang te brengen. Op deze wijze wordt ook gewerkt aan *collectieve ervaringskennis*. Door deze uitwisseling zullen mensen elkaars kennis ook beter kunnen benutten in het dagelijks werk.

Ergens in het proces zal er een verbinding gemaakt moeten worden met de algemene body of knowledge zoals die uit wetenschappelijk onderzoek, theorievorming en beroepsstandaarden naar voren komt. Als coach is het handig om op de juiste momenten verbindingen te leggen tussen verschillende kenniscomponenten. Hierdoor vindt verrijking van het kennisrepertoire plaats.

## Praktijkkennis

<b>Praktijkkennis:</b> 1. Persoonlijke kennis (op basis van eigen ervaring, socialisatie en verworven professionele kennis)	Interne reflectie Externe reflectie
2. Collectieve persoonlijke kennis op groepsniveau (team; netwerk)	Uitwisseling en collectieve reflectie (dialogoog binnen het team)
<b>Theoretische kennis:</b> Collectieve publieke kennis (gegenereerd d.m.v. wetenschappelijk onderzoek en politiek beleid; vastgelegd in bronnen)	Verbinding met praktijkkennis (dialogoog met de 'buitenwereld') (Kan ook d.m.v. training en studie)

Door deze collectieve kennis weer toe te passen in de dagelijkse praktijk, ontstaan nieuwe ervaringen en daarmee weer nieuwe kennis. Zo beweegt de spiraal zich verder.

#### 4. *Benutten van spanningen en conflicten als vliegwiel voor leren*

Spanningen en conflicten kunnen benut worden als een vliegwiel voor leren. Als coach begeleid je het team vooral bij het duidelijk krijgen van de betekenis van spanningen en dilemma's. Het gaat er telkens om een balans te vinden tussen (de natuurlijke neiging van professionals om) onmiddellijke oplossingen te bedenken en het nadenken over de achterliggende betekenis. Daarbij komt ook vaak *ethiek* om de hoek kijken. Wanneer zich dilemma's voordoen, is dat een geschikt moment om stil te staan bij visie, overtuigingen, waarden en normen. Als het lukt om boven een bepaalde casus uit te stijgen, en het denken en handelen te plaatsen in een meer omvattend geheel van kijken naar de (eigen) praktijk of de maatschappelijke context waarmee men te maken heeft, dan leidt dat tot verrijking. Er wordt, om met Vygotski (1978) te spreken, 'een nieuwe zone van naaste ontwikkeling' bereikt.

Al lijkt het tegenstrijdig: om spanningen productief te kunnen benutten is het wel nodig dat er een veilig leerklimaat gecreëerd wordt. Hier zal, zeker bij beginnende teams, flink in geïnvesteerd te worden. Mensen moeten elkaar leren kennen, en een coach/leidinggevende kan helpen de voorwaarden te creëren om tot vertrouwen te komen.

#### 5. *Boundary crossing: de grens over*

Bij 'onzeker weten' hoort ook handelingsverlegenheid. Een valkuil die de nodige spanningen oplevert, is dat professionals de verwachting hebben (omdat men denkt dat de buitenwereld - gemeente, zorgverzekeraars, klanten - dit ook verwacht) dat zij alle vormen van zorg en ondersteuning kunnen bieden waar om gevraagd wordt. Dit is uiteraard een illusie. Belangrijk is zowel de eigen grens te kennen als te weten welke hulptroepen net buiten de grens paraat staan.

Dit geldt zowel op individueel niveau als op teamniveau. Het is verkeerd als onder 'generalist' een alleskunner verstaan wordt. Het is ook een misvatting om een sociaal integraal team als een allesoplosser te beschouwen. Hoewel we nog volop aan het zoeken zijn naar wat het profiel van een generalist of generalistisch team is, weten we zeker dat

er grenzen zijn aan wat mogelijk is. Niet alleen op basis van de expertise die aanwezig is, maar ook op basis van caseload. Het model van de T-shaped professional (iemand met een brede basisexpertise en bovendien een bepaalde specialistische kennis) is behulpzaam, maar het wil ook niet zeggen dat al die T'tjes bij elkaar iedere burger in het werkgebied kunnen bieden wat nodig is.

Kortom, naast de handelingsverlegenheid die transitie en transformatie op zich met zich meebrengen, is er ook altijd handelingsverlegenheid die verbonden is met de grenzen van het kunnen. De uitdaging van 'teamwerk' is om elkaar optimaal aan te vullen op basis van de aanwezige expertise. De uitdaging van het concept van basisdienstverlening (generalistisch werken) is om te leren 'totaalplaatjes' te maken, dat wil zeggen samen met burgers een compleet beeld te krijgen van vragen en behoeftes, van mogelijkheden en belemmeringen. En niet alleen op één bepaald levensdomein, maar op meerdere, met elkaar verbonden domeinen. Die mogelijkheden en belemmeringen liggen niet alleen bij het individu, maar ook bij de omgeving, de familie, de buurt, het bredere sociale netwerk. Op basis van zo'n integraal beeld kan een integraal plan worden opgesteld. Bij de uitvoering wordt ook duidelijk wat iemand en zijn netwerk zelf kan, waar het basisteam actief in kan zijn en wanneer 'de grens overstoken' moet worden om specifieke expertise in te roepen of hulpbronnen aan te boren.

Er zijn dus verschillende grenzen die overstoken moeten worden:

- De grens van het persoonlijke weten en kunnen: a) gebruik maken van ervaringsdeskundigheid van de mensen waarmee je werkt en b) gebruik maken van de expertise van collega-professionals.
- De grens van het eigen team: a) gebruik maken van expertise van anderen of hulpbronnen die niet rechtstreeks voor het team of de burger toegankelijk zijn en b) gebruik maken van de kennis en hulpbronnen die in het werkgebied (buurt, wijk, dorp) aanwezig zijn.

Er kan ook nog een andere vorm van 'boundary crossing' genoemd worden, namelijk waar leefwereld en systeemwereld elkaar raken. Ervaringsdeskundigheid heeft dikwijls zowel betrekking op de eigen leefwereld als op de systeemwereld waar men mee te maken heeft (gehad). Professionele deskundigheid houdt ook in dat zowel het perspectief van leefwereld als systeemwereld bij het professionele handelen betrokken worden. Vaak zullen er crossovers gemaakt moeten worden tussen deze twee dimensies.

Grensgebieden zijn snijvlakken. Het kan er wringen (neem de grenzen van Europa, neem het samenleven van burgers van allochtone en autochtone afkomst in een buurt), maar er kunnen ook vruchtbare ontmoetingen plaatsvinden.

Het is aan de coach om de groep te ondersteunen bij het leren bepalen van de eigen grenzen en het arrangeren van het grensverkeer. Het uitgangspunt is dat grenservaringen waardevol zijn. Het gaat er niet om risico's te vermijden, maar juist om de ervaringen die opgedaan worden als leerzaam te benutten.

## 6. Discursieve betekenisgeving en actieleren

In het kader van transformatie is het van belang actief betekenis te geven aan wat er gaande is. Van der Mei en Gademan wezen al op de waarde van het intersubjectief via processen van sensemaking (Weick, 1995) komen tot betekenisconstructie.

Discursieve betekenisgeving en actieleren gaan ervan uit dat je je tot de ander verhoudt door mét hem te praten en te handelen, de zogenaamde MET-Modus. Communicatie vindt bij voorkeur plaats in de vorm van een dialoog. De dialoog wordt in onze samenleving beschouwd als de preferente wijze van interactieve communicatie. Door middel van dialoog proberen we tot begrip en verstandhouding te komen. We weten dat het niet eenvoudig is om tot een echte dialoog te komen. Machts- en competentieverschillen kunnen een dialoog gemakkelijk belemmeren. De kunst is om voortdurend het dialogisch werken te oefenen en te praktiseren. Een transformatiecoach kan de groep hiermee helpen oefenen. Het betreft zowel de interactie tussen professionals onderling als met burgers in de samenleving. Dialoog ligt ten grondslag aan co-creatie: het samen werken aan wenselijke doelen.

In dit proces kan het gebeuren dat er ‘dialogische deconstructie’ moet plaatsvinden. In de ontmoeting met de ander komen eigen aannames op losse schroeven te staan. Dit is nodig om de ander open tegemoet te kunnen treden, om diens perspectief te kunnen zien en begrijpen. We zien dit ook terug in begrippen uit de presentiebenadering (Baart, 2001), waar gesproken wordt van je ‘onderdompelen in de leefwereld van de ander’ en uit kwartiermaken (Kal, 2001, 2012), waar gesproken wordt over ‘opschorting’ en ‘ruimte maken voor de vreemde ander’. Je deconstrueert je eigen professionele referentiekader, maar tegelijk wordt een nieuw of vernieuwd referentielader *geconstrueerd*. Een transformatiecoach ondersteunt bij dit proces, bijvoorbeeld door oefeningen in ‘dialogische deconstructie’ aan te bieden.

Door middel van een dialoog wordt ook aan *betekenisgeving* gedaan. In een leerproces kijk je niet alleen naar de feiten, maar ook naar de betekenis ervan. Bij transformatie gaat het voortdurend om zowel een interpretatie van de werkelijkheid zoals die zich voordoet in de interactie met burgers, als om de werkelijkheid van het samenwerken in teams en netwerken. Uiteindelijk gaat het om wat ook wel *appreciative inquiry* genoemd wordt: het waarderen onderzoeken. Een praktijk kun je van verschillende kanten bekijken, maar waar het vooral om gaat zijn de normatieve criteria die je hanteert om een praktijk of praktijksituatie te beoordelen. Als je bijvoorbeeld de uitgangspunten van de zorgethiek hanteert, dan gaat het altijd om wat als *goed* beschouwd wordt. Hierachter gaan subjectieve en objectieve normen schuil, die in de dialoog geëxpliciteerd worden. Zij hebben te maken met kwaliteit van leven, met wat als zinvol en rechtvaardig beschouwd wordt.

In een transformatieproces is dit normatieve aspect van normalisering van groot belang. Als coach/leidinggevende is het de kunst het team op meerdere levels te laten reflecteren, zodat ontwikkeling meerlagig wordt.



Professioneel gedrag transformeert dus niet zomaar. Gedrag zal bijvoorbeeld niet zo gemakkelijk veranderen als onderliggende overtuigingen dat gedrag in stand houden. Dit is onder andere uitgewerkt in het model van de reflectieniveaus van Dilts en Bateson dat in hoofdstuk 5 behandeld is. Bateson onderscheidt zes niveaus waarop we leren en veranderen (omgeving, gedrag, vaardigheden/vermogens, overtuigingen/normen, identiteit, zingeving). De grondregel is dat verandering wordt 'aangestuurd' vanuit een hoger niveau. Dit model kan goed als hulpmiddel gebruikt worden om transformatieleven te bevorderen.

### 7. Kenniscreatie via dialogisch leren

Uit de casusbeschrijvingen komen verschillende werkvormen naar voren die gebruikt worden voor kenniscreatie en dialogisch of trialogisch leren. Een van de meest productieve blijkt een *Community of Practice and Learning*. Een Nederlandse benaming hiervoor is ontwikkelwerkplaats, zoals dat uitgewerkt wordt in de bijdrage van Ellen Witteveen (zie hoofdstuk 3). Het is een voorbeeld van een zogenaamde *hot spot* (Gratton, 2007). Er wordt een groep gevormd van mensen die verbonden zijn met elkaar door een gemeenschappelijke praktijk en die met elkaar willen leren en ontwikkelen. Er is een ontwikkeldoelstelling: in het kader van de transitie gaat het bijvoorbeeld om het ontwikkelen van een wijkteam (zoals in Venlo, beschreven in hoofdstuk 2 van Erik Jansen en Martha van Biene) of om betere samenwerking tussen formele en informele zorg (zoals rond thuiswonende mensen met dementie, zie hoofdstuk 3). Leren en ontwikkelen gaan hand in hand. In de community worden vraagstukken bij de kop gepakt die actueel en relevant zijn. Eigenaarschap is erg belangrijk. Het gaat om een gezamenlijke expeditie. Een coach of facilitator heeft als rol om het leer- en ontwikkelproces op gang te brengen en vlot te houden. Tegelijk wordt er aan groeps- en netwerkvorming gedaan. Hierdoor ontstaat een ontwikkelingsproces dat zowel op inhoud als op samenwerking gericht is. Het spreekt vanzelf dat hier altijd sprake is van groepsdynamische processen. Een coach of leidinggevende dient dan ook kennis en ervaring te hebben om dit goed te kunnen hanteren en begeleiden.

De leden van het netwerk zijn in de praktijk actief (en zijn daar ondernemend en experimenteel bezig). Zij gebruiken periodieke bijeenkomsten van de *community* als moment van kennisdeling en reflectie. Het is een actieonderzoek-achtige vorm van ontwikkeling, die voldoet aan de kenmerken zoals die in hoofdstuk 2 beschreven zijn. Een van de kenmerken is dat het gaat om een organisch proces. Het verloop staat niet van tevoren vast. Wel is van belang dat het proces ingezet wordt op basis van een gedeelde waardeoriëntatie. In een transformatieproces kunnen de principes die achter de transitie liggen als uitgangspunt genomen worden (bijvoorbeeld eigen kracht, kanteling), maar dient tegelijk kritische reflectie plaats te vinden op deze principes. Transformatie is een waarde-geladen proces, dat een specifieke betekenis moet krijgen in individuele en collectieve opvattingen en lokale praktijken. Omdat de dagelijkse praktijk dikwijls hectisch is en roept om ad hoc oplossingen, is het de kunst (en hier kan een coach die een zekere

distantie betracht bij helpen) om telkens handelingen en werkwijzen in een breder perspectief te plaatsen. Reflectie vindt dan onder andere plaats op basis van uitgangspunten en doelen (wat zijn de principes die we willen hanteren en wat zijn de doelstellingen die we willen bereiken?). We zien dit ook bij zeer informele vormen van leren, zoals beschreven wordt in hoofdstuk 6 over *Je Eigen Stek* in Amsterdam, een *community* waar het leren in 'zelfbeheer' plaatsvindt.

In sommige projecten wordt onderzoek aan de *community* gekoppeld (of maakt onderzoek daar inherent deel van uit). Onderzoek helpt om het transformatieproces te monitoren en de resultaten aan de *community* terug te geven. Dit levert nuttige informatie op over bijvoorbeeld knelpunten, oplossingen, werkwijzen, effecten en resultaten.

Binnen de *communities* zien we verschillende werkwijzen. Trainers, coaches en facilitators geven aan dat het belangrijk is om aan te sluiten bij actuele thema's met een grote mate van praktijkrelevantie. Het kan dan gaan om een vorm van casuïstiek rond een persoon of een gezin met een hulpvraag, of om een wat algemener thema, zoals 'samenwerking tussen het wijkteam en wijkverpleegkundigen'. Het kan ook gaan om een moreel dilemma. Een dergelijke casus, thema of dilemma wordt vervolgens geanalyseerd, geïnterpreteerd en ingekaderd (bijvoorbeeld in een groter geheel van een samenwerkingsmodel of methodiek. De facilitator is procesvolgend, maar vraagt ook door en pakt door waar concretisering of verdieping nodig is.

Een ander element van deze vorm van praktijkontwikkeling is dat het uiteindelijk leidt tot concrete producten. Dit kan een algemene werkwijze zijn (zoals het proces van vraagverheldering tot ondersteuningsplan), een specifieke interventie of een publicatie (zoals een brochure waarin namen en contactgegevens vermeld worden met de expertise).

### Benaderingswijzen

In voorgaande hoofdstukken zien we onder verschillende benamingen diverse benaderingswijzen naar voren komen, die goed bij elkaar aansluiten en onder de vlag *transformatieleren* geschaard kunnen worden.

*Praktijkleren* is leren in en van de praktijk. Omdat er een transformatie-uitdaging ligt is er tevens een ontwikkelopdracht die het individuele leren overstijgt. Het gaat er om een nieuwe collectieve lokale praktijk in het leven te roepen. Oude vormen van scholing zijn daarom niet meer zo adequaat, zo blijkt onder andere uit hoofdstuk 5 van Van der Mei en Gademan. Het zomaar overdragen van kennis of het aanleren van instrumentele vaardigheden is niet voldoende. Het gaat om *contextueel leren*, dat wil zeggen dat kennis en vaardigheden betekenis krijgen in een nieuwe context die anders is dan oude institutionele kaders, en die tegelijkertijd volop in beweging is. Leerprocessen van deelnemers dienen daarom altijd verbonden te worden met de context van de praktijk

waarbinnen kennis en vaardigheden een plek moeten krijgen. Het boeiende is dat lerende professionals zelf voor een groot deel deze praktijk vorm kunnen geven. Ze dienen daarbij hun eigen body of knowledge te gebruiken en deze aan te vullen met kennis van collega's en kennis van buurt, wijk, dorp en stad. De trainer dient goed te kunnen inspelen op de onduidelijkheden, onzekerheden, spanningen en emoties die de transities bij deelnemers oproepen. Hij begeleidt een zoekproces waarbij de goede vragen worden geformuleerd en vervolgens antwoorden worden gezocht of ontwikkeld. Van der Mei en Gademan merken op dat ook het gebruik van de 'juiste' taal van groot belang is. Het onderzoeken van gehanteerde begrippen is een van de manieren om invulling te geven aan het nieuwe (samen)werken. Het gaat dan bijvoorbeeld om begrippen als eigen regie, professionele ruimte en zelfredzaamheid.

Bij scholing van teams, die vaak bestaan uit ervaren professionals, is het vooral zaak om in de groep aanwezige kennis te helpen expliciteren en benutten. Scholing kan dan het karakter krijgen van elkaar scholen of 'samen scholen'. Onderzoek, leren en ontwikkeling gaan dan hand in hand. Je onderzoekt (en leert van) de nieuwe context waarin je bent komen te werken. Je doet dit niet alleen maar vooral samen. Er is sprake van *collectief leren*. Om samen te kunnen werken is het nodig elkaar te leren kennen, zowel elkaar als persoon als ieders persoonlijke expertise. Omdat er zich door de transitie nieuwe netwerken vormen, is het logisch dat transformatieleren plaatsvindt in deze nieuwe netwerken. Het is dus bij uitstek *netwerklernen*. Dit heeft een meervoudige betekenis: het is zowel leren netwerken te ontwikkelen, binnen netwerken te werken als te leren in netwerken.

*Actieleren* is de term die een collectief leerproces aangeeft dat in het teken staat van oplossingen voor praktische kwesties en het ontwikkelen van nieuwe gezamenlijke werkwijzen. Het is een ontwikkelingsgerichte wijze van werken. Hoofdstuk 2 van Jansen en Van Biene over VenloDroom illustreert hoe actieleren in praktijk kan worden gebracht. Voor de begeleiders die vanuit de Wmo-werkplaats bij dit project betrokken waren, bleek het van belang dat zij een grote gevoeligheid hadden voor wat er in het proces gebeurt in de interactie tussen alle betrokkenen. Jansen en Van Biene noemen dit in hoofdstuk 2 'alignment'. Er lopen niet alleen veel (communicatie)lijnen, maar je met ook op 'een lijn' zien te komen. Als leercoach of facilitator dien je voortdurend aan te haken bij wat er in de praktijk gebeurt en (co)creativiteit zoveel mogelijk te benutten. Dat vraagt het nodige schakelwerk. Een aspect van transformatie is het overschakelen van oude, niet meer adequate regels naar nieuwe regels die deels nog ontwikkeld moeten worden. Dit zien we in het voorbeeld van Venlo, maar ook in het voorbeeld van de RIBW Groep Overijssel.

Een andere vorm van leren dat in de casuïstiek voorkomt, is *narratief* leren. Iedere professional, iedere burger heeft een individueel verhaal. We zien dat bijvoorbeeld terugkomen in de casuïstiek die in trainingen en ontwikkelwerkplaatsen aan de orde komt. Het gaat erom dit verhaal 'te verstaan'. Maar er zijn ook collectieve verhalen, zoals het verhaal van een wijk, buurt of dorp. Of het zich ontwikkelend verhaal van een nieuw sociaal

team. Verhalen bevatten verschillende kernen, zoals dromen, wensen, behoeftes, beelden en identiteiten. Narratief leren is leren van deze verhalen, maar ook het ontwikkelen van nieuwe verhalen. Een narratieve manier van leren hecht aan de betekenisgeving van gebeurtenissen of ervaringen. Dat is een andere manier van werken dan in bijvoorbeeld het instrumentele leren, dat veel meer gebaseerd is op rationele logica en cognitieve controle.

Een term die ook voorbijkomt is *waardierend leren*. Hierbij wordt waarde gehecht aan ieders ervaringen en talenten. Waarderend leren kent een positieve insteek; zo is het bijvoorbeeld belangrijk om succeservaringen van het team te delen en te analyseren. Hierdoor ontstaat er bijvoorbeeld zicht op de werkzame factoren die ten grondslag lagen aan het succes. Waarderend leren is gebaseerd op de 4D's uit Appreciative Inquiry (Discover, Dream, Design, Destiny) (Masselink en Ijbema, 2013). Orem e.a. (2007) hebben op basis van deze principes Appreciative Coaching ontwikkeld.

### Leerinfrastructuur

Voor transformatieleren heb je een omgeving nodig die dit leren mogelijk maakt. Een facilitator of leidinggevende kan deze omgeving helpen creëren. Het is ook belangrijk dat de organisatie, zoals de gemeente, zorg- of welzijnsinstelling zich opstelt als *lerende organisatie* en de voorwaarden schept voor een doorlopend proces van actieleren en ontwikkeling. Van Biene (2015) heeft verschillende elementen van een leerinfrastructuur als basis voor transformatieleren uitgewerkt. Binnen een leerinfrastructuur worden er door betrokkenen leernetwerken gevormd waarin betrokkenen elkaar in de gelegenheid stellen en elkaar toestaan om te leren en actie te ondernemen (Hartman en Tops, 2006). Een voorbeeld is de leerinfrastructuur die in Venlo ontwikkeld is (Jansen en Van Biene, hoofdstuk 2). Bij het vormen van sociale teams in Venlo worden aspecten van duurzaam en verantwoord leren in verband gebracht met omgevingsvariabelen als cultuur, dienstverleningsprocessen, organisatorische voorwaarden, sociale opgaven en ambivalentie als competentie om daadwerkelijk te leren.

### Tot slot

In dit hoofdstuk hebben we gekeken naar een aantal elementen van transformatieleren. Uit de analyse van de in dit boek beschreven projecten, aangevuld met inzichten uit de literatuur, ontstaat langzamerhand een beeld van een nieuw integraal model voor ontwikkelingsgericht leren in de praktijk. We zijn ons ervan bewust dat dit nog veel systematischer uitgewerkt moet worden. Het is een eerste poging om verschillende aspecten van dit uitdagende nieuwe leren in beeld te brengen en er samenhang in te creëren. De transformatie gaat verder en daarom zullen ook inzichten rond transformatieleren zich de komende jaren verder ontwikkelen.

## Literatuur

- Biene, M. van (2005). *Onderzoek naar georganiseerde leerondersteuning voor mensen met een verstandelijke beperking en professionals*. Delft: Eburon.
- Biene, M. van (2015). *Instrumentenset Actie leren in Sociale Wijkteams*. Kenniscentrum HAN SOCIAAL, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen: Nijmegen.
- Hartman, C., Tops, P. (2006). *In het vooronder van de publieke zaak. Een werkboek frontlijnsturing*. Den Haag: Kenniscentrum Grote Steden/NICIS.
- Keursten, P. (2001). *Werken aan kennisproductiviteit: Vormgeven aan de leerfuncties van het corporate curriculum*. *Opleiding & Ontwikkeling*, themanummer over kennisproductiviteit, juni 2001.
- Labovitz, G., & Rosansky, V. (1997). *The power of alignment. How great companies stay centered and accomplish extraordinary things*. New York: John Wiley & Sons.
- Masselink, R. en Ijbema, J. red. (2013). *Handboek Appreciative Inquiry. Co-creatie van vernieuwing in cultuur, bedrijf en samenleving*. Gelling Publishing.
- Nieuwenhof, R. van den (2004). *De taal van verandering*. Thesis. Amsterdam: UvA.
- Orem, S.L., Binkert, J., Clancy, A.L. (2007). *Appreciative Coaching: A Positive Process for Change*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Remmerswaal J. (2013; 11de herziende druk). *Handboek groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk*. Houten: Uitgeverij Boom.
- Stam, M. (2014). *De kunst van het oversteken. Pleidooi voor een outreachende benadering van generatiearmoede*. In: L. Michon & J. Slot (2014). *Armoede in Amsterdam. Een stadsbrede aanpak van hardnekkige armoede*. Bureau Onderzoek en Statistiek van de gemeente Amsterdam.
- Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaiere vraagstukken. Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Deventer: Kluwer.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press
- Wierdsma, A.F.M. & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Derde druk. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Michigan: Sage Publications.

## Wat transformatieleren betekent voor leiderschap en management

De nieuwe rol voor middenmanagers in de sociale sector op het terrein van kenniscreatie<sup>13</sup>

Vincent de Waal

### Inleiding

De snelle veranderingen die zich momenteel in de sociale sector voordoen als gevolg van een ambitieuze veranderagenda vragen om een perspectief op kennis. De verschillende casussen in deze uitgave maken dit eveneens duidelijk. In de beschrijving van de casussen wordt gesproken over de noodzakelijke ontwikkeling van nieuwe leerprocessen die dienen aan te sluiten bij actuele praktijkvragen en waarmee sociale vraagstukken optimaler benaderd kunnen worden. In dit hoofdstuk gaan we in op de wijze waarop binnen de sociale sector deze aanwezige (praktijk)kennis geëxploreerd kan worden en processen van 'werkvloer-leren' bij kunnen dragen aan vormen van duurzame innovatie. We gaan daarbij met name in op de vraag hoe vormen van kenniscreatie binnen maatschappelijke ondernemingen bij kunnen dragen aan de bereidheid tot veranderen van professionals en welke rol hierin voor middenmanagers (teamleiders) is weggelegd. In dit hoofdstuk gaan we daartoe in op de onlosmakelijke verbinding tussen taciete (onbewuste en ongreepbare kennis) en expliciete kennis. We schetsen een beeld van de belangrijke rol van teamleiders in de sociale sector op dit terrein als stimulator en facilitator van leerprocessen. Hun middenpositie zit bij uitstek 'tussen topdown sturing en bottom up input' (zie Jansen en Van Biene, hoofdstuk 2) en maakt een nadere verkenning van hun bijdrage van belang.

Allereerst verkennen we de begrippen kennis en kennisontwikkeling en worden enkele uitgangspunten op het terrein van kennisontwikkeling binnen organisaties geschetst. Voor een nadere omschrijving van het begrip '*defensieve routines*' en inzicht in de veranderbereidheid van professionals wordt aansluiting gezocht bij Argyris en Schön. Vervolgens ga ik in op het kennisconversiemodel van Nonaka en Takeuchi. In dit model wordt getracht het creëren van kennis binnen ondernemingen - aansluitend bij de expliciete en persoonsgebonden kennis van medewerkers - en innovatief handelen conceptueel met elkaar te verbinden. Daarna verken ik de verbinding tussen dit model en uitgangspunten met betrekking tot co-creatie en 'communities of practice'. Nonaka en Takeuchi zien voor middenmanagers een belangrijke taak weggelegd met betrekking tot het beter benutten van de bij professionals aanwezige praktijkkennis met het oog op innovatie.

13 Dit hoofdstuk is een ingekorte en bewerkte versie van het hoofdstuk 'Middenmanagers, innovatie en kenniscreatie' uit het proefschrift *De vooruitgeschoven middenvelder. De innovatiekracht van middenmanagers van welzijnsorganisaties met het oog op actief burgerschap* (De Waal, 2014).

De rol van middenmanagers in het creëren van voorwaarden voor kenniscreatie verdient hierbij een nadere theoretische positionering. De (potentiële) rol van middenmanagers als *'change-intermediair'* en stimulator van leerprocessen komt in de paragraaf daarna aan bod. Afgesloten wordt met conclusies.

### Kennis en kennisontwikkeling binnen organisaties

Organisaties die een stimulerende verbinding weten te leggen tussen het organisatieveranderingsproces en het individuele veranderingsproces geven vorm aan het concept van een lerende organisatie: 'Dit betekent een platte organisatie waarin medewerkers veel ruimte krijgen voor eigen inbreng, zelfontwikkeling en leren. In plaats van een strakke hiërarchische organisatie die gericht is op één efficiënt toekomstbeeld, probeert de lerende organisatie veranderingsbereid te zijn of te worden' (Bolhuis & Simons 1999, 48).

Binnen de sociale sector is sprake van een omvangrijke innovatieopdracht. Innovatie is te zien als een proces op de lange termijn en verbonden met kennisontwikkeling, kennisoverdracht en kenniscirculatie. De verankering van een innovatie in een organisatie dient duurzaam plaats te vinden door naast de innovatie van een product of dienst tevens de nadruk te leggen op het 'verduurzamen van kennis' (zie Witteveen & Wilken, hoofdstuk 3). Jorna verstaat onder dit verduurzamen 'dat de organisatie van de innovatie als proces zodanig is ingericht dat de innovatie een component van de waardeketen van een organisatie is. (...) Het gaat er daarbij om te beïnvloeden hoe (de mensen in) de organisatie omgaat(n) met kennis, dat wil zeggen kennis creëren en produceren, kennis toegankelijk maken en delen en kennis (doen) gebruiken' (Jorna, 2004, 8). Deze nadruk op kennis en op sociale innovatie zien we ook terug bij Volberda e.a. (2006), die het innovatieproces in Nederland willen vlottrekken en daarvoor binnen organisaties een verschuiving bepleiten van 'exploitatie' naar 'exploratie'. Het verschil tussen innovatie en niet-innovatie zit volgens hen in sociale innovatie, 'de vergeten dimensie van innovatie'. Organisaties en hun managers zijn in hun ogen (te) sterk gefocust op het managen van de kostenkant en op het creëren van technologische innovaties. Ze zouden zichzelf meer en beter moeten toerusten in het kunnen absorberen van nieuwe kennis en het stimuleren van experimenten.

### **Lerende organisaties**

Wat diverse auteurs (zie bijvoorbeeld Boonstra, 2000 en Wierdsma, 2001) doen in hun poging de kern en het verloop van innovatieprocessen binnen ondernemingen te verwoorden, is de verschillende actoren centraal te stellen en hier van binnenuit, vanuit hun perspectief naar te kijken. Hoe kijken zij aan tegen hun eigen handelen en welke leerprocessen liggen eraan ten grondslag? En: hoe kan het leervermogen van organisaties meer en beter ontwikkeld worden? Wanneer bij professionals de bereidheid tot het veranderen van hun dagelijkse routine wordt vergroot, is een belangrijke voorwaarde

gecreëerd voor het rechtstreeks - dat wil zeggen niet *top-down* via herstructureringen of structuurwijzigingen - beleidsmatig bevorderen en verspreiden van bepaalde innovaties. In Nederland heeft onder meer Onstenk (1997) de uitdaging opgepakt om de inhoudelijke, conceptuele en praktische scheidslijnen tussen het leren voor en in een beroep en de innovatie van de arbeidsorganisatie te doorbreken. Leren en de bereidheid tot leren is een kenmerk van adaptieve organisaties, waaronder organisaties verstaan worden die in staat zijn signalen uit hun omgeving op te vangen en daarnaar te handelen. In deze zin is leren niet een bepaalde fase, maar veeleer de constante factor, de rode draad in een innovatieproces. Ondernemingen die adaptief van aard zijn, staan niet alleen open voor verandering, maar beschikken vooral over goed toegeruste medewerkers die de bereidheid en de 'drive' hebben om nieuwe kennis en vaardigheden toe te passen en te creëren. Het innoverend vermogen van organisaties is in belangrijke mate verbonden met de vraag op welke wijze men vormgeeft aan het leren van de eigen medewerkers. In deze zin is het innovatiesucces van ondernemingen minder afhankelijk van een afdeling Research & Development dan van slim managen en innovatief organiseren van de gehele onderneming (Volberda e.a. 2004). Organisaties die kunnen concurreren op kennis en gericht zijn op vernieuwing hebben een grotere kans op overleven.

De conceptuele koppeling tussen veranderen en leren met organisatieontwikkelingsstrategieën is met name door Senge (1990) verder uitgewerkt. Hij ontwikkelde vijf elementaire disciplines die organisaties zouden moeten hanteren om te (blijven) leren:

1. Het stimuleren van *persoonlijk meesterschap*: medewerkers moeten de bereidheid en motivatie hebben om nieuwe kennis en vaardigheden aan te leren.
2. Kritisch onderzoek van de eigen mentale modellen (zelfonderzoek naar vooronderstellingen en - deels onbewuste - aannames).
3. Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie op de toekomst van de organisatie.
4. Door middel van dialoog bevorderen van teamleren en daarmee het ontwikkelen van de capaciteiten van een team om resultaten te bereiken.
5. Systeemdenken: organisaties zijn systemen waarvan alle onderdelen met elkaar verbonden zijn en elkaar beïnvloeden.

Deze vijf leerdisciplines versterken elkaar wederzijds en kunnen gezien worden als aanpakpunten om het leervermogen van een organisatie te verhogen. Senge stelt dat alleen organisaties die adaptief zijn in de snel veranderende wereld kunnen overleven, en dat daarvoor de leerbereidheid van hun medewerkers en de mate waarin ze hun capaciteit tot creëren - in verbinding met teams - willen ontwikkelen doorslaggevend is. Hij stelt bovendien dat lerende organisaties ook nieuwe vormen van leiderschap verlangen waarin meer recht wordt gedaan aan de inbreng van medewerkers.

In een zich ontwikkelende kenniseconomie verandert geleidelijk het karakter van het werk en wordt *kennisproductie* een belangrijk kernbestanddeel van werk; de kennisproductie wordt daardoor ook verbonden met de kenmerken van leerprocessen. Kessels



(2001) heeft het begrip *kennisproductiviteit* geïntroduceerd om te verwijzen naar het vermogen van organisaties om relevante informatie op te sporen, te verwerken, van hieruit nieuwe kennis te genereren en toe te passen op de vernieuwing of verbetering van producten, diensten en werkprocessen.

### Op zoek naar een omschrijving van kennis

Davenport en Prusak (1998) geven aan dat de begrippen kennis, informatie en data drie samenhangende, maar niet inwisselbare begrippen zijn en dat de vraag naar wat kennis is het beste beantwoord kan worden door nader op deze begrippen in te gaan. Data omschrijven ze als objectieve feiten over gebeurtenissen. Ze laten zich makkelijk opslaan, maar ze zijn nog niet verbonden met interpretatie of betekenissen en geven op zichzelf geen antwoorden, bijvoorbeeld over onderliggende patronen of over hoe te handelen. Data zijn het ruwe materiaal voor informatie. Informatie omschrijven Davenport en Prusak als een boodschap in de vorm van bijvoorbeeld een document of een andere communicatievorm, met een afzender en ontvanger. Informatie geeft betekenis aan data en is bedoeld om anderen een beeld te geven, hun gedrag te beïnvloeden en/of hun oordeel bij te stellen. Data die omgezet worden in informatie worden veelal in een bepaalde context geplaatst, gecategoriseerd, samengevat of cijfermatig geanalyseerd. Waar informatie nog losstaat van personen, wordt pas van kennis gesproken wanneer deze wordt gedragen door personen. Informatie wordt kennis in en door het handelen van individuen en door communicatie over en weer tussen individuen. De transformatie van informatie naar kennis vindt bijvoorbeeld plaats door informatie te vergelijken, door het op zijn consequenties te beoordelen of door informatie aan anderen voor te leggen. Kennis is hiermee - anders dan data en informatie - een 'persoonlijk vermogen' (Wegge-man, 2007) en verbonden met het handelen van mensen en met de door mensen opgedane ervaring. Ondernemingen die een bepaalde expertise in huis willen halen, doen dat door mensen in te huren die beschikken over kennis en inzichten die op ervaring stoelen. Kennis maakt in deze zin dus tevens integraal deel uit van overtuigingen en waarden en van allerlei andere persoonlijke kenmerken (waaronder intuïties, passies, karaktereigenschappen). Onze overtuigingen en waarden kleuren wat we zien en willen zien:

'Knowledge is a fluid mix of framed experience, values, contextual information, and expert insight that provides a framework for evaluating and incorporating new experiences and information. It originates and is applied in the minds of knowers. In organizations, it often becomes embedded not only in documents or repositories but also in organizational routines, processes, practices and norms.' (Davenport & Prusak, 1998, 6).

In deze betekenis bestaat kennis binnen mensen en is het erg lastig om deze te omlijnen of in omschrijvingen te vatten. Kennis is daarmee een persoonlijke bekwaamheid waarin weten en toepassen zijn geïntegreerd en zodoende verankerd zijn in mensen (Kessels 2001). Bij de omschrijving van data, informatie en kennis van Davenport en Prusak past

daarom ook de kanttekening dat wat voor de één slechts data zijn voor de ander belangrijke kenniselementen zijn, omdat hij of zij deze data in een context kan plaatsen en er betekenis aan weet te geven. Kennis heeft geen onafhankelijke eigenschappen en krijgt veelal pas betekenis in de sociale omgeving waarin ze wordt toegepast, dat wil zeggen ze krijgt vooral betekenis in het contact tussen mensen:

‘Kennis is geen pakketje dat overgedragen wordt, maar vormt een onderdeel van sociale activiteiten’ (Huysman 2006, 9). Of zoals anderen aangeven in het verlengde van deze beeldspraak: ‘Iemands kennis kan niet zomaar even worden losgeweekt uit een mentale werkelijkheid om als een soort “donororgaan” te worden geplaatst in de mentale werkelijkheid van iemand anders. Wat we kunnen doen is het produceren van signalen op een zodanige manier dat een ander deze zodanig weet waar te nemen, te duiden en te verbinden dat vergelijkbare kennis ontstaat.’ (Boersma & Oldenkamp, 2004, 50).

De transfer van kennis van de ene persoon naar de andere vindt zijn sterkste basis in processen van sociale interactie, omdat mensen een groot vermogen hebben om signalen waar te nemen - vaak onbewust - in directe face-to-face contacten. In deze publicatie wijst Kooiman hier ook op als het gaat om het belang van een teamaanpak. Deze face-to-face benadering (‘tradition’ volgens Polanyi, 1967) is krachtiger dan vormen van indirecte kennistransfer zoals via informatiebronnen als boeken, websites, films en dergelijke (Sveiby, 1996). Vanuit een oogpunt van innovatie binnen ondernemingen is het belangrijk om te kijken naar de kennis die bij de medewerkers aanwezig is en naar strategieën om deze kennis - in een proces van onderlinge interactie - actief te mobiliseren, uit te wisselen en te verbinden met het creatieproces van nieuwe kennis.

### Argyris en Schön over ‘defensieve routines’ en innovatie

‘De onderzoekers fungeren daarbij als reflectieve partner, en verschaffen literatuur dan wel adviezen op grond van hun expertise. In cocreatie wordt vervolgens op grond van gezamenlijke inzichten besloten wat de beste strategie voor voortgang is. Opvallend is daarbij dat steeds de ruimte wordt genomen om datgene wat men tegenkomt ook aan de orde te stellen en als leerruimte te benutten.’ (Jansen & Van Biene, zie hoofdstuk 2)

Op het terrein van het leervermogen is indertijd een belangrijk fundament gelegd door Argyris en Schön (1978). Zij zijn beiden representanten van een generatie onderzoekers - opgekomen vanaf de jaren '70 van de vorige eeuw - die geïnteresseerd was in de opbrengsten van het leren in lokale gemeenschappen en binnen arbeidsorganisaties. Hun Action Science (zie ook: Argyris, Putnam en Smith, 1985) beoogde bij te dragen aan democratisering van de wetenschap door een minder centrale rol voor buitenstaanders (bijvoorbeeld externe experts die ‘kennis overdragen’) in praktijkonderzoek op te eisen.

Ze legden - meer dan voorheen - de nadruk op het leren door groepen zelf en op de kennis die bij hen aanwezig is. Tevens hadden ze oog voor de houding van individuele personen die geconfronteerd worden met nieuwe ideeën, slecht nieuws of uiteenlopende meningen. In hun werk is veel aandacht voor de afweermechanismen die professionals hebben wanneer het aankomt op verandering of vernieuwing. Professionals 'seek to control the interaction in a manner that allows them to "filter out", dismiss or interpret away the unwelcome information, thereby preventing their own assumptions from being challenged' (Midgley, 2000, 198). Vaak moeten 'defensieve overtuigingen' (pijnlijke situaties vermijden, zelf de touwtjes in handen houden, binnen reeds gebaande paden blijven) bijdragen aan zelfbescherming en zijn deze overtuigingen niet of moeilijk bespreekbaar. Volgens Argyris en Schön ligt hierin een verklaring voor het vaak middelmatig en weinig innovatief presteren van ondernemingen. Ondernemingen leren in hun ogen vooral op een wijze die de status quo bestendigt. Ze zouden evenwel meer in staat moeten zijn om hun medewerkers tot leren aan te zetten door 'an organizational learning system'. Dit systeem zou in plaats van bij te dragen aan het blokkeren van leeractiviteiten van medewerkers deze leeractiviteiten juist dienen te vergemakkelijken.

Over het algemeen zijn mensen zich niet zo bewust van hun defensieve reacties en wekken ze naar buiten toe de indruk open te staan voor verandering en vernieuwing, terwijl hun gedrag iets anders laat zien. In dit kader maken Argyris en Schön een - inmiddels klassiek - onderscheid tussen *espoused theory* (hoe we denken te handelen) en *theory-in-use* (hoe we daadwerkelijk handelen). De eerstgenoemde term heeft betrekking op de woorden die we gebruiken wanneer we willen overbrengen wat we doen of wat we hierover andere mensen willen laten denken, de andere heeft betrekking op het meer impliciete handelen in de praktijk: 'When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance, and which, upon request, he communicates to others. However, the theory that actually governs his actions is this theory-in-use' (Argyris & Schön, 1978, 6-7).

In hun concept van Action Science stellen Argyris en Schön dat mensen 'mental maps' hebben waarmee ze naar de werkelijkheid kijken en die hun handelen in verschillende situaties sturen. Maar weinig mensen zijn zich bewust van hun 'maps'. Deze mentale modellen verschillen van de 'espoused theory', de verantwoording voor het handelen die mensen verwoorden. Argyris en Schön benoemen dit als paradoxaal menselijk gedrag, namelijk dat het 'hoofdprogramma' dat mensen gebruiken, zelden dat is wat ze denken te gebruiken. De 'beleden' handelingstheorie heeft weinig te maken met het daadwerkelijke gedrag van mensen: mensen (professionals) kunnen dus geloven in voortdurende verbeteringen in hun werk, maar zich gedragen op een manier die verbeteringen tegengaat. De mentale modellen gaan 'systemetic thinking' tegen omdat ze het zicht op onze directe omgeving vertroebelen: we zien vooral wat we geloven of willen geloven. In de opvatting van Argyris en Schön is het zaak om de kloof tussen 'theory-in-use' en

'espoused theory' met mensen te bespreken en daarmee te verkleinen. Vaak is dan hulp van buiten nodig om de 'defensieve routines' bespreekbaar te krijgen. Want, zo stellen ze, veel mensen hebben de neiging om negatieve gevoelens te onderdrukken, hun werk in de hand te houden en zo rationeel mogelijk te handelen. Pijnlijke of bedreigende situaties willen mensen liever voorkomen. Vermijdend gedrag en het niet willen kijken naar oorzaken en achtergronden van 'mislukkingen' staan werkelijk innovatief handelen in de weg. Voor het tot stand brengen van innovaties en 'real learning' is het nodig om stil te staan bij wat (nog) niet lukt, het eigen aandeel daarin onder de loep te nemen en de controle over ons dagelijkse handelen te doorbreken. Argyris (1991) stelt dat 'smart people' vaak hun carrière te danken hebben aan het vermogen - van jongs af aan ook al in het onderwijs zo aangeleerd - om de onwelkome informatie of de prangende vragen toe te dekken in plaats van bloot te leggen. Daardoor hebben ze niet de onderzoeksvaardigheden ontwikkeld die in innovatieprocessen van pas komen en kunnen ze medeoorzaak zijn van het mislukken of niet van de grond komen van innovaties.

In de kern stelt Argyris hier de vraag aan de orde waarom we vaak handelen tegen beter weten in en niet handelen naar de kennis die we hebben. Daarmee geeft hij aan dat organisaties die willen leren en innoveren moeten zien te begrijpen waarom bekwame en gemotiveerde mensen in hun organisaties toch niet de bijdrage leveren die ze zeggen te willen leveren en ook niet de bijdrage leveren die ze - gelet op hun vermogens - zouden kunnen leveren. Over het algemeen weten mensen bijvoorbeeld goed dat ze beter gedijen in een open werkcultuur, tegelijkertijd houden ze in hun gedrag vast aan de waarde van hiërarchische verhoudingen en aan defensieve attitudes. Argyris en Schön zien een rol weggelegd voor actie-onderzoekers om mensen meer bewust te maken van hun handelen en drijfveren en nieuwe samenwerkingsvormen te ontwikkelen.

### Single-loop en double-loop learning

Kijkend naar leren op het niveau van individuen, groepen en organisaties komt Argyris (1996) tot twee contrasterende gedragsmodellen. Over het eerste stelt hij dat dit het meest voorkomt, over het tweede dat het meer gewenst is, maar tevens veel inspanning verlangt:

- Model I (*single-loop learning*): Eenzijdige doelbepaling en een taakopvatting waarbij men zelf zoveel mogelijk het werk 'bewaakt' en vormgeeft. Gericht op het behoud en het voortdurend verbeteren van het bestaande, het vaststellen en corrigeren van fouten en een nadruk op het vermijden van negatieve gevoelens.
- Model II (*double-loop learning*): Voortdurende afstemming en feedback, gericht op commitment en vertrouwen, daarmee bijdragend aan vernieuwingen. Basisveronderstellingen staan ter discussie, niet-routinematige oplossingen en reflectie op handelen en op de ontwikkeling van het eigen leerproces worden nagestreefd.

Wanneer er in organisaties meer sprake is van double-loop learning, dan is een belangrijke voorwaarde voor innovatie gerealiseerd. Innovatief handelen brengt namelijk met

zich mee dat men bereid en in staat is defensieve intermenselijke en groepsrelaties terug te dringen, dat men durft te experimenteren, fouten te maken en zekere risico's te lopen. Wanneer medewerkers persoonlijk 'aansprakelijk' worden gesteld voor fouten en bang zijn hierop afgerekend te worden, zullen ze niet makkelijk nieuwe uitdagingen oppakken en hooguit het bestaande verder verfijnen. Organisaties die ruimte bieden voor 'succesvol mislukken' doorbreken het patroon van selffulfilling prophecy's en zijn ook beter in staat tot innoveren, omdat ze door double-loop learning een groter beroep doen op het leervermogen van mensen en hier ook meer ruimte voor geven. Fouten of mislukkingen hoeven niet altijd direct te leiden naar een andere manier van werken, maar bieden rijk materiaal voor kritisch (zelf)onderzoek naar de achterliggende veronderstellingen, waarden, doelen of regels. Het interventieonderzoek van Argyris en Schön is er vooral op gericht om te kijken hoe organisaties hun vermogen tot double-loop leren kunnen verbeteren en daarmee ook een bedrijfsstrategie voor de (middel)lange termijn kunnen vormgeven. Vooral organisaties en professionals die onderbouwde keuzes moeten maken in contexten die snel verschuiven en gekenmerkt worden door veel onzekerheid zijn gebaat bij double-loop leren.

#### Het kenniscreatiemodel van Nonaka en Takeuchi

'Het sociaal werk opereert vooral op basis van *tacit knowledge* en beschikt niet over een algemeen erkend corpus van expliciete kennis' (Gezondheidsraad, 2014, 54).

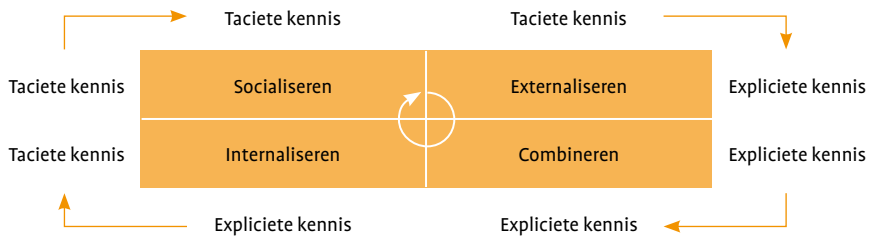
Het onderscheid tussen expliciete en persoonlijke kennis is de hoeksteen van de epistemologie van Nonaka en Takeuchi, waarin gesteld wordt dat kenniscreatie in essentie bestaat uit de mobilisatie en omzetting van persoonsgebonden kennis. Hierbij grijpen ze terug op het concept van tacit knowing van Polanyi (1967). Polanyi ('We know more than we can tell') legde voor het eerst het accent op deze ongrijpbare, moeilijk te omschrijven vorm van kennis, die vooral van waarde is omdat hij in de context van het alledaagse handelen verkregen is en daarin gedijt. Tacit knowledge is moeilijk te herkennen door de persoon in kwestie, aangezien ze sterk verweven is met gewoonten en cultuurkenmerken. Deze vorm van kennis is lastig overdraagbaar en bevat vaak cultuurgebonden waarden, ervaringen en attitudes. Ze vormt de bron voor belangrijke kenmerken van de persoon (waarden en normen, belangrijke uitgangspunten) en richt zijn wijze van waarneming. Waar expliciete kennis zich laat beschrijven en formaliseren door taal, formules en procedures, is de meer persoonsgebonden tacit knowledge niet eenvoudig zichtbaar te maken en onder woorden te brengen. De sociale sector worstelt al jaren met de kritiek dat haar body of knowledge te weinig expliciet zou zijn. Bovenstaand citaat uit een advies van de Gezondheidsraad laat zien dat een perspectief op kennisontwikkeling binnen de lokale sociale sector van belang is.

### Tacit knowledge en kennisconversie

Nonaka en Takeuchi stellen op grond van hun jarenlange onderzoek naar innovatieprocessen in Japanse ondernemingen dat expliciete en persoonsgebonden kennis complementair aan elkaar zijn en dat hun onderlinge interactie gezien kan worden als sleutelproces van kenniscreatie in organisaties. Deze 'organisatorische kenniscreatie' verloopt volgens hen in een spiraalvormig proces waarin de interactie tussen persoonsgebonden kennis en expliciete kennis zich voortdurend herhaalt. Interactie op deze wijze, spiraalvormig, moet tegemoetkomen aan een van de problemen die verbonden is met tacit knowledge, namelijk dat deze onbewust van aard is en deel uitmaakt van processen waar we ons niet bewust van zijn. Ze begrenst 'our process-of-knowing within an unconscious framework. We tend to see what we have been trained to see and use the rules of procedure that we know best' (Sveiby 1996, 387). Voor het creëren of vergroten van menselijke kennis zijn sociale processen tussen individuen (niet binnen het individu) nodig en is sociale interactie nodig waarin persoonsgebonden en expliciete kennis op elkaar worden betrokken. Deze 'omzetting van kennis' wordt 'kennisconversie' genoemd. Het creëren van kennis vindt plaats op drie niveaus, namelijk het individuele, het groeps- en het organisatieniveau. Organisatorische kenniscreatie bestaat volgens Nonaka en Takeuchi uit twee hoofdonderdelen: de vormen van kennisinteractie en de niveaus van kenniscreatie. De twee vormen van interactie (enerzijds tussen persoonsgebonden kennis en expliciete kennis en anderzijds tussen individu en organisatie) leiden aldus tot vier belangrijke processen van kennisconversie die in verbinding met elkaar de kenniscreatie vormen:

1. *Socialiseren* - van persoonsgebonden naar persoonsgebonden kennis: uitwisseling van ervaringen (ook: kijken naar elkaar, imitatie, zich verplaatsen in de ander), waardoor persoonlijke kennis wordt gecreëerd, bijvoorbeeld in de vorm van mentale modellen en technische vaardigheden.
2. *Externaliseren* - van impliciete, persoonsgebonden naar expliciete kennis: uitdrukking geven aan tacit knowledge door het gebruik van metaforen, beelden, modellen, concepten en hypothesen. Gemeenschappelijke inzichten, vaardigheden en procedures worden in structuur en cultuur van de organisatie vastgelegd.
3. *Combineren* - van expliciete naar expliciete kennis: hierin worden verschillende 'body's of knowledge' met elkaar gecombineerd. Bestaande informatie wordt opnieuw gestructureerd door middel van toevoeging, sortering, combinatie en categorisering (reconfigurering van kennis).
4. *Internaliseren* - van expliciete naar persoonsgebonden kennis: de nieuw gecreëerde kennis wordt weer 'ingepast' en omgezet in betekenisvolle, persoonsgebonden kennis. Dit kan door 'learning by doing'. Deze kennis (in de vorm van bijvoorbeeld technische knowhow of gedeelde mentale modellen en tot uitdrukking gebracht in documenten of succesverhalen) is met name waardevol wanneer de ervaringen door socialiseren, externaliseren en combineren erin opgenomen zijn.

Nonaka en Takeuchi (1995) komen op basis van deze vier manieren van kennisconversie (het SECI-model) tot hun 'knowledge spiral' die uitdrukking geeft aan de continue cyclus van deze vier geïntegreerde processen:



Zoals gezegd is de expliciete kennis redelijk eenvoudig op te slaan, te verwerken of over te dragen. Voor persoonsgebonden kennis is dat veel lastiger. Deze zal omgezet moeten worden in voor iedereen begrijpelijke taal met gebruikmaking van woorden, beelden, symbolen. Dit proces van omzetting - intensief en soms moeizaam omdat er een voortdurende interactie tussen de leden van een organisatie voor nodig is - draagt in belangrijke mate bij aan het creëren van kennis. Onderdeel van deze Japanse zienswijze is dat kennis weliswaar 'gekocht', onderwezen en ingeoeffend kan worden (de westerse kijk op kennis), maar dat er vooral aandacht nodig is voor de minder formele, minder systematische kant van kennis en daarmee ook voor de meer subjectieve inzichten, intuïties en gedachten.

Nonaka en Takeuchi (1995/2003) bouwen deels voort op het denken van Argyris en Schön, maar formuleren ook belangrijke kritiek op deze onderzoekers. Hun kritiek op Argyris en Schön betrof vooral het uitgangspunt dat double-loop learning moeilijk door organisaties zelf is te implementeren en dat er een 'kunstmatige vorm van interventie' van buitenaf voor nodig zou zijn: 'De beperking van dit type betoog is de veronderstelling dat iemand binnen of buiten de organisatie "objectief" weet wat het juiste tijdstip en de juiste methode zijn om het double-loop leren in praktijk te brengen' (Nonaka & Takeuchi 2003, 62). In hun studie over kennis creërende ondernemingen in Japan stellen Nonaka en Takeuchi zich ten doel te komen tot een 'formalisering van een generiek model voor kenniscreatie op organisatorische basis'. Zij hebben uitvoerig stilgestaan bij het succes van Japanse ondernemingen (bijvoorbeeld in de auto-industrie) ten opzichte van Westerse en proberen, op basis van uitvoerig casestudyonderzoek, antwoord te geven op de vraag hoe Japanse ondernemingen in de jaren '80 en '90 van de vorige eeuw tot voortdurende innovatie konden komen. Zij leggen een rechtstreeks verband tussen het creëren van kennis binnen ondernemingen en innovatief handelen. Niet kennis sec of de verwerking van reeds bestaande kennis is in hun ogen de motor van innovatie als wel de creatie van kennis. Waar in Westerse landen *expliciete kennis* overgewaardeerd wordt, stellen zij dat in Japan de *persoonsgebonden kennis* een grote rol speelt en tevens

een belangrijke bron vormt voor het concurrentievermogen van ondernemingen. Onder eerstgenoemde kennis verstaan zij die kennis die beschreven kan worden in formele taal en zijn weg vindt in uitdrukkingen, formules, specificaties, handboeken en dergelijke. Het is de kennis die zich daardoor vrij eenvoudig laat delen en doorgeven aan anderen. Persoonlijke kennis daarentegen - als cruciale component van het menselijk gedrag over het hoofd gezien binnen Westerse ondernemingen, volgens Nonaka en Takeuchi - is meer ingebed in de individuele ervaring en bevat 'ongrijpbare factoren als persoonlijke overtuigingen, zienswijzen en waardesystemen'. In hun omschrijving van persoonlijke kennis benadrukken ze sterk de lichamelijke ervaring: veel kennis wordt al doende, door middel van pure of directe ervaringen, verworven en geïnternaliseerd. Via lichamelijke ervaringen krijgen mensen subjectieve inzichten, intuïties en ingevingen. Hiermee zetten beide onderzoekers zich af tegen sommige (westerse) theorieën op het terrein van de lerende organisatie (waaronder Senge, 1990) die het leren door lichamelijke ervaring zouden veronachtzamen en waarin in de ogen van Nonaka en Takeuchi te sterk en soms zelfs uitsluitend gefocust wordt op 'het leren met de geest'.

Welke omstandigheden dragen bij aan de bevordering van de kennisspiraal volgens Nonaka en Takeuchi? In *fluctuatie en creatieve chaos* zien ze een belangrijke voorwaarde om de kennisspiraal op gang te brengen. De andere voorwaarden zijn *intentie* (heldere vaststelling van de doelen van de organisatie, gerelateerd aan de visie), *zelfstandigheid* (medewerkers moeten zoveel mogelijk zelfstandig kunnen handelen teneinde zichzelf te kunnen motiveren tot nieuwe kennis), *redundantie* (de uitwisseling van extra, soms - op het eerste gezicht - overtollige informatie) en *verscheidenheid* (de snelle toegang tot een grote verscheidenheid aan noodzakelijke informatie). De onderneming heeft vooral de taak bij te dragen aan contexten waarin groepsactiviteiten kunnen gedijen en waarin individuen kennis kunnen creëren en laten toenemen.

### Kanttekeningen bij Nonaka en Takeuchi

Nonaka en Takeuchi hebben van verschillende kanten kritiek gekregen op hun model van kenniscreatie. Deels wordt aangegeven dat er door hen geen duidelijk onderscheid tussen 'informatie' en 'kennis' wordt gemaakt, dat kennis - die per definitie aan een persoon gebonden is - zich niet laat managen (behalve door de persoon in kwestie) en dat tacit knowledge niet expliciet is te maken. Tacit knowledge is vooral 'hidden knowledge', die zich niet of moeilijk laat 'vangen' door de persoon in kwestie, laat staan gemanaged kan worden door anderen. Ze kan wel in daden of activiteiten tot uitdrukking komen en gedemonstreerd worden. Het spiraalmodel van Nonaka en Takeuchi is daarmee nog wel zinvol, maar kan de illusie wekken dat managers op vrij simpele wijze of modelmatig een rijke bron kunnen aanboren bij hun personeel (Wilson, 2002). Tsoukas (2003) benadrukt eveneens de onmogelijkheid om tacit knowledge onder woorden te brengen en stelt dat vaak gedacht wordt dat tacit knowledge en explicit knowledge twee uitersten van een continuüm zijn, terwijl ze twee kanten van dezelfde medaille vormen en nauw met elkaar zijn verweven. Daarmee benadrukt hij dat tacit knowledge op zichzelf van grote waar-



de is en wijst hij op een veel voorkomende misinterpretatie van het spiraalmodel van Nonaka en Takeuchi waarin tacit knowledge pas van waarde wordt verklaard wanneer deze 'geconverteerd' is. 'Tacit knowledge cannot be "captured", "translated", or "converted" but only displayed, manifested, in what we do. New knowledge comes about not when the tacit becomes explicit, but when our skilled performance - our praxis - is punctuated in new ways through social interaction' (Tsoukas, 2003, 426). Engeström (2001) formuleert vanuit de cultuurhistorische activiteitstheorie nog een ander bezwaar tegen het kenniscreatiemodel van Nonaka en Takeuchi. Hij stelt dat het model te veel uitgaat van een geleidelijke, conflictvrije ontwikkeling van 'sympathieke kennis' en daarnaast betwijfelt hij of het management wel in staat is deze kennisontwikkeling te initiëren. Volgens Engeström is kennisontwikkeling van meet af aan verbonden met de spanningen en tegenstellingen die inherent deel uitmaken van concrete werkpraktijken. Wanneer 'nieuw' op 'oud' botst, gaat dat gepaard met conflicten en verschuivende (machts) verhoudingen. Als het gaat om kennisontwikkeling is het nodig bestaande praktijken kritisch tegemoet te treden en ook de bestaande spanningen tussen (midden)managers, professionals en burgers hierin te benoemen. Innovatie vereist niet alleen het tegengaan van defensieve routines, maar ook meer zeggenschap voor burgers en professionals. In tijden van transitie heb je als middenmanager - schakelend tussen de diverse actoren op een verschuivend speelveld - de taak om deze spanningen en tegenstellingen op tafel te leggen teneinde bij te kunnen dragen aan werkelijk vernieuwende praktijken. Verderop in dit hoofdstuk komen we terug op deze rol van de middenmanager als 'change-intermediar'.

### Kennisdelen en co-creatie

'De leerprocessen bij diverse organisaties lopen niet synchroon. Dit bemoeilijkt het integraal werken aan de zelfstandigheid en het herstel van cliënten. Het vormen van een community met andere organisaties, waarin met elkaar aan kennisontwikkeling gedaan wordt is nog niet zo eenvoudig.' (Kooiman, hoofdstuk 4)

'De professionals uit de ontwikkelwerkplaatsen zijn niet alleen de ontwikkelaars van de vernieuwing, zij hebben het product ook uitgetprobeerd in de praktijk. Dat maakt hen mede-eigenaar en daardoor zijn zij als geen ander in staat als ambassadeur van de innovatie op te treden. Toch vraagt implementatie meer acties.' (Witteveen & Wilken, hoofdstuk 3)

Innovatie is volgens Nonaka en Takeuchi vooral een proces waarin van binnenuit nieuwe kennis en informatie worden gecreëerd, op zo'n wijze dat problemen en oplossingen opnieuw gedefinieerd kunnen worden. Interessant in dit kader is de wijze waarop Weggeman (2007) aansluit bij dit denken van Nonaka en Takeuchi, getuige ook de titel van zijn boek *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Hij omschrijft evenals Nonaka en Takeuchi leren als een kenniscreatieproces: 'een proces waarbij beschikbare kennis

wordt ingezet om nieuwe kennis te creëren'. Hij maakt een onderscheid tussen rationeel en empirisch leren. Het eerstgenoemde wordt omschreven als 'het creëren van kennis door te reflecteren op uitkomsten die het gevolg zijn van een daaraan voorafgaande toepassing van reeds beschikbare kennis' (Weggeman, 2007, 252). Als voorbeelden noemt hij leren lopen en leren beeldhouwen. Onder rationeel leren verstaat hij die vormen van kenniscreatie waarin gereflecteerd wordt op een overdracht van informatie. Bijvoorbeeld leren rekenen of rechtspreken. Weggeman laat zien dat mensen over het algemeen over veel meer tacit knowledge dan codified knowledge (expliciete kennis bij Nonaka en Takeuchi) beschikken en dat het 'onderlangs' kennis delen door te socialiseren (bijvoorbeeld in meester-gezelrelaties) minder omslachtig of arbeidsintensief is dan het kennis delen via externaliseren, combineren en internaliseren.

### **COP's en co-creatie**

De uitgangspunten zoals die hier zijn verwoord rondom kennisdeling en kenniscreatie zijn in inmiddels bekende praktijken van 'communities of practice' (CoP's) terug te vinden (zie Witteveen & Wilken, hoofdstuk 3). CoP's krijgen gestalte binnen ondernemingen en worden mede ingezet om binnen innovatieve projecten vormen van duurzame routine vorm te geven. Wenger stond in 1998 aan de basis van dit concept van CoP's (Wenger, 1998) en is er ook later - en met anderen, zoals hier - over blijven publiceren. CoP's worden omschreven als: 'groups of people who share a concern, a set of problems or a passion about a topic and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis.(...) These people don't necessarily work together every day, but they meet because they find value in their interactions. As they spend time together, they typically share information, insight, and advice. They help each other solve problems. They discuss their situations, their aspirations, and their needs. They ponder common issues, explore ideas, and act as sounding boards' (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, 4-5).

De kracht van deze CoP's ligt in de actieve verbinding tussen leren en werken en de bij betrokkenen gedeelde behoefte aan kennisdelen. Over het algemeen zijn deze CoP's populair in zowel de private als de publieke sector en blijken 'bottom up' communities daarbij veel succesvoller en een langer leven beschoren dan 'top down' communities (Huysman, 2007). Ze moeten dus vooral voortkomen uit de behoefte van kenniswerkers zelf en niet hiërarchisch worden ingebed. In deze CoP's kan taciete kennis verder gecultiveerd worden. Ze kunnen vooral zo'n stuwende en vernieuwende rol vervullen 'doordat er in de CoP's op een intensieve wijze met beide soorten kennis (taciete en gecodificeerde kennis, VdW) wordt gewerkt, het delen van kennis wordt bevorderd, de oriëntatie op geslaagde praktijken overheerst en vooral doordat practici met elkaar de liefde voor hun vak delen, het beste in elkaar naar boven halen en de bronnen cultiveren waaruit ze werken (daarbij gaat het om bronnen van kennis, maar ook energiebronnen zoals je inspiratie, je moraal, je persoonlijke talenten, enzovoort)' (Baart e.a., 2011, 110). Geleidelijk is het CoP-concept verbreed van een concept dat alleen op beroepsbeoefe-

naren betrekking heeft, naar een concept dat ook betrekking kan hebben op praktijken waarin beroepsbeoefenaren samen met burgers (klanten, cliënten, direct betrokkenen) trachten bepaalde diensten of sociale arrangementen te onderzoeken, te ontwikkelen of te verbeteren. In dat kader wordt ook steeds meer de term co-creatie gebruikt. Het is een term die ook binnen de sociale sector en binnen lokaal beleid (Movisie, 2011; Sturm, 2013) geleidelijk aan een opmars bezig is, maar in feite teruggrijpt naar al tientallen jaren circulerende concepten van community development. Onder co-creatie worden die processen verstaan waarin het uitgangspunt voorop staat dat nieuwe oplossingen ontwikkeld en ontworpen worden met burgers en niet voor burgers.

Het co-creatieconcept heeft in het bedrijfsleven een hoge vlucht genomen ('consumentgestuurde co-creatie') als een krachtig middel om in de samenwerking met consumenten of potentiële klanten producten te verbeteren en concurrentievoordeel te behalen. In het publieke domein is de aandacht van recentere datum. Co-creatie wordt van meerdere kanten (zie onder meer Wierdsma, 2001; Larock & De Weerd, 2012) tevens gezien als een antwoord op de toegenomen complexiteit binnen organisaties. Wanneer in diverse sferen snelle en invloedrijke transformaties plaatsvinden, ontstaan er zowel praktisch-organisatorische als ethisch-maatschappelijke vragen waarvoor oplossingen gecreëerd moeten worden die niet zomaar voorhanden zijn. Een co-creatieve benadering kan dan aanwezige competenties activeren. De ontwerp- of blauwdrukmethode (zie ook het 'blauwdrukdenken' van De Caluwé & Vermaak, 2008) werkt volgens Wierdsma en Swieringa (2002) niet, omdat daarin het reorganisatieproces (het denkproces) gescheiden wordt van het gedragsveranderingsproces (het doe-proces) en een betrekkelijk kleine groep mensen de omstandigheden voor velen verandert. Tegenover het veranderen als implementatieproces ('de verzorgde reis') plaatsen ze de co-creatie van verandering ('de trektocht'). Ruimte voor co-creatie biedt volgens hen mogelijkheden om aan te sluiten bij wisselende contexten en kan handelen en reflecteren beter op elkaar afstemmen. 'Co-creatie geeft velen een platform om hun stem te laten horen en vraagt betrokkenheid bij de gerealiseerde overeenkomst' (Wierdsma, 2001). Hierdoor komt er meer ruimte vrij voor diversiteit, verschil en wensen, en kunnen mensen zelf meer bijdragen aan de diagnose en de gewenste koers van deze verandering.

### De middenmanager als 'change-intermediair' en stimulator van leerprocessen

'In onze trainingspraktijk hebben we veel verschil in niveau van leidinggeven ervaren bij de deelnemende teamleiders. De een werkte mee, de ander was meer een manager-op-afstand. De een identificeerde zich met de medewerkers en klaagde mee, de ander identificeerde zich met de organisatie en ging het management verdedigen. De ene teamleider was steunend, kon af en toe iets toelichten of meenemen naar het managementoverleg, de ander voelde zich vooral machteloos en opgezadeld met organisatorische rotzooi.' (Van der Mei & Gademan, hoofdstuk 5)

In Nederland is het debat over de verhouding tussen publieke managers en uitvoerende professionals de afgelopen jaren sterker geworden (*Christen Democratische Verkenningen*, 2005, Jansen e.a., 2009). Managers zouden de werkvloerprofessionals beklemmen of demotiveren en mede daardoor bijdragen aan kwaliteitsverlies bij publieke dienstverlening. Anderen werpen de vraag op of dit beeld van 'de' manager en 'de' professional ons niet verder af brengt van de kwaliteitsimpulsen die verlangd worden in diverse vormen van publieke dienstverlening. Zij stellen ook de vraag of dit (romantische) beeld van de verantwoordelijke, vakbekwame professional wel klopt (Noordegraaf, 2008). Moet de aandacht niet verplaatst worden van een vermeende tegenstelling tussen managers en professionals naar de vakbekwaamheid 'op de werkvloer'? Zullen de belangrijkste impulsen voor innovatie en (kennis)ontwikkeling op het terrein van lokaal sociaal beleid niet vooral gedragen en uitgevoerd moeten worden door vakbekwame professionals en hun direct leidinggevend?

Van sociale professionals wordt verlangd dat ze in de directe uitvoeringspraktijk communicatief en methodisch sterk in hun schoenen staan en de kunst verstaan om werkwijzen en methodieken situatieafhankelijk in te zetten. Deze sociale professionals opereren in het spanningsveld tussen enerzijds continuerende praktijken en anderzijds culturele en maatschappelijke vernieuwing. Ze moeten zien te anticiperen op de uitdagingen die de veranderende maatschappelijke omstandigheden met zich meebrengen, dat wil zeggen: initiatieven nemen, proeftuinen creëren, dwarsverbanden leggen, ingesleten patronen doorbreken, nieuwe sociale coalities vormgeven. Het vormgeven van deze 'toekomstgerichte laboratoriumrol' (Baert & Ketelslegers, 2002, 358) is een van de constanten in het werk van sociale professionals. Van belang hierbij is de vraag welke rol daarbij voor direct-leidinggevend is weggelegd. Volberda e.a. (2006) leggen de nadruk op de noodzaak van een brede kennisbasis bij managers en op managementvaardigheden als durven experimenteren en de bekwaamheid van het stimuleren van vormen van hogere-orde leren. Tevens geven ze aan dat flexibele organisatievormen (waaronder meer zelforganisatie en een passie voor exploratie) en het bevorderen van slimmer werken (waaronder talentontwikkeling door medewerkers, professionele autonomie, initiatieven van medewerkers de ruimte geven) belangrijke determinanten zijn van sociale innovatie. Een grotere nadruk op kennis en kenniswerkers verlangt een nadruk op teamgericht werken, taakroulatie, een plattere organisatie en meer kennisnetwerken tussen organisaties.

### **Middenmanagers als 'knowledge activists'**

Ichio (2007) ziet in middenmanagers (veelal teamleiders) de personen die in belangrijke mate bij kunnen dragen aan processen van kenniscreatie binnen de onderneming, omdat ze bij uitstek in staat zijn communicatie tussen mensen te bevorderen, mensen weten te motiveren en te verbinden. Ook Witteveen en Wilken wijzen in hoofdstuk 3 op het belang van middenmanagers met het oog op duurzame implementatie in de praktijk. Middenmanagers verdienen dan wel steun van het hogere management dat het belang moet inzien van kenniscreatie 'van onderop' en oog moet hebben voor de taciete

kennis die geworteld is in het sociale kapitaal van hun onderneming. Middenmanagers ('*knowledge activists*') hebben volgens Ichio verschillende taken:

- Het initiatief nemen tot en focussen op het creëren en delen van kennis.
- Het verminderen van de tijd en de kosten die gepaard gaan met creëren en delen van kennis.
- Initiatieven op het terrein van creëren en delen van kennis in de hele organisatie op gang brengen.
- De omstandigheden verbeteren van degenen die betrokken zijn bij *kenniscreatie* door hun werk te verbinden met doel en missie van de organisatie.
- Medewerkers voorbereiden op nieuwe taken waarin hun kennis gewenst wordt.
- Onderzoeken of bepaalde unieke kennis die in de onderneming aanwezig is, elders bruikbaar kan zijn en analyseren welke kennis verouderd raakt.

Terwijl het management van veel ondernemingen veelal alleen over expliciete kennis beschikt, is er op de werkvloer vooral persoonlijke kennis voorhanden. Middenmanagers kunnen volgens Nonaka en Takeuchi (1995/2003) een brugfunctie vervullen om processen van kenniscreatie te initiëren die schematisch weergegeven worden in the knowledge spiral. Zij kunnen die rol spelen, omdat ze over het algemeen beschikken over zowel expliciete als persoonlijke kennis, dicht bij uitvoeringsprocessen staan en zich kunnen positioneren op het kruispunt van horizontale en verticale informatiestromen binnen de onderneming. Het kenniscreatiemodel van Nonaka en Takeuchi beschrijft Castells als een 'simple, elegant model' dat in belangrijke mate kan bijdragen aan innovatieprocessen. 'In an economic system where innovation is critical, the organizational ability to increase its sources from all forms of knowledge becomes the foundation of the innovative firm' (Castells, 2000, 171). Toepassing van het model vereist evenwel een radicale verandering van processen op de werkvloer, waaronder een minder hiërarchische verhouding tussen managers en medewerkers. Want, zo stelt Castells, wil je bewerkstelligen dat medewerkers hun tacit knowledge niet voor zich houden, dan zul je hen volledig moeten laten participeren in het innovatieproces, dat wil zeggen: hen daarin zeggenschap geven. Dit betekent tevens een breuk met de New Public Management (NPM)-benadering, waar publieke organisaties mee zijn geconfronteerd sinds de jaren '80 van de vorige eeuw. De NPM-benadering leverde enerzijds een ongewenste scheiding op tussen beleid en uitvoering, anderzijds zijn publieke organisaties geconfronteerd met een cultuur van afrekenen en controleren, waarin ze zich vooral cijfermatig moesten zien te verantwoorden ten opzichte van hun opdrachtgevers.

Traditionele managementbenaderingen hebben in zijn algemeenheid moeite om het denken over kennis, kennisdelen en kenniscreatie binnen een onderneming te incorporeren. Ook het onderscheid tussen taciete kennis en expliciete kennis is in veel managementliteratuur niet terug te vinden. Voor een deel zal dit te maken hebben met het feit dat processen van kenniscreatie en het daarbinnen een plaats geven aan de taciete kennis die bij medewerkers aanwezig is, gezien wordt als lastig te managen in de

traditionele zin van het woord (Ichijo & Nonaka, 2007). Het vormgeven van kenniscreatie-processen verlangt leiderschap dat ruimte geeft aan actieve betrokkenheid van alle leden van een organisatie. Strategische besluitvorming behoort dan niet alleen tot de taak van de top van een organisatie (of van een aparte stafafdeling), maar is een verantwoordelijkheid van alle leden van een organisatie die in een 'dynamische ketting' met elkaar zijn verbonden. Kennis kan gecreëerd worden door een dynamische interactie tussen subjectiviteit en objectiviteit: 'knowledge emerges through the subjectivity of context-embedded actors, and is objectified through the social process of knowledge validation' (Nonaka & Toyama, 2007, 29).

### Middenmanagers en leren van ambivalenties

Pfeffer en Sutton (2000) wijzen in hun boek *The knowing-doing gap* op het fenomeen dat kennis van buiten (boeken, consultants, trainingen) over het algemeen weinig bijdraagt aan de verbetering van de performance van organisaties en dat kennis die binnen de organisatie aanwezig is, en *in* en *door* praktijken wordt verkregen, vaak ondergewaardeerd wordt. Veel veranderingen houden op bij het moment van besluitvorming of bij het praten erover, terwijl volgens beide auteurs *in* en *door het handelen* pas de broodnodige kennis wordt verkregen. Organisaties die in staat zijn te leren en kennis in actie kunnen omzetten, kunnen al snel een voorsprong verwerven. Met het gegeven dat iedereen in voldoende mate kan beschikken over bepaalde (algemene, expliciete) kennis is nu de '*ability to act*' belangrijker aan het worden, gekoppeld aan het benoemen, verkrijgen of ontdekken van kennis die *in* en *door* het handelen wordt verkregen. Dit zorgt voor een andere kijk op (midden)managers en op de vaardigheden die ze meer in huis moeten hebben op het terrein van kenniscreatie. Interessant in dit kader is de vraag hoe ver de taken van middenmanagers reiken: zijn ze vooral facilitator van leerprocessen of ontwikkelt hun functie zich in de richting van een 'meewerkend voorman of -vrouw'? Dienen ze zelf een rol in de uitvoeringspraktijk te spelen, daarmee actief deel uitmakend van de beoogde veranderingen? (De Waal, 2014) De bijdrage van Van der Mei en Gademan wijst op het belang van de aandacht voor parallelprocessen (hoofdstuk 5). De veranderingen die een team ondergaat lopen parallel met een andere (nieuwe) invulling van de rol van teamleider c.q. middenmanager. Die twee rollen met elkaar verbinden is waardevol en geeft extra impulsen aan een verandertraject.

De nieuw ingezette beleidslijn in de lokale sociale sector heeft gevolgen voor uitvoerende professionals en hun managers en gaat gepaard met complexe keuzeprocessen. Zo is er experimenteerterruimte nodig voor innovatieve praktijken, terwijl men steeds meer op korte-termijnresultaten wordt afgerekend; ook zullen processen met en voor burgers in gang gezet moeten worden terwijl over de hele linie de middelen afnemen. Er is sprake van een paradox: van gemeenten wordt meer regie verlangd ten aanzien van een geheel nieuwe inrichting van het hele sociale domein, terwijl burgers en burgerinitiatieven daarin tegelijkertijd meer ruimte en zeggenschap dienen te krijgen. Middenmanagers zitten midden in deze spanningsvelden, waaronder het spannings-

veld tussen de toegenomen autonomie en zelfsturing (van individuele professionals en teams) en de drang tot controle en beheersing vanuit de organisatie, en ook het spanningsveld tussen enerzijds continuïteit en stabiliteit van de organisatie en anderzijds de wens en noodzaak van verandering en innovatie. In toenemende mate vormt dit type spanningsvelden een wezenlijk onderdeel van de zoektocht van teams van uitvoerende professionals naar hun beroepsidentiteit en van normatieve keuzes in hun werk. De spanningsvelden zijn goed te verbinden met de toenemende complexiteit in moderne (publieke) organisaties en hebben ook hun weerslag op de huidige complexe positie van middenmanagers. Onderdeel van de complexe positie van middenmanagers is dat ze binnen hun organisatie en in hun werkzaamheden geconfronteerd worden met een ingewikkeld krachtenveld, 'lastige paradoxen', botsende gezichtspunten en dilemma's. Middenmanagers hebben in deze zin een rol als 'verandermanager'. Ze moeten de dialoog weten te organiseren met hun medewerkers (en externe partners) over complexe, 'ambigue' vraagstukken die zich niet zomaar laten oplossen. Deze dialoog brengt met zich mee dat ervaringskennis van uitvoerende professionals hierin actief wordt betrokken. Huber benoemt in dit boek eveneens het gegeven dat spanningen en conflicten in leerprocessen niet vermeden maar juist benut moeten worden. Hortulanus (2011) pleit ervoor de dilemma's en ambivalenties in het sociale domein - en in het lokale debat - veel meer op de voorgrond te plaatsen, omdat ze eigen zijn aan de sociale sector waarin zich op allerlei vlakken morele vraagstukken, meerdere logica's en diverse keuzeprocessen voordoen. Ze kunnen gezien worden 'als belangrijke voorwaarden voor helder en doelgericht beleid en voor transparante en werkzame professionele praktijken'. En: 'Het bewust toelaten van ambivalentie kan een beter zicht verschaffen op de wijze waarop actoren met ieder verschillende zienswijzen en wijzen van werken met elkaar verweven zijn. Het wegdrukken van ambivalenties kan er juist toe leiden dat kwesties onopgelost blijven. Het onderzoeken van ambivalenties stelt hoge eisen aan professionals. Zij zullen hun reflectief vermogen moeten aanspreken, gevoeligheid moeten ontwikkelen voor de perspectieven van mede-actoren, de normatieve aspecten en ongewisheid van een vraagstuk of interventie onder ogen moeten zien; en dichotoom denken moeten willen overstijgen' (Hortulanus, 2011, 20 en 47).

### Conclusies

In het voorgaande is de rol van kennis in ondernemingen aan de orde gekomen en de overgang die plaatsgevonden heeft in het denken over de relatie tussen kennis en management. In grote lijnen is duidelijk geworden dat professionals nu meer gezien worden als kenniswerkers en dat innovatieve processen binnen ondernemingen gediend zijn met het serieus nemen van de bij hen aanwezige kennis. Er bestaat over het algemeen vrij grote eensgezindheid over het gegeven dat innovatieprocessen cyclisch en iteratief van aard zijn, dat kennisontwikkeling binnen ondernemingen zich lastig top down laat sturen en dat ook de rol van externe experts hierin over het algemeen gering is. Wat opgeld doet - vanuit de notie dat kennis moeilijk overdraagbaar te maken is - is

dat er binnen ondernemingen vooral aandacht uit moet gaan naar het creëren van zodanige omgevingen en condities dat medewerkers gestimuleerd worden om hun kennis te delen en nieuwe kennis tot ontwikkeling te brengen. Van verschillende kanten wordt gepleit om dit in directe relatie te doen met het werk dat wordt uitgevoerd, daarmee aansluitend bij de betekenisgeving van de bij het innovatieproces betrokken actoren. Een dergelijke benadering draagt de mogelijkheid in zich om defensieve routines en 'handelen tegen beter weten in' binnen organisaties tegen te gaan en sterker te koersen op breed gedragen veranderingsprocessen. In dat kader hebben we aandacht besteed aan het denken van Argyris en Schön.

We presenteerden in dit kader tevens het kenniscreatiemodel van Nonaka en Takeuchi ('the knowledge spiral'), dat in het domein van organisatieleren vanaf eind jaren '90 van de vorige eeuw veel gebruikt wordt. Een van de kernelementen in dit model is dat persoonsgebonden kennis en meer subjectieve inzichten, aanwezig bij de leden van de organisatie, door voortdurende interactie met anderen omgezet kan worden in meer expliciete kennis en een belangrijke sleutelrol vervult in innovatieprocessen. Beide auteurs benadrukken dat de persoonlijke betrokkenheid bij innovatie binnen een organisatie direct verbonden is met dit kenniscreatieproces en met de waarden die hierbij in het geding zijn. Ze benadrukken het belang van gezamenlijk leren vanuit processen van co-creatie en zien in een gedeelde kennisbasis een kansrijk uitgangspunt voor innovatie.

Binnen de sociale sector is de aandacht voor kenniscreatie en voor professioneel leren op de werkplek geen gemeengoed. Later in dit hoofdstuk kwam de rol van middenmanagers (teamleiders) op dit terrein naar voren. Diverse auteurs (Ichijo, 2007; Nonaka & Takeuchi, 2003) zien in middenmanagers de personen die in belangrijke mate bij kunnen dragen aan processen van kenniscreatie binnen de onderneming, omdat ze bij uitstek in staat zijn communicatie tussen mensen te bevorderen, mensen te motiveren en te verbinden met elkaar. Ze moeten in staat zijn te denken in paradoxen - waar zij gezien de aard van hun functie als spil middenin zitten c.q. de verpersoonlijking van zijn - en tegelijkertijd vormen van dialoog en ontmoeting (gericht op directe interacties tussen belangrijke actoren) zien te organiseren, gericht op vernieuwing. In deze opvatting wordt vernieuwen gezien als 'strategisch communicatieve processen waarin mensen activiteiten uitvoeren, relaties vormgeven en betekenissen construeren' (Boonstra, 2005, 9). Middenmanagers moeten dan wel weer gesteund worden door hun leidinggevers, die het belang dienen in te zien van kenniscreatie 'van onderop' en oog dienen te hebben voor de taciete kennis die geworteld is in het sociale kapitaal van hun onderneming.

Middenmanagers kunnen volgens diverse onderzoekers (Bason, 2010; Ichijo, 2007; Nonaka & Takeuchi, 2003) de brugfunctie vervullen om processen van kenniscreatie te initiëren. Zij kunnen die rol spelen omdat ze over het algemeen beschikken over zowel



expliciete als persoonlijke kennis, dichtbij uitvoeringsprocessen staan en zich kunnen positioneren op het kruispunt van horizontale en verticale informatiestromen binnen de onderneming. Bestudering van de positie van middenmanagers laat zien dat middenmanagers over het algemeen niet de personen zijn die zelf een innovatie (kunnen) bewerkstelligen. Daarvoor zijn enthousiaste teams en een ondersteunend management eveneens cruciaal. Wel zitten ze op een zodanige positie dat ze direct betrokkenen (zoals burgers, samenwerkingspartners, de medewerkers van de eigen organisatie) in co-creatieprocessen bij elkaar kunnen brengen en daarmee ruimte geven aan anderen. De casussen die in deze publicatie naar voren komen verwijzen naar de opkomende rol van kennisprocessen binnen organisaties en de noodzaak dat teamleiders hierin het voortouw nemen. We hebben laten zien dat in zijn algemeenheid en ook specifiek binnen de sociale sector de vraag naar de ontwikkeling van co-creatieprocessen binnen organisaties, met het oog op innovatie, meer in beeld komt. Deze *'strategic innovation space'* (Bason, 2010, 249) vereist leiderschap binnen organisaties en kan in belangrijke mate bijdragen aan gewenste vormen van innovatie.

## Literatuur

- Argyris, C. en D. Schön (1978). *Organizational learning*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Argyris C., R. Putnam en D. Smith (1985). *Action science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. In: *Harvard Business Review*, 69 (3): 99-109 (een vertaling van dit artikel is opgenomen in Argyris 1996).
- Argyris, C. (1996). *Leren in en door organisaties. Het hanteerbaar maken van kennis*. Schiedam: Scriptum Management.
- Baart, A., J. van Dijke e.a. (2011). *Buigzame zorg in een onbuigzame wereld. Presentie als transitiekracht*. Den Haag: Boom Lemma.
- Baert, H. en B. Ketelslegers (2002). Een sociaal-culturele methodiek: een methodiek ter profilering van het sociaal-cultureel werk? In: *Vorming: Vaktijdschrift voor Volwasseneneducatie en Sociaal-cultureel Werk* 17 (5) 349-368.
- Bason, C. (2010). *Leading public sector innovation. Co-creating for a better society*. Bristol: The Policy Press.
- Boersma, S. en J. Oldenkamp (2004). Passie voor cruciale kennis. In: M. Slagter, F. Meijering, I. Jacobs-Moonen e.a. (red.), *De gepassioneerde professional*. Assen: Van Gorcum 47-57.
- Boonstra, J. (2000). *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Boonstra, J. (2005). Besturen van organisaties vanuit een paradoxaal perspectief. In: *Accounting*, februari 2005 (1/2) 4-11.
- Caluwé, L. de en H. Vermaak (2008). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Christen Democratische Verkenningen (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Davenport, Th. en L. Prusak (1998). *Working knowledge. How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1.
- Gezondheidsraad (2014). *Sociaal werk op solide basis*. Den Haag: Gezondheidsraad.
- Hortulanus, R. (2011). *Ambivalenties in het sociale domein. Opdrachtverlening, professionele verantwoording en impactanalyse: de noodzaak van meervoudigheid*. Amsterdam: SWP.
- Huysman, M. (2006). *Zin en onzin van kennismangement*. Amsterdam: Vrije Universiteit (oratie).
- Huysman, M. (2007). *De zin en onzin van communities of practice*. Lezing congres VELON, Noordwijkerhout.
- Ichio, K. (2007). Enabling knowledge-based competence of a corporation. In: Ichijo, K. en I. Nonaka (ed.), *Knowledge creation and management. New challenges for managers*. New York: Oxford University Press p. 83-96.

- Ichijo, K. en I. Nonaka (ed.) (2007). *Knowledge creation and management. New challenges for managers*. New York: Oxford University Press.
- Jansen, Th., G. van den Brink en J. Kole (red.) (2009). *Beroepstrots. Een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Jorna, R. (2004). Het programma 'kenniscreatie voor duurzame innovatie' (KDI). In: R. Jorna, J. van Engelen en H. Hadders (red.) (2004). *Duurzame innovatie. Organisaties en de dynamiek van kenniscreatie*. Assen: Van Gorcum 3-17.
- Kessels, J. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Enschedé: Universiteit Twente (rede).
- Laan, G. van der (2006). *Maatschappelijk werk als ambacht. Inbedding en belichaming*. Amsterdam: SWP.
- Larock, Y. en S. de Weerd (2012). *Cocreatief leiderschap. Mierenspel*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Midgley, G. (2000). *Systemic intervention: philosophy, methodology, and practice*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Movisie (2011). *Cocreatief ondernemen. Kansen voor zorg en welzijn*. Utrecht: Movisie.
- Nonaka, I. en H. Takeuchi (1995/2003, 3e druk). *De kenniscreërende onderneming. Hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*. Schiedam: Scriptum (1e Engelstalige druk verscheen in 1995).
- Nonaka, I. en R. Toyama (2007). Why do firms differ? The theory of the knowledge-creating firm. In: K. Ichijo en I. Nonaka (ed.), *Knowledge creation and management. New challenges for managers*. New York: Oxford University Press 13-31.
- Noordegraaf, M. (2008). *Professioneel bestuur. De tegenstelling tussen publieke managers en professionals als 'strijd om professionaliteit'*. Den Haag: Lemma.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren*. Delft: Eburon.
- Pfeffer, J. and R. Sutton (2000). *The knowing-doing gap. How smart companies turn knowledge into action*. Boston: Harvard Business School Press.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Century Business.
- Sturm, M. (2013). Co-creatie: collectief innoveren en organiseren. De impact van co-creatie vanuit systeem perspectief. In: *M&O* 67 (1) 43-53.
- Sveiby, K.-E. (1996). Transfer of knowledge and the information processing professions. In: *European Management Journal* 14 (4) 379-388.
- Tsoukas, H. (2003). Do we really understand tacit knowledge? In: Easterby-Smith, M. and M. Lyles (eds.). *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Cambridge, MA: Blackwell Publishing 410-427.
- Volberda, H. en F. van den Bosch (2004). *Rethinking the Dutch innovation agenda: management and organization matter most*. Rotterdam: Erasmus Strategic Renewal Centre.

- Volberda, H., F. van den Bosch en J. Jansen (2006). *Slim managen & innovatief organiseren*. Arnhem: Eiffel.
- Waal, V. de (2014). *De vooruitgeschoven middenvelder. De innovatiekracht van middenmanagers van welzijnsorganisaties met het oog op actief burgerschap*. Den Haag: Boom Lemma.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum Management.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., R. McDermott, and R. Snyder (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Wierdsma, A. (2001). *Leidinggeven aan co-creërend veranderen. Balanceren tussen broosheid en maakbaarheid*. Breukelen: Universiteit Nyenrode (oratie).
- Wierdsma, A. en J. Swieringa (2002). *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Wilson, T. (2002). The nonsense of 'knowledge management'. In: *Information research* 8 (1). <http://informationr.net/ir/8-1/paper144.html> (Geraadpleegd 5 februari 2011).

## Over de auteurs

**Martha van Biene** is lector Lokale Dienstverlening vanuit Klantperspectief bij het Kenniscentrum HAN Sociaal van Hogeschool Arnhem en Nijmegen. Haar expertisegebied is organisatieleren vanuit sociale vernieuwing. Vanuit ‘lerend perspectief’ werkt zij met burgers en professionals aan nieuwe infrastructuur voor leren en werken, leven en samenleven. Zij is programmaleider van de Wmo-werkplaats Nijmegen.

E-mail: [martha.vanbiene@han.nl](mailto:martha.vanbiene@han.nl)

**Mirjam Gademan** is docent-trainer bij de Faculteit Maatschappij en Recht van Hogeschool Utrecht en trainer-facilitator bij de Wmo-werkplaats Utrecht. Zij is gespecialiseerd in krachtgericht, outreachend en oplossingsgericht werken en begeleidt een aantal buurt/wijkteams bij hun ontwikkeling.

E-mail: [mirjam.gademan@hu.nl](mailto:mirjam.gademan@hu.nl)

**Max A. Huber** is onderzoeker en ontwikkelaar bij het lectoraat Outreachend Werken en Innoveren van de Hogeschool van Amsterdam en tevens betrokken bij de stichting Eropaf!

E-mail: [a.huber@hva.nl](mailto:a.huber@hva.nl)

**Erik Jansen** is associate lector Lokale Dienstverlening vanuit Klantperspectief bij het Kenniscentrum HAN Sociaal van Hogeschool Arnhem en Nijmegen. Hij is psycholoog, onderzoeker en ontwikkelaar en geeft mede leiding aan de Wmo-werkplaats Nijmegen.

E-mail: [erik.jansen@han.nl](mailto:erik.jansen@han.nl)

**Annelies Kooiman** is senior adviseur, trainer en projectleider bij de afdeling Effectiviteit en vakmanschap van Movisie. Zij is gespecialiseerd in het leren en ontwikkelen van mensen in maatschappelijke organisaties.

E-mail: [a.kooiman@movisie.nl](mailto:a.kooiman@movisie.nl)

**Janneke van der Mei** was tot voor kort docent-trainer bij de Faculteit Maatschappij en Recht van Hogeschool Utrecht en onderzoeker bij het Kenniscentrum Sociale Innovatie. Zij is o.a. gespecialiseerd in krachtgericht werken en begeleidde bij de Wmo-werkplaats Utrecht in een aantal gemeentes projecten om de nieuwe toegang tot het sociale domein te organiseren.

**Martin Stam** is lector Outreachend Werken en Innoveren bij de Hogeschool van Amsterdam. Hij is programmaleider van de Wmo-werkplaats Amsterdam. Hij richt zich in de programmalijn Outreachend werken, preventie en herstel met zijn onderzoeksgroep op het vergroten van de kansen op herstel, sociale stijging en zelfredzaamheid van burgers in een kwetsbare positie. Hij is gepromoveerd op een onderzoek naar Leren door Innoveren.

E-mail: [m.stam@hva.nl](mailto:m.stam@hva.nl)

**Vincent de Waal** is als docent verbonden aan het Instituut Social Work van Hogeschool Utrecht en als senior-onderzoeker werkzaam bij het lectoraat Participatie, Zorg en Ondersteuning van het Kenniscentrum Sociale Innovatie. Hij is projectleider geïntegreerd wijkgericht werken bij de Wmo-werkplaats Utrecht. Zijn docentschap en publicaties concentreren zich op (ped)agogiek, jeugdcultuur, lokaal sociaal beleid en de beroepsinnovatie van professionals in het sociaal-culturele domein. Hij promoveerde in 2014 op een onderzoek naar de rol van middenmanagers binnen welzijnsorganisaties.

E-mail: [vincent.dewaal@hu.nl](mailto:vincent.dewaal@hu.nl)

**Jean Pierre Wilken** is lector Participatie, Zorg en Ondersteuning bij het Kenniscentrum Sociale Innovatie van Hogeschool Utrecht ([www.participatiezorgenondersteuning.nl](http://www.participatiezorgenondersteuning.nl)). Hij is programmaleider van de Wmo-werkplaats Utrecht. Zijn lectoraat houdt zich bezig met de vraag hoe transitie en transformatie kunnen leiden tot een goede dienstverlening gericht op herstel, participatie en inclusie. Daarbij gaat het met name om mensen met een psychische, verstandelijke of lichamelijke beperking, die het risico lopen in een sociaal geïsoleerde positie te geraken.

E-mail: [jean-pierre.wilken@hu.nl](mailto:jean-pierre.wilken@hu.nl)

**Ellen Witteveen** is docent sociaal werk bij de Faculteit Maatschappij en Recht en senior-onderzoeker bij het lectoraat Participatie, Zorg en Ondersteuning van het Kenniscentrum Sociale Innovatie van Hogeschool Utrecht. Zij is gespecialiseerd in de zorg rond mensen met ernstig cognitieve beperkingen, met name niet-aangeboren hersenletsel. Ellen Witteveen is bij de Wmo-werkplaats Utrecht projectleider van een onderzoek naar het verbeteren van de samenwerking tussen professionals, mantelzorgers en vrijwilligers.

E-mail: [ellen.witteveen@hu.nl](mailto:ellen.witteveen@hu.nl)



De transitie van het sociale stelsel brengt ingrijpende veranderingen met zich mee. De huidige stelselwijziging gaat niet alleen gepaard met veranderingen in de financiering en organisatie van de dienstverlening, maar ook met verandering in visie en benadering. Het toekomstperspectief is een samenleving waarbij mensen zo zelfredzaam mogelijk zijn, maar ook een aandeel nemen in de zorg voor elkaar. De lokale overheid en sociaal professionals hebben vooral een faciliterende functie en springen bij als het echt nodig is. Of het nu gaat om burgers, beroepskrachten, organisaties of overheden, de transformatie vereist dat alle participanten in het sociale domein leren anders te kijken en te handelen dan ze gewend waren. Telkens is de vraag of en welke professionele inzet nodig is, en hoe dit in samenspel binnen sociale netwerken tot stand kan komen. Dit is een terugkerende zoektocht.

Klassieke vormen van leren en onderwijzen volstaan niet. De nieuwe werkelijkheid moet al doende nog worden uitgevonden. Het is een kwestie van experimenteren, reflecteren en zoeken naar de beste oplossing. Dit zoekend en ontwikkelend leren wordt gekenmerkt door een grote mate van onzekerheid. Onderweg staan veel uitdagingen en dilemma's te wachten. Hoe doe je zoveel mogelijk recht aan de vragen van de burger, zijn leefwereld en hoe kunnen systemen hieraan dienstbaar gemaakt worden? Hoe zorg je dat de visie overeind blijft als zich tegenkrachten voordoen? Wat kun je organiseren om het leren van diverse betrokkenen te ondersteunen, zonder al te veel te sturen? Dat is de kern van dit boek over transformatieleren. Het boek biedt een aantal boeiende inzichten hoe in de praktijk nieuwe vormen van leren gestalte kunnen krijgen. Leervormen die actiegericht en innovatief zijn en die teams en lokale netwerken helpen hun praktijk te ontwikkelen. Hierbij gebruik makend van alle kracht die aanwezig is: burgerkracht, beroepskracht, organisatiekracht, ondernemerskracht en leerkracht.

W m o

werkplaatsen