

Inhoudsopgave

Inleiding	9
1 Presentie als transitie-experiment	15
1.1 Presentie in transitie	15
1.1.1 Problemen in de (langdurende) zorg	16
1.1.2 Wat is een transitie?	18
1.1.3 Transitie in de zorg	20
1.1.4 Presentie als een goede kandidaat om transitie te bewerkstelligen	21
1.2 Structuur van het experiment	25
1.2.1 Een transitie-experiment	25
1.2.2 De structuur van het transitieproject	26
1.2.3 Waarom leren als veranderingsstrategie?	31
1.2.4 Tijdslijn – Ontwikkelingen, mijlpalen en knelpunten	33
1.3 Het onderzoek	34
2 De praktijk: anders zorg geven, presentie beoefenen	39
2.1 De inrichting van het onderzoek naar praktijken van presentie-beoefening	39
2.1.1 Casussen: een blik op de praktijk van presentiebeoefening	42
2.1.2 Korte impressie van de logboeknotities	57
2.2 De presentiepraktijk onder het gezichtspunt van relaties	59
2.2.1 De theoretische achtergrond	59
2.2.2 Het praktijkonderzoek	63
2.3 De presentiepraktijk onder het gezichtspunt van emoties	79
2.3.1 Globale indruk van het emotielandschap	79
2.3.2 De emoties van werkers en de betekenis ervan	81
2.3.3 Emoties van cliënten	98
2.3.4 Ontwikkeling tijdens het leerprogramma	99
2.3.5 Conclusie	100

3	Het leren van presentie	103
3.1	De inrichting van het leerproces	103
3.2	De leerprocessen op de locaties	118
	3.2.1 Uitgangssituatie van de teams	118
	3.2.2 De aanloopfase	129
	3.2.3 Het leerproces	132
	3.2.4 Resumé van de inrichting van de leerprocessen	147
3.3	Uitkomsten van de leerprocessen	150
	3.3.1 Ontwikkelingen op het gebied van de randvoorwaarden	150
	3.3.2 Evaluatie van de leermiddelen	155
3.4	Conclusies	194
4	Opbrengsten van presentie	201
4.1	De betekenis van presentie in het leven van cliënten	201
	4.1.1 Hoe te onderzoeken?	201
	4.1.2 Analyse van de casus Geeske	206
	4.1.3 Analyse van de casus Paula	225
	4.1.4 Slotconclusie bij deze twee gevalsstudies	244
	4.1.5 Opbrengsten van presentie voor de JGZ	247
	4.1.6 De betekenis van presentie voor KSW	264
4.2	Opbrengsten en opgaven voor professionals	281
	4.2.1 Opbrengsten voor professionals in hun praktijk	281
	4.2.2 Opgaven voor professionals	286
4.3	Opbrengsten en opgaven voor de organisatie	289
	4.3.1 Opbrengsten voor de organisatie	289
	4.3.2 Opgaven voor de organisatie	295
4.4	Overige opbrengsten van het transitieproject	297
	4.4.1 Een nieuwe wijze van registreren	297
	4.4.2 Een nieuwe wijze van diagnosticeren	298
	4.4.3 Toolkit presentie	299
5	Presentietransitie in een organisatorische context	303
5.1	Interne stakeholders	303
	5.1.1 De betekenis van management en bestuur voor de presentietransitie	303
	5.1.2 Ontwikkelingen gedurende het project	305
	5.1.3 Succesfactoren	307
	5.1.4 Knelpunten en opgaven	309
5.2	Externe stakeholders	311
	5.2.1 De rol van externe stakeholders	311

5.2.2	Ontwikkelingen gedurende het project	311
5.2.3	Succesfactoren	315
5.2.4	Knelpunten en opgaven	317
6	Slotbeschouwingen	319
6.1	Eerste ronde: de opbrengsten	319
6.1.1	Wat brengt het de cliënten?	319
6.1.2	Wat brengt het de werker/organisatie?	322
6.1.3	Is er een transitie bereikt?	323
6.2	Tweede ronde: een nadere reflectie op de transitiekracht van presentie	325
	Geraadpleegde literatuur	339
	Auteurs	345

3 Het leren van presentie

Nu er een beeld geschetst is van de praktijk van presentiebeoefening kunnen we begrijpen waarover de leerprocessen (moeten) gaan. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet wat de achterliggende overwegingen zijn bij de inrichting van de leerprocessen, waarna uitgebreid wordt beschreven hoe het leren concreet vorm heeft gekregen in de verschillende pilots en met welke resultaten.

3.1 De inrichting van het leerproces

Presentie kunnen beoefenen is niet uitsluitend een kwestie van aanleg, persoonlijk talent of rijping, hoewel deze wel bevorderlijk zijn voor het 'presentiegehalte' van hulpverlening. Presentie kan aangeleerd worden:

- door het volgen van cursussen, training en vormingsbijeenkomsten;
- door de kunst af te kijken in goede en slechte voorbeelden (in de praktijk, in films, bij mensen die als 'meester', idool of icoon fungeren);
- uit de praktijk: door het kritisch bespreken van eigen praktijken, van gevallen, van log- en dagboeken, van veelzeggende voorbeelden en incidenten;
- uit moreel beraad waarin men leert om beredeneerde normatieve afwegingen te maken om tot een handelen te komen dat juist mag heten in het kader van goede, waardige en fatsoenlijke zorg.

Presentie aanleren betekent oefenen in menslievendheid, vertaald naar praktische vaardigheden, professionele deugden en kennis van zaken; maar ook naar open waarnemen, een welwillende omgang, gevoeligheid voor het appèl van de ander, nadenkend het werk sturen en komen tot normatief verdedigbare beoordelingen. Presentie wordt het best geleerd in gemeenschappen van beroepsbeoefenaren, die uit gedeelde liefde voor het vak hun ervaringen en praktijkkennis uitwisselen. Dat leren heeft geen vaste vorm maar is telkens anders: per context en per vakgebied uit te werken.¹

¹ Deze hele alinea is ontleend aan de brochure *Present, presenter, presentie!* van de Stichting Presentie (2010).

Theoretische achtergronden²: de werking van CoPs (communities of practitioners)

In de dubbeloratie van Vosman en Baart (2008) is in aansluiting bij de presentiebenadering en menslievende zorg, ingegaan op de onmisbare, zij het vaak taciet blijvende, onderlaag van goede zorgverlening: praktische wijsheid. Praktische wijsheid heeft, zo wordt betoogd, een eigen structuur als we letten op haar samenstelling, op haar lading (gelet op het soort kennis dat ze omvat) en op haar bereik. Daarmee is een lastig en aan praktische wijsheid gebonden probleem gegeven: de bedoelde kennis is dikwijls persoonsgebonden, moeilijk expliciet te verwoorden en daardoor zeer lastig over te dragen. Toch is juist deze praktische wijsheid waaruit ten behoeve van de boven bedoelde transitieprocessen geput zou moeten worden.

Deze problematiek werd in de veranderkundige literatuur oorspronkelijk doordacht in een stroming die KM heet (*knowledge management*; vgl. Davenport en Prusak, 1998) en die onder invloed van het werk van Nonaka en Takeuchi (1997) een specifieke wending heeft gemaakt die hier van belang is. Zij hebben gezocht naar een verklaring van het succes van Japanse ondernemingen (met name in de auto-industrie) ten opzichte van de westerse. De Japanse ondernemingen wisten zich in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw voortdurend te innoveren en dat kon volgens Nonaka en Takeuchi doordat die ondernemingen aan continue *kenniscreatie* deden en daardoor onophoudelijk bijdroegen aan hun innovatief handelen. Kenniscreatie moet onderscheiden worden van de toepassing en verwerking van reeds bestaande kennis. In plaats van al te zeer te hechten aan het verwerven en toepassen van respectievelijk sturen op *expliciete, gecodificeerde* kennis, zoals dat in westerse landen gebruikelijk is én hoog wordt aangeslagen, lieten de Japanners de *persoonsgebonden kennis* een grote rol spelen. Die blijkt een zeer krachtige bron te zijn van vernieuwing, van slimmigheden (concurrentie) en van motivatie en inzet. Onder expliciete kennis verstaan wij het kennen dat adequaat gevangen kan worden in formele taal (codificatie) en neergelegd respectievelijk overgedragen kan worden in formules, specificaties, richtlijnen, protocollen, methodieken, handboeken en dergelijke. Zulke kennis laat zich los van degenen die die kennis hebben voortgebracht delen en doorgeven aan anderen. Persoonlijke kennis daarentegen ligt ingebed in de individuele ervaring en bevat '*niet tastbare factoren als persoonlijke overtuigingen, zienswijzen en waardesystemen*'. Zulke kennis is, zoals ook Van der Laan herhaaldelijk heeft beklemtoond, 'geïncorporeerd', van en in het lichaam opgeslagen omdat ze verworven wordt tijdens lichamelijk werk, in de zintuiglijke gewaarwordingen en 'getrainde' ervaring, de routine, de vaardigheid, de ambachtelijkheid. 'Je hebt het in de vingers.' Lerende organisaties doen er goed aan deze lichamelijkheid te honoreren en dus de daarmee verbonden persoonlijke kennis die – zoals Baart in de

- 2 Wie minder geïnteresseerd is in de theoretische achtergronden van het door ons gekozen leermodel, kan deze ingelaste en gemarkeerde tekst met een gerust hart overslaan en verder lezen waar deze eindigt: daar worden conclusies getrokken uit de theoretische verkenningen en worden deze conclusies verbonden met (de inrichting van) ons transitie-experiment.

dubbeloratie heeft uiteengezet – ook bestaat uit persoonlijk toegedane waarden, subjectieve inzichten, intuïties en ingevingen. Nonaka en Takeuchi distantiëren zich met het belang dat zij hechten aan taciete kennis van het merendeel van de westerse theorieën op het terrein van de lerende organisatie (waaronder Senge, 1990) die eenzijdig het cognitief leren benadrukken.

Net als Vosman en Baart (2008) zijn Nonaka en Takeuchi in hun uitwerking van wat taciete kennis is, hoe kennis-in-actie functioneert en hoe ze verworven wordt, krachtig geïnspireerd door Polanyi³ (en door Argyris (1996) en Schön (1983)). In die lijn schetsen zij een model waarin de beide typen kennis complementair zijn en in hun onderlinge interactie beschouwd dienen te worden als de motor van kenniscreatie in organisaties. Die kenniscreatie verloopt volgens hen spiraalvormig, waarbij persoonsgebonden, taciete kennis en expliciete kennis elkaar om en om verhelderen, voortstuwende, verder helpen en telkens weer terugwerpen op de ander. Met het model van deze afwisseling en voortgang trachten Nonaka en Takeuchi een oplossing te vinden voor een van de problemen die verbonden zijn met *tacit knowledge*, namelijk dat zulk weten deel is van processen waarvan we ons niet bewust zijn. Om toch bij taciete kennis te kunnen komen en dus zulke kennis te kunnen delen met anderen, verwijst Polanyi steeds weer naar de sociale omgang met anderen waarin via gesprekken, via navolgen en afkijken, via oefenen en feedback ontvangen, via instructie en voorstellen, persoonsgebonden en expliciete kennis op elkaar worden betrokken. Polanyi wijst er dus op dat taciete kennis – voor zover dat überhaupt kan – eerder zichtbaar wordt in de sociale uitwisseling dan in het formeel en ‘wetenschappelijk’ uitpellen van de cognitieve en expliciete te maken kennis(rapportages). In aansluiting daarbij schetsen Nonaka en Takeuchi organisatorische kenniscreatie als een spiraal met vier componenten, het zogeheten *SECI*-model⁴ (figuur 3.1).

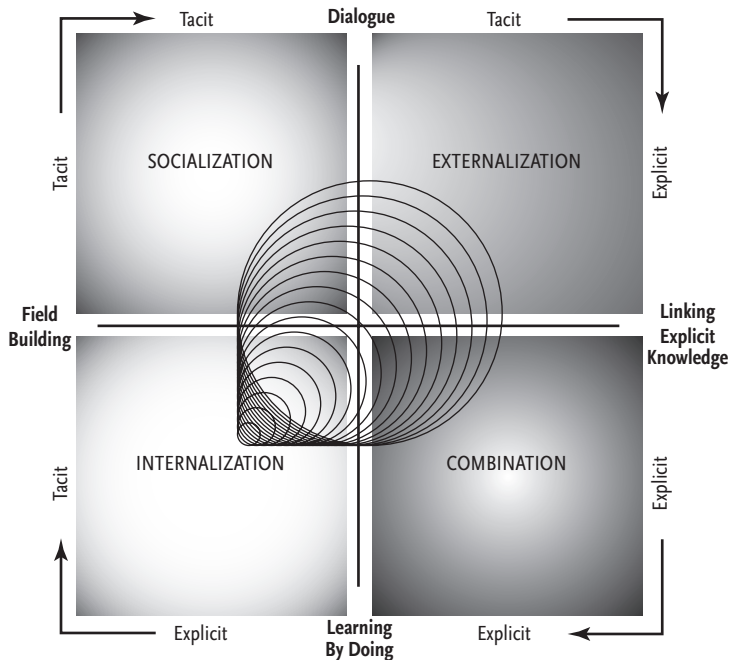
- a) *Socialiseren* – van persoonsgebonden naar persoonsgebonden kennis: uitwisseling van ervaringen, de kunst afkijken, nadoen enzovoort, waardoor persoonlijke kennis wordt gecreëerd, onder meer in de vorm van mentale modellen en technische vaardigheden.
- b) *Externaliseren* – van impliciete, persoonsgebonden naar expliciete kennis: pogingen doen om taciete kennis ‘te uiten’ en daarbij de (taal)media gebruiken die geschikt lijken: metaforen, beelden, verhalen, modellen, concepten en hypothesen. Op deze manier worden inzichten, waardeoriëntaties, vaardigheden, motieven en werkwijzen in structuur en cultuur van de organisatie vastgelegd.
- c) *Combineren* – van expliciete naar expliciete kennis: hierin worden verschillende kennisbestanden met elkaar verbonden. Dat kan op vele manieren gebeuren. Doel is dat nieuwe kennis ‘geherconfigureerd’ wordt en dus verbonden raakt met bestaande informatie en kennis.

3 Een uitvoerige behandeling van de inzichten en opvattingen van Polanyi vindt men in Baarts aandeel in: Vosman en Baart, 2008.

4 Zie: www.psicopolis.com/fisikepsic/spiral.htm (laatst geraadpleegd juli 2011)

- d) *Internaliseren* – van expliciete naar persoonsgebonden kennis: de nieuw gecreëerde kennis wordt omgezet in betekenisvolle, persoonsgebonden kennis. Dat betekent: de eigen kennis aanvullen, uitbreiden, opschonen enzovoort en dat kan gebeuren door de geherconfigureerde kennis in de praktijk te gaan gebruiken (*'learning by doing'*).⁵

Figuur 3.1 The duality of participation and reification



106

Hier ligt de sleutel voor innovatie volgens Nonaka en Takeuchi:

'Zodra men het belang van persoonsgebonden kennis inziet, gaat men heel anders over innovatie denken. Dan gaat het niet meer uitsluitend over het samenvoegen van uiteenlopende brokstukken van gegevens en informatie, maar om een uiterst individueel proces van persoonlijke en organisatorische zelfvernieuwing. De persoonlijke betrokkenheid van medewerkers en hun vereenzelviging met het bedrijf en zijn missie worden onontbeerlijk. In dit opzicht heeft het creëren van nieuwe kennis evenveel te maken met idealen als met ideeën. En dit levert de energie voor innovatie.'

5 Cfr. www.psicopolis.com/fsikepsic/spiral.htm: (a) Externalization – from Tacit to Explicit: Articulate 'conceptual' tacit knowledge explicitly through the use of such techniques as metaphors and models. (b) Combination – from Explicit to Explicit: Manipulating explicit 'systemic' knowledge through such techniques as sorting and combining. For this to occur, the knowledge elements must 'fit together.' (c) Internalization – from Explicit to Tacit: This is 'learning by doing' (operational knowledge) and sharing mental models and technical know-how. (d) Socialization – from Tacit to Tacit: Sharing experiences with others (sympathized knowledge). Example: It is quite resistant to codification.

De essentie van innovatie is een herschepping van de wereld volgens een bepaald ideaal of een bepaalde visie. Creëren van nieuwe kennis komt vrijwel letterlijk neer op herschepping van de onderneming en iedereen die ertoe behoort; en dit alles als voortdurend proces van persoonlijke en organisatorische zelfvernieuwing.'

(Nonaka en Takeuchi, 1997, p. 22)

In het voorgestelde model zitten twee omslagen: het denken in termen van 'beste praktijken' wordt verruild voor 'excellente practici', en 'codificatie' of netjes opschrijven wordt verruild voor 'meemaken'. Een van de plekken bij uitstek waar deze spiraal kan gaan draaien vormen de CoPs, stellen Vosman en Baart in hun dubbeloratie. CoPs zijn gemeenschappen van praktijkbeoefenaren waarin – zoals ook Sennett opmerkte – taciet weten gecultiveerd kan worden. Dat betekent: geoefend, gekritiseerd, aangemoedigd, in wijsheden opgeslagen, gevierd, gedeeld, verworpen, bijgesteld en anderszins bewerkt en bewaard kan worden. In zijn nadere uitwerking van CoPs schrijft Baart in zijn dubbeloratie (2008):

'Er zijn de laatste jaren, al dan niet in expliciete aansluiting bij Polanyi, leermodellen (...) ontwikkeld die een zeer goede vertaling kunnen zijn van ons voornemen – en met sommige daarvan hebben we al ervaring opgedaan en daar ook over gepubliceerd (Baart & Vosman 2006; Baart 2007). Dergelijke leermodellen zijn er op twee niveaus (...) maar kortheidshalve beperk ik me (...) tot de Communities of Practice (CoP). 'Communities of practice are groups of people who share a passion for something that they know how to do and who interact regularly to learn how to do it better.'⁶ Deze zogeheten praktijkgemeenschappen, ook wel aangeduid als learning communities of practitioners, mogen zich de laatste jaren in een groeiende belangstelling verheugen. (...) Een vooraanstaand denker over deze CoPs is Etienne Wenger⁷ en in de twee standaardwerken van zijn hand is goed af te lezen hoe krachtig de werking van CoPs is maar hoe lastig te begrijpen ook.⁸ Zonder in te gaan op de vele honderden concrete aanwijzingen hoe een dergelijke lerende gemeenschap moet worden ingericht – daarover hebben we elders gepubliceerd – is het zinvol om de filosofie van de CoPs toe te lichten.

Door de praktijkgemeenschap, zoals deze Wenger voor ogen staat, loopt een as met als uitersten participatie en reïficatie. Wenger heeft een subtiele participatieopvatting, diep gefundeerd in zijn begrip van praktijken⁹, waarin niet alleen gradaties van participatie een rol spelen, maar ook de plek van participatie (perifeer of meer centraal) en de legitimatie (het goede recht om deel te nemen als beginneling of expert bijvoorbeeld; zie Wenger 1998: 164vv). Maar belangrijker is dat participatie uitgewerkt wordt als een proces waarin de deelnemer niet alleen 'deelneemt' maar ook léért – participeren en leren zijn vrijwel identiek – en langs die weg een (beroeps)identiteit in de gemeenschap verwerft (Wenger 1998: 143vv).

6 Aldus Etienne Wenger op zijn site, zie hieronder.

7 Zie www.ewenger.com/theory/index.htm waar men ook enkele artikelen vindt die kosteloos gedownload kunnen worden (laatst geraadpleegd juli 2011).

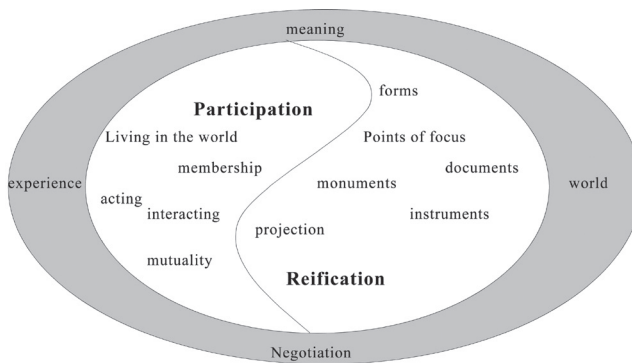
8 Het gaat om: Wenger, 1998, dat ik beschouw als zijn 'filosofie' van CoPs en Wenger e.a., 2002, waarin diep ingegaan wordt op de vraag hoe CoPs georganiseerd kunnen of moeten worden.

9 Ter illustratie: in Wenger, 1998 is deel 1 van het boek (pp. 43-142) uitgetrokken om het concept van 'praktijk' uit de doeken te doen en dat gebeurt in hoofdstukken met koppen als: 'Practice as Meaning', 'Practice as Community', 'Practice as Learning', 'Practice as Boundary', 'Practice as Locality', 'Knowing in Practice'.

Hij leert in de gemeenschap ook om wat een andere practicus over zijn handelen onder woorden kan brengen zin te verlenen. Dát hij als lid van de gemeenschap het verhaal van de ander kan begrijpen, is in hoge mate te danken aan de taciete kennis die hij daartoe aanwendt, en in de lerende gemeenschap leren de leden dan ook welke taciete kennis in hun vak ertoe doet. Die taciete kennis van de gemeenschap omvat overigens ook de taal en conventies waarin de nieuwkomer gesocialiseerd wordt. Het leren van de nieuwkomers vindt in de praktijk van de gemeenschap plaats en zo ontwikkelen zich tegelijk expliciete én taciete kennis. Ook de expliciete kennis dus, doordat deze gearticuleerd raakt in de taken die de gemeenschap op zich neemt. CoPs zijn dus meer dan een omgeving waarin taciete kennis ontwikkeld wordt: die bestaat niet op zichzelf en is vooral aan de orde in verwevenheid met expliciete kennis. Dat is ook de reden waarom Wenger praktijken opvat als betekenisgeving (in een specifieke context, Wenger 1998: 52) waarover steeds onderhandeld moet worden (negotiation of meaning). Participatie en reïficatie zijn uiteindelijk de processen waarin dat onderhandelen over de betekenis (of zin) zich afspeelt. Los geformuleerd staat participatie voor het leren en ontwikkelen van de zachte, taciete, impliciete kennis maar, zegt Wenger (1998: 58vv), een flink deel van wat we leren wordt tot ding gemaakt ('gereïficeerd') en neemt dan de gestalte aan van een regel, een document, een procedure, een verplicht gesteld instrument, een formulier. Daarin wordt het hardere, expliciet gemaakte aspect van kennis neergelegd, daar is kennis los gepeld van de ervaring en zelf een ding in de wereld: de betekenis staat vast – althans zo lijkt het. Wenger (1998: 63) tekent daarbij het volgende (figuur 3.2).

Tussen deze twee assen speelt het leven van de CoP zich af en Wenger ontwikkelt een eigen grammatica om dat leven te beschrijven: het stollen en weer smelten van kennis, het hard en zacht – expliciet en weer taciet – worden van kennis, het gebruiken van kennis en tegelijk het verversen en wijzigen van kennis, en het reizen van kennis. Dat laatste vindt plaats doordat kennis neerslaat in 'artefacten' die vanuit de praktijkgemeenschap elders aangeboden kunnen worden (boundary objects) maar om bruikbaar te zijn daar geïnterpreteerd moeten worden. Deze artefacten kunnen immers het goede begrip van de gemeenschap nooit volledig transporteren. En zo reizen met de boundary objects leden van de CoP mee om de reïficatie met behulp van hun taciete kennis weer te laten oplossen.'

Figuur 3.2 The duality of participation and reification



Bij het inrichten van ons transitie-experiment wordt dus om te beginnen aangesloten bij de idee dat veranderkundig geleide transities in de zorg de voorkeur hebben boven managerial of blauwdruk geleide transitiepogingen (zie hoofdstuk 1.1). Intense participatie van uitvoerende werkers, samen leren, bevorderen van zelfsturing, reflectiviteit¹⁰, beraad en soortgelijke zijn dan de meest aangewezen middelen om transities met behulp van de presentiebena-dering te bevorderen. Daarmee is op hoofdlijnen bepaald *dat* we het project wilden inrichten met leerstrategieën. Maar de vervolgvraag luidde uiteraard: *hoe* wordt dat gezamenlijk leren uitgewerkt en waarover hebben we het dan? Om die vraag te beantwoorden hebben we een theoretische omweg gemaakt waaruit men het volgende kan afleiden. Organisaties die willen veranderen en innoveren, met name om flexibel te kunnen reageren op veranderende omstan-digheden, doen er wijs aan om te vertrouwen op de niet (goed) onder woorden gebrachte kennis van hun professionals. Dat is de zogeheten ‘tacietae’ of stille kennis, die bestaat uit ervaringen, intuïties, praktische oordelen en inschat-tingen, belichaamde vaardigheden (‘ambachtelijkheid’), in het geheugen inge-prente voorbeelden, enzovoort. Het is de kennis die in de hoofden, handen maar ook in de ogen (zien, herkennen) en oren (opmerken) van individuele werkers ligt opgeslagen en die slechts voor persoonlijk gebruik toegankelijk is. Alleen de werker zelf kan er – zo gezegd – bij. Meestal is het zo dat deze werkers zich er niet of nauwelijks van bewust zijn dat zij zulke kennis voort-durend toepassen. Als men hun erover zou uitvragen, zouden ze deze kennis ook niet goed kunnen omschrijven, net zo min als wij goed kunnen uitleggen wat we kunnen en weten als we goed kunnen fietsen. Toch is het deze kennis waarom het veelal draait als men een (werk)organisatie flexibel, innovatief en bij de tijd wil houden: die kennis kan gecultiveerd worden, gedeeld, versterkt, aangevuld en draagt dan veel bij aan goede, slimme, vaardige en effectieve (zorg)praktijken. Wil men (zoals wij dat wilden) deze kennis vanwege haar innovatieve krachten de ruimte geven dan is het zaak haar niet te vernietigen noch weg te drukken: dat gebeurt wél wanneer men de uitvoerende werkers oplegt om uitsluitend expliciete kennis toe te passen. In dat geval is de enige kennis die telt (en verplicht gesteld wordt) kennis die van buitenaf aangedra-gen wordt in de vorm van colleges en instructies, van protocollen en richt-lijnen, van na te volgen methodieken en ‘*best practices*’, van ‘*evidence-based knowledge*’, handboeken, invullijsten voor screening, intake en diagnostiek, enzovoort. Die kennis is ‘hard’, overdraagbaar, volledig controleerbaar en is goed onder woorden te brengen; daarom geniet ze vaak de voorkeur van het management. Het is immers helder en duidelijk wat de werkers moeten leren en toepassen. Toch is het juist deze kennis en het verplichte karakter ervan

10 Over reflectiviteit hebben we in samenhang met de CoPs (en dus met het transitieproject) veelvuldig geschreven. Belangrijke bronnen daarbij zijn: Abma e.a., 2010; Bauduin en Kanne, 2009; Bennamar e.a., 2006; Geenen, 2010.

die een ravage aanrichten in praktijken doordat ze de stille, ambachtelijke, belichaamde kennis van professionals buiten werking stellen en zelfs naar de prullenbak verwijzen. Kenmerkend voor de leerprocessen die wij in ons transitieproject hebben ingericht is dat *beide soorten kennis*, met een sterk accent op de taciete kennis, voluit de ruimte krijgen. Daarom zien onze leerprocessen er niet uit als vaardigheidstrainingen, lessen of voorgestructureerde verbetertrajecten: die leervormen schieten tekort als men wil innoveren.

Ten slotte moesten we de vraag beantwoorden in welke organisatievorm we deze leerprocessen zouden gieten. Ook daartoe hebben we een kleine, tweede, theoretische omweg gemaakt waarbij we uitkwamen bij het model van de 'lerende gemeenschappen van practici' (CoPs). Dat is heel geschikt om innovaties en transities te bevorderen doordat er in de CoPs op een intensieve wijze met de beide soorten kennis wordt gewerkt, het delen van kennis wordt bevorderd, de oriëntatie op geslaagde praktijken overheerst en vooral doordat de 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). Wat formeler gezegd: transities worden voortgedreven door leerprocessen van CoPs (*communities of practice*) waarin in een spiraalvormig proces impliciete en expliciete kennis op elkaar betrokken worden en zo in de organisatie een krachtige impuls gegeven wordt aan kenniscreatie. Zulke kenniscreatie biedt de voortdurende voeding aan zorginnovaties.

Tussentijdse recapitulatie

Voor we verder in details treden over het leren, is het goed nog even te formuleren wat tot nog toe is gezegd.

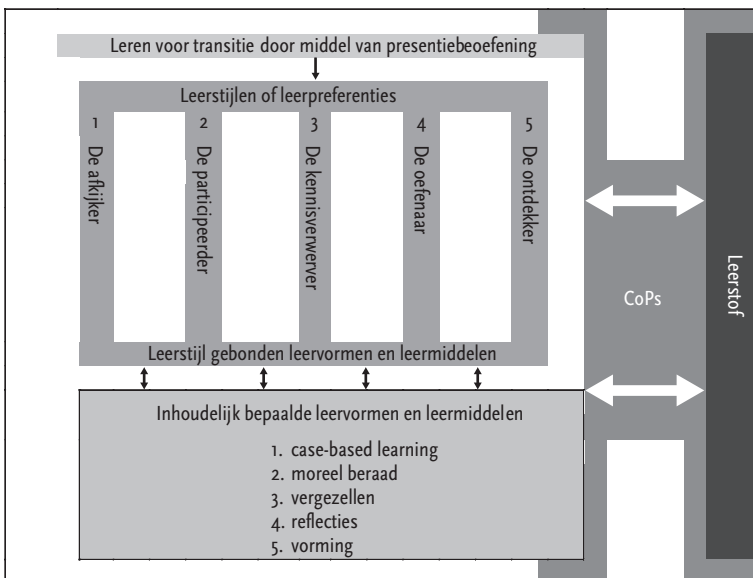
- Ons project is niet zomaar een verbeter- of innovatieproject maar een poging bij te dragen aan een transitie in de zorg (waar ernstige en hardnekkige problemen spelen); dat is een flinke ambitie.
- We willen bijdragen aan de noodzakelijke transitie met behulp van de presentiebenadering: dat lijkt een heel goede kandidaat daarvoor, onder meer doordat ze niet 'meer van hetzelfde' nastreeft en dus de bestaande problemen verder voedt, maar op alle essentiële punten in de zorg 'anders' is en tegelijk de uiteenlopende niveaus (van primair proces tot management en van methode tot kwaliteitssysteem) bestrijkt.
- De transitie met behulp van presentie wordt niet uitgevoerd door van boven af een 'meesterplan' uit te rollen maar door van onderop met leerprocessen andere praktijken op gang te brengen en tegelijk alle lijntjes te bewerken die vanuit die praktijken naar de context lopen (leiding, management, interne en externe stakeholders, enzovoort).

- Tijdens die leerprocessen wordt gesteund op twee soorten kennis: taciete en expliciete. Dat blijkt de beste waarborg dat er geleerd en gewerkt wordt met het oog op innovatie en transitie.
- De vorm waarin die leerprocessen gegoten worden, is die van de ‘lerende gemeenschappen van practici’ omdat beide kennistypen daarin het best vruchtbaar op elkaar betrokken kunnen worden en deze organisatievorm erom bekendstaat grote en wezenlijke energieën (goede ideeën, passie, arbeidsvreugde, collegialiteit, toewijding aan het werk, enzovoort) los te maken en te cultiveren.

Leerstijlen en leermiddelen

Uiteindelijk moet ook besloten worden hoe het leren in de CoPs gestalte krijgt: welke leermiddelen worden ingezet en welke leerstijl is dominant? Wenger geeft in zijn boeken veel aanwijzingen betreffende de inrichting van de leerprocessen, en ook anderen die met CoPs en soortgelijke modellen werken, hebben talrijke suggesties gedaan (zie ook Smid en Rouette, 2009). In alle gevallen gaat het er uiteraard om dat de spiraal van taciete en expliciete kennis, zoals boven geschetst, gaat draaien en dat men dus het leerproces niet danig schools (cursorisch), academisch (cognitief) of trainingsmatig (gericht op vaardigheden) inricht dat het als *proces van kenniscreatie* stagneert.

Figuur 3.3 Leerstijlen en leermiddelen



Vooropgesteld dat er zeer veel mogelijk is en elke CoP, gegeven het kader van kenniscreatie, de middelen moet vinden of scheppen die passen bij de deelnemers, hun vak, de cultuur van de organisatie en dergelijke, spelen er toch twee meer algemene aandachtspunten: (a) de keuze van de leerstrategie of leerpreferenties en (b) het type leermiddel.

Leerstijlbepaalde leervormen en leermiddelen

Figuur 3.3 geeft schematisch weer wat we hier uiteen zullen zetten: de CoPs liggen op het snijpunt van enerzijds de (min of meer vaststaande) 'leerstof' en anderzijds de groepsafhankelijke leerstijlen (met de bijbehorende leermiddelen) die in wisselwerking worden gebracht met de inhoudelijk bepaalde leervormen (met de bijbehorende leermiddelen). We lichten dit toe.

Mensen leren op uiteenlopende manieren of hebben uiteenlopende 'leerpreferenties' en een goede CoP biedt dan ook meerdere manieren van leren aan. We noemen:¹¹

- De 'kunstafkijker' is snel en resultaatgericht. Hij houdt van spanning en is niet bang om fouten te maken. Oefenen in een veilige omgeving vindt hij kinderachtig. Hij leert meer van ervaringsdeskundigen die hij bewondert. Door hen goed te observeren ontdekt hij wat het beste werkt.
Leervormen: openhaardgesprek, bedrijfsbezoek, meelopen, demonstratie, trainingen waarin best practices worden besproken.
- De 'participeerder' leert graag samen met anderen in een vertrouwde omgeving. 'Samen werken, samen leren' is zijn parool. Hij houdt van discussie. De beste manier om te leren is door in gesprek te gaan en samen te werken met collega's en vakgenoten. Zo leert hij van de ideeën van anderen en scherpt hij tegelijk zijn eigen denkbeelden aan. Niet alleen de inhoud vindt hij belangrijk, ook het leer- en samenwerkingsproces zelf. Leren in een collectief vindt hij belangrijker dan zijn individuele kennis bijspijkeren. Draagvlak ontwikkelen hoort er als vanzelfsprekend bij.
Leervormen: intervisie, werkgroepen, casebesprekingen.
- De 'kennisverwerper' wil graag precies weten hoe het zit. Hij is doelgericht: eindeloze discussies zijn aan hem niet besteed. Hij hecht grote waarde aan objectieve kennis en formele opleidingen, onder leiding van een vakkundige docent. Hij pakt liever een boek of een handleiding dan aan collega's te vragen hoe hij iets moet aanpakken.
Leervormen: bronnenonderzoek, studie, klassikaal onderwijs, gesprekken met deskundigen.
- De 'oefenaar' leert het meest als hij in een veilige situatie kan oefenen onder begeleiding van een trainer. Leersituaties moeten de praktijk

11 Dit overzicht is ontleend aan Ruijters, 2007, met name p. 214vv.

benaderen. Er moet ruimte zijn om fouten te maken, vragen te stellen en te reflecteren op het eigen leerproces.

Leervormen: rollenspel, simulatie, stage, supervisie.

- De ‘ontdekker’ is nieuwsgierig, initiatiefrijk en creatief. Bij docenten zoekt hij vooral inspiratie. Hij heeft ruimte nodig en springt graag in het diepe. Fouten maken hoort erbij en onverwachte situaties vindt hij leerzaam. Hij wil zijn eigen weg zoeken. Van nauw omschreven doelen bij het leren houdt hij niet: die staan zijn spontaniteit maar in de weg.

Leervormen: werkstukken, brainstorm, verhalen vertellen, *open space*.

Gegeven deze leerpreferenties en gegeven de grote verschillen die we mochten verwachten tussen de deelnemers aan de lerende gemeenschappen, hebben we besloten om een breed pallet in te richten zodat er ruimte zou zijn voor heel verschillende manieren van leren, voor heel verschillende leervormen, voor heel verschillende leermiddelen en voor uiteenlopende intensiteiten van leren. Breedte is dus het trefwoord geworden: vele ingangen tot het leren nemen, een beroep doen op de verschillende registers¹² van de werkers, een gedurige afwisseling van stijlen en middelen kiezen, enzovoort. Het betekent in concreto dat we veel van de boven genoemde leervormen (in de een of andere variant) hebben ingezet – en zelfs meer dan dat¹³ – en dat we, zoals reeds gezegd, een werkgroep hebben opgericht die tot taak had onophoudelijk over (de inzet van) deze leervormen met de bijbehorende middelen na te denken en waar nodig nieuwe te ontwikkelen. Overigens werd in die werkgroep (de Onderwijs Ontwikkel Groep – OOG) de leerstof ook voor een belangrijk deel bepaald: wat te leren? We komen verderop op die leerstof terug, maar hier moet worden opgemerkt dat de vraag ‘wat te leren?’ beantwoord wordt vanuit de presentietheorie en de wens om tot transitie te komen *en dus niet vanuit de leervormen wordt bepaald*.

Inhoudelijk bepaalde leervormen en leermiddelen

In deze typering van leervoorkeuren staan reeds allerlei leervormen met passende leermiddelen genoemd, en die opsomming kan verder uitgebreid worden. Maar belangwekkender is het dat we op voorhand meenden dat in ons transitieproject bepaalde meer algemeen inzetbare, inhoudelijk bepaalde (en dus min of meer leerpreferentie-onafhankelijke) *leervormen* beschikbaar moesten zijn. Het gaat om de volgende vijf leervormen.

12 Met registers is bedoeld: een beroep op cognities, op emoties, op inventiviteit, op moraal, op motieven enzovoort. Dus meer dan alleen een beroep op ‘het verstand’.

13 In hoofdstuk 3.2 leest men welke leermiddelen (nog meer) zijn ingezet, maar men kan denken aan films, exposure, logboek schrijven, spiegelgesprekken, werken met video-feedback, en dergelijke.

- 1 *Leren van gevallen of case-based learning* is een verzamelnaam voor het gericht en met elkaar leren van problematische of geslaagde praktijksituaties door ze systematisch te verkennen, waar nodig uit of na te spelen en mogelijke verbeteringen te ontwerpen op basis van de voorhanden zijnde kennis onder de participanten. Het doel is kenniscreatie én concrete stagnaties op te lossen. De begeleider is vooral een facilitator. In Nederland is aan het leren van gevallen een impuls gegeven door Vlaeminck (2004, 2005a en b) en Van der Laan (1995 en 1999). Clyde Freeman Herreid¹⁴ heeft basisregels voor *case-based learning* opgesteld. Andries Baart bereidt een boekje over *case-based learning* voor, dat eind 2011 zal verschijnen.
 - 2 *Moreel beraadslagen* is de verzamelnaam voor uiteenlopende, systematisch gestructureerde vormen van overleg waarin morele problemen, dilemma's of beslissingen centraal staan en waar op geleide van een geprotocolleerde bevraging van feiten, omstandigheden, waarden, doelen en mogelijkheden naar een afdoende analyse en verdedigbaar besluit wordt toegewerkt. Moreel beraad wordt doorgaans door een buitenstaander geleid en betreft altijd een eigen casus van een of meer van de deelnemers. Moreel beraad kan ook wat lossier opgevat worden en onderzocht in dat geval ook de bestaansethiek van de werker, diens visie, motieven en bijvoorbeeld spiritualiteit; kortom, heel de gerichte energie waarmee hij kijkt, oordeelt, zich inzet en tot waarderingen komt (vgl. Abma e.a., 2010; Bauduin en Kanne, 2009; Karsing, 2006, p. 183vv; Manschot en Van Dartel, 2003; Verkerk, 2003, p. 136vv).
 - 3 *Bekwaam vergezellen of critical companionship* (Haps-Timmerman e.a., 2009; Claessens en Dierckx de Casterlé, 2003) is de praktische vorm van onderzoek doen naar de eigen praktijk door een beroepsbeoefenaar met de hulp van een kritische collega als metgezel (op die ontdekkingsreis). 'Ervaren collega's ('experts'), leren de student ('novice') kritisch te kijken naar het eigen handelen. Vertrekpunt daarbij zijn de ervaringen die worden opgedaan in de eigen praktijk. Door de diverse soorten kennis te leren onderscheiden (intuïtieve kennis, *evidence-based knowledge* en praktijkkennis) en door zich bewust te leren worden van het eigen gedrag kan de novice zichzelf als 'instrument van zorg' ontwikkelen. Belangrijk daarbij is het leren verantwoord van het gekozen gedrag: aan kunnen geven waarom iets wel of juist niet gedaan werd.¹⁵ Angie Titchen (Titchen, 2000 en 2003) omschrijft *critical companionship* als 'a helping relationship based on trust, high challenge and high support, in which an experienced practitioner accompanies a less experienced practitioner on a learning journey. It is a means
- 14 <http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/teaching/good-case.html> (laatst geraadpleegd juli 2011).
- 15 Zie *Ethicas* op: www.beroepshoudingindezorg.nl/page1/page2/skilledcompanionship2.html (laatst geraadpleegd juli 2011).

of enabling nurses to acquire, experientially, the knowledge and skills required for patient care and its development. The concept of critical companionship is described within the context of a practitioner learning to investigate the nature and development of her own professional knowledge base and to transform her findings into potentially transferable ones.'

- 4 *Reflecteren* (ook als zelfreflectie) is een algemene activiteit die ook reeds in de bovenstaande is geïmpliceerd en die de kern vormt van vrijwel alle kenniscreërende activiteiten (Abma e.a., 2010; Bauduin en Kanne, 2009; Benammar e.a., 2006; Geenen, 2010). In ons transitieproject wordt sterk aangesloten bij de eerder genoemde auteurs, maar ook bij het lectoraat 'Reflectie op het handelen' van de Hogeschool van Amsterdam¹⁶. Deze omschrijft reflectie simpelweg als: reflectie is (her)interpreteren van ervaring en kennis. Er is in aansluiting daarbij een toolkit ontwikkeld voor de volgende soorten reflectie:

Tabel 3.1 Soorten reflectie cfr. Benammar, 2007.

<i>Reflectie op mezelf</i>	
1	Brainstormreflectie. Ideeën en trefwoorden verzamelen en ordenen en tot een nieuwe aanpak komen
2	Punreflectie. Vanuit een ander perspectief naar je situatie leren kijken
3	Metafoorreflectie. Via beeldspraak nieuwe invalshoeken vinden
4	Scenariorefectie. Door te kiezen uit mogelijke toekomstscenario's nu bewuste keuzes maken
5	Spiraalreflectie. Door middel van het doorlopen van een aantal fasen systematisch reflecteren
6	Waarderende reflectie. Ideaal toekomstbeeld schetsen aan de hand van concrete toepassing van deelnemers
<i>Reflectie op de methode</i>	
7	Lijnreflectie. Een product of (groeps)opdracht toetsen aan ideale kwaliteitsnormen
8	Herkaderen. Een denktechniek waarmee de inbrenger door inzicht te krijgen in de structuur van zijn veronderstellingen anders gaat denken
9	Methoderefectie. Een werkwijze om de verbinding tussen theorie en praktijk te onderzoeken
10	Scenariomethode. Een didactisch instrument om gestructureerd gezamenlijk onderzoek te doen naar mogelijke toekomst
11	Succesreflectie. Groepsreflectie met positieve ervaringen als uitgangspunt, gekoppeld aan theorie

16 Het lectoraat Reflectie op het handelen van de Hogeschool van Amsterdam, gepositioneerd bij de afdeling Onderwijsresearch en Ontwikkeling (OrO), is gestart in mei 2003 en heeft haar werkzaamheden afgesloten in april 2007. Als opbrengst is het waard te vermelden: een toolkit-reflectie (zie: www.reflectietools.nl/) met het bijbehorende boek van Karim Benammar e.a. (2007). Zie: www.cop.hva.nl/institution-220-nl.html (beide sites laatst geraadpleegd juli 2011).

Reflectie op de maatschappij

- 12 Deugdreflectie. Een narratieve techniek om inzicht te krijgen in de ethische drijfveren van het eigen handelen
 - 13 Dilemmareflectie. Een beslissing nemen op grond van afweging tussen belangen van betrokkenen, waarden en handelingsalternatieven
 - 14 Ethisch redeneren. Door de antwoorden op een voorgesteld dilemma te analyseren worden de ethische redeneerwijzen blootgelegd
 - 15 Socratisch gesprek. Een groepsgesprek over een fundamentele, liefst filosofische, vraag
-

- 5 *Vorming* of '*Bildung*' kan omschreven worden als een samenhangend geheel van activiteiten dat erop gericht is om individuen (lerenden) in groepsverband aan te zetten hun eigen ontwikkeling met het oog op de eigen ontplooiing maar ook met het oog op een verantwoord burgerschap actief in beheer te nemen. Vormingswerk onderscheidt zich van onderwijs doordat het zich niet richt op het aanreiken van louter cognitieve kennis en evenmin op het aanleren van (technische) vaardigheden, maar op het aanbieden van brede culturele bronnen en tradities die nieuwe ervaringen, inzichten en ontwikkelingsmogelijkheden op sociaal, emotioneel en expressief gebied mogelijk maken. Vorming gaat dus een stuk verder dan 'zich kwalificeren' voor (beroepsmatig) werk: ze streeft ernaar dat mensen worden uitgerust met een goed cultureel, sociaal en moreel kapitaal. De achterliggende idee is dat men daarmee existentiële vragen, morele problemen, persoonlijke mogelijkheden, maatschappelijke opgaven en politieke verantwoordelijkheden beter kan situeren, doordenken en hanteren. Vorming als horizonverbreding draagt er ook aan bij dat men het culturele leven meer kan genieten.

Kortom: de leertrajecten zijn per CoP verschillend maar een goede CoP biedt ruimte aan een aantal uiteenlopende leerstijlen, leervormen en leermiddelen (van afkijken en navolgen tot zelf ontdekken) en zal – welke precieze leermiddelen ook ingezet worden – steeds de volgende vijf inhoudelijke vormen van leren bevorderen: leren van gevallen, moreel beraadslagen, bekwaam vergezellen in praktijkleren, reflecteren in de brede zin van het woord en vorming.

De concreet gemaakte leerstof: thema's

De leerstof werd uitgesplitst in een aantal 'blokken' die op de een of andere manier op alle locaties aan de orde moesten komen waarbij elke locatie zijn eigen leervormen en leermiddelen kon inzetten. In de leerstof kunnen zeven thema's onderscheiden worden:

- 1 thema: de eigen openheid
- 2 thema: het eigen waarnemen

-
- 3 thema: het zich eigen maken van presentie
 - 4 thema: de eigen praktijk
 - 5 thema: de eigen professionaliteit
 - 6 thema: de perspectiefwisseling
 - 7 thema: de collegialiteit.

De concrete onderdelen die aan deze thema's aandacht geven, keren steeds weer terug, waarbij de verdieping en uitdaging worden gezocht. Ze worden als volgt uitgewerkt.

- 1 *Vrij maken en verwarren* – Via onder meer het bekijken van verrassend en/of inspirerend beeldmateriaal worden medewerkers losgeweekt uit hun vertrouwde (soms vastgeroeste) manier van kijken, hun vooroordelen en vanzelfsprekendheden.
- 2 *Waarnemings-, bewustwordings- en observatieoefeningen* – Om medewerkers te sensibiliseren en hun blikveld te vergroten en verscherpen wordt een groot aantal waarnemings- en observatieoefeningen gedaan.
- 3 *Het aanreiken van de presentietheorie* – In korte blokken wordt de presentietheorie aangereikt, opgedeeld in vier kenmerken: 'aansluiten en afstemmen', 'sturen en inrichten', 'normatieve professionaliteit' en 'kwaliteit van zorg'.
- 4 *Casuïstiebespreking* – Het aanreiken van de theorie gebeurt in voortdurende wisselwerking met de praktijk. Aan de hand van casuïstiek, (huiswerk)opdrachten, rollenspelen en groepsgesprekken over het werk, leren medewerkers presentie herkennen, benoemen en vormgeven binnen hun eigen beroepspraktijk.
- 5 *De vorming tot normatieve reflectieve professional* – Dit betekent enerzijds het ontwikkelen van een (gezamenlijke) visie op wat goede zorg is en anderzijds het (in relatie met de cliënt!) kunnen doorgronden van wat er voor de cliënt op het spel staat, wat hij of zij belangrijk vindt, hoe je daarop aan kan sluiten, maar ook waar eventuele begrenzingen liggen en hoe je deze stelt. Een dergelijke vorming stelt medewerkers in staat beredeneerd te werken vanuit een visie op goede zorg of begeleiding.
- 6 *Exposure-oefening* – Centraal in het leerproces van werkers staat de zogenaamde exposure-oefening, de onderdompeling in de leefwereld van de cliënt. De korte exposure-ervaring, die op de meeste locaties ongeveer halverwege het traject valt, vormt voor de werkers een beslissend moment. Ben je bereid en in staat om je vertrouwde rol als professional los te laten en je onder te dompelen in de leefwereld van de cliënt om zo van binnen-uit te ervaren 'hoe dat is' en wat dat voor jou betekent, zowel persoonlijk alsook professioneel? Een dergelijke onderdompeling roept per definitie spanning en weerstand op, omdat mensen hun comfortzone moeten verlaten, maar blijkt (juist daarom) zeer leerzaam.

- 7 *Teamcultuur* – Een onderdeel dat hier doorheen loopt, is het werken aan een hechte teamcultuur waarbinnen medewerkers zich gesteund en gezien voelen, waar er wordt gewerkt aan een gezamenlijke visie op een gedeeld idee van waarden rond (kwaliteits)zorg en ten slotte waar mensen leren van elkaars verschillen in inzichten en aanpak. Dit is wezenlijk om een lerende gemeenschap succesvol gestalte te geven en zo een reflectieve werkcultuur te stichten.

Bijzondere kenmerken van het leerproces

Hoe het leerproces in feite is verlopen wordt verderop uit de doeken gedaan. Afrondend brengen we drie bijzondere kenmerken van dit leerproces onder de aandacht.

- 1 *Openheid* Het leerproces staat zeer sterk in het teken van afleren, afbreken of verlaten van *oude* manieren van waarnemen, handelen, waarderen en met elkaar omgaan, en dus in het teken van je openen, je afstemmen en je laten verrassen.
- 2 *Ruimte* Het leerproces schept heel actief de *ruimte* om tot ander handelen en tot andere praktijken te komen: het veronderstelt niet dat die ruimte (in de werkers, in de praktijk, in de organisatie) er al is en dat er slechts nieuwe vaardigheden aangebracht hoeven te worden.
- 3 *Focus en opbrengst* Het leerproces concentreert zich op de werker *om bij de hulpzoeker uit te komen*. De insteek is dus de werker maar het doel ligt buiten de werker: een andere praktijk, een beter geholpen hulpzoeker. De inzet van presentie is eveneens indirect: het gaat niet om presentie (leren) zelf maar om de goede gevolgen van presentie voor de hulpzoeker: beter bereiken, beter helpen, met liefde en eer bejegenen, enzovoort.

3.2 De leerprocessen op de locaties

3.2.1 Uitgangssituatie van de teams

Om te weten of presentie daadwerkelijk een transitie in de zorg teweeg kan brengen, moet er eerst gekeken worden naar de uitgangssituatie van de betrokken teams en de organisaties. Hoe is het allemaal begonnen, was men klaar voor het project en bestond er een gevoel van urgentie ten aanzien van de noodzaak tot verandering? Bij een geringe veranderingsbereidheid (*readiness*)

en weinig besef dat verandering nú noodzakelijk is (*sense of urgency*), begint een transitieproject al met een achterstand. *Readiness* en *sense of urgency* zijn sterk bepalend voor de mate waarin medewerkers gemotiveerd zijn om te leren en in transitie te gaan. Dit heeft op zijn beurt weer gevolgen voor de inrichting van het project, de keuze van de leermiddelen en de structuur van het leren.

Korte beschrijving van de teams en hun bekendheid met presentie

In het onderstaande wordt zeer beknopt een beschrijving geboden van de deelnemende teams, hun aanloop naar het project en de mate waarin zij bij aanvang van het project bekend waren met presentie.

Opvang en Outreach (O&O)

Het Opvang en Outreach-team telt bij aanvang ongeveer twintig medewerkers, voor het merendeel maatschappelijk werkers met daarnaast enkele sociaal dienstverleners. Het team bestaat uit twee afdelingen die kort voor de start van het project zijn samengevoegd. De Outreach richt zich op de ambulante begeleiding van individuen en gezinnen met chronische cognitieve en/of psychische problematiek. Onder leiding van de toenmalige teamleider houdt de Outreach zich al een aantal jaren bezig met presentie, onder meer via tweewekelijkse verdiepingsthema's tijdens de teamvergaderingen. De medewerkers van de Outreach zijn betrokken bij de keuze voor deelname aan het project en de aanloopfase daar naartoe. De Opvang biedt opvang en nazorg aan (ex-)dakloze gezinnen en individuen. Anders dan de Outreach heeft dit team geen achtergrond in presentie en waren de medewerkers niet betrokken bij de keuze voor deelname aan het project.

JGZ

Het JGZ-team telt bij aanvang van het project negen leden (twee artsen, vijf jeugdverpleegkundigen en een tweetal assistentes) die werken vanuit twee locaties in een middelgrote stad. Tussen de teams van de beide locaties bestaat een aantal verschillen, met name wat betreft de cliëntgroep. Op de ene locatie komen vooral de wat hoger opgeleide ouders, mensen die vaak bewust voor een kind hebben gekozen en zich grondig voorbereiden op een consult. Het team op de andere locatie ziet relatief veel multi-problem gezinnen en/of gezinnen met een allochtone achtergrond die soms lastig te bereiken zijn. De beide deelnemende teams zijn bij aanvang van het project weinig bekend met presentie.

Kleinschalig Wonen (KSW)

Het KSW vormt met 22 medewerkers het grootste team binnen het project. Anders dan bij de O&O en de JGZ gaat het hier om een intramurale instelling, waarin 24-uurszorg wordt geboden aan ouderen met dementie, en waar de teamleden dicht op elkaar werken. De groep bestaat voor het merendeel uit

verzorgenden (niveau 2/3) met daarnaast een aantal helpenden, een verpleegkundige en een coördinator. Allen nemen deel aan de leergroep. Vanwege de omvang en omdat steeds een deel van het team aanwezig moet zijn op de werkvloer, wordt de groep in twee leergroepen gesplitst. De medewerkers zijn niet of nauwelijks bekend met presentie.

Bekendheid met presentie

Bij de eerste presentiemeting is aan medewerkers zelf gevraagd of en in hoeverre zij bekend waren met presentie vóór de start van het project (zie tabel 3.2). Dit is belangrijk: stel dat medewerkers massaal aangeven al goed vertrouwd te zijn met presentie, dan betekent dit mogelijk minder ruimte om te leren. Immers: men ‘kan het al’ of denkt het al te kunnen. Ook heeft de mate van bekendheid met presentie gevolgen voor het niveau waarop moet worden ingestoken.

Een groot deel van de medewerkers blijkt nog niet of weinig bekend te zijn met presentie. Wel herkent een substantieel aantal teamleden van het KSW en de O&O presentie in de huidige manier van werken, hetgeen er in elk geval op duidt dat men meent dat presentie aansluit bij de eigen praktijk. Voor een deel van de medewerkers die aangeven ‘al volgens presentie te werken’, zal gelden dat zij inderdaad al presente krachten zijn, voor een ander deel dat zij willen aangeven niet veel te zien in een leertraject omdat ze al present werken. De vraag is of men in dat geval bereid is tot leren en in transitie gaan.

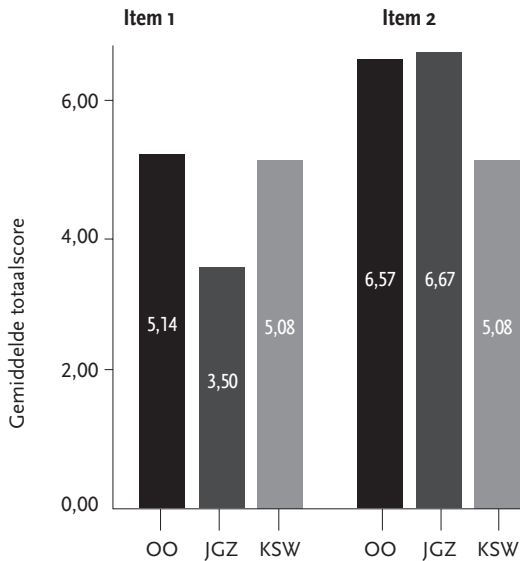
Tabel 3.2 Meetgegevens – Bekendheid met presentie

Bekendheid met presentie	O&O	JGZ	KSW
1 Presentie was voor mij helemaal nieuw	26%	22%	39%
2 Ik werkte al op die manier, maar wist niet dat het ‘presentie’ heette	42%	11%	44%
3 Ik had er wel eens van gehoord	0%	67%	13%
4 Ik had me er al enigszins in bekwaamd	27%	0%	0%
5 Daar was ik al goed mee vertrouwd	5%	0%	4%

Bereidheid tot presentie

In de eerste fase van het project is behalve de bekendheid ook gemeten in hoeverre medewerkers presentie belangrijk achten en, nog een stap verder, of zij er ook zelf voor voelen volgens presentie te werken (zie figuur 3.4).

Bij alle drie de locaties scoren de medewerkers lager op het ‘voelen voor presentie’ dan op ‘belang hechten aan presentie’. Dit kan als volgt verklaard worden: zeggen dat je iets belangrijk vindt, is relatief vrijblijvend. De toe-eigening van ‘ik vind het belangrijk’ naar ‘ik voel ervoor’ houdt een persoonlijke (leer)opdracht in en de bereidheid je als persoon te openen voor een leer- en transitieproces. Deze bereidheid is in de beginfase van het project nog niet bij alle deelnemers even sterk aanwezig. Met name bij de JGZ zien we op dit punt nog veel twijfel.

Figuur 3.4 Meetgegevens – Bereidheid tot presentie¹⁷

Item 1: Ik voel ervoor

Item 2: Ik vind het belangrijk

Maximale score = 8

De samenstelling van de teams en de betekenis hiervan voor leren en transitie

Bij de eerste presentiemeting is ook gekeken naar de samenstelling van de teams en bleken er grote verschillen te bestaan in opleidingsniveau, leeftijd, werkervaring en het aantal jaren dat iemand werkzaam is binnen de huidige instelling (zie tabel 3.3). Dit doet vermoeden dat er ook grote verschillen in leerstijlen zichtbaar zullen worden gedurende het proces, bijvoorbeeld in de voorkeur voor leren via de theorie of juist via de ervaring. Ook zullen er verschillen zijn in het niveau waarop moet worden ingestoken. Met name het onderscheid tussen MBO-niveau en HBO/WO-niveau zal daarbij naar verwachting een rol gaan spelen.

¹⁷ In de grafische verwerking van de meetgegevens is de O&O om technische redenen aangeduid als OO: het gaat dus om dezelfde organisatie.

Tabel 3.3 Meetgegevens – Samenstelling teams

De teams: samenstelling, opleidingsniveau en ervaring			
	O&O	JGZ	KSW
Soort werkers/functies	14 x Maatschappelijk werker 3 x Sociaal dienstverlener 1 x Teamleider 1 x Werkbegeleider	5 x Jeugdverpleegkundige 2 x Jeugdarts 2 x Consultatiebureau assistente	16 x Verzorgende 4 x Helpende 1 x Coördinator 1 x Verpleegkundige
Opleidingsniveau (hoogst genoten opleiding)	18 x HBO 1 x MBO	2 x WO 6 x HBO 1 x MBO	1 x WO 2 x HBO 10 x MBO 9 x VMBO/MAVO
Leeftijd medewerkers	Gemiddeld: 34 jaar Jongste: 25 jaar Oudste: 47 jaar	Gemiddeld: 46 jaar Jongste: 30 jaar Oudste: 53 jaar	Gemiddeld: 48 jaar Jongste: 29 jaar Oudste: 67 jaar
Werkervaring	Gemiddeld: 5 jaar	Gemiddeld: 13 jaar	Gemiddeld: 16 jaar
Werkzaam in deze instelling	Gemiddeld: 1 jaar Min: 0 (minder dan 1 jaar) Max: 3 jaar	Gemiddeld: 8 jaar Min: 1 jaar Max: 16 jaar	Gemiddeld: 3 jaar Min: 1 jaar Max: 6 jaar

Randvoorwaarden tot leren en transitie

Hieronder wordt een aantal factoren besproken dat de ruimte, mogelijkheden en bereidheid tot leren en transitie bevordert dan wel belemmert, te weten: de cultuur binnen het team, de rol van de leiding en de ruimte die men heeft voor presentie, zowel mentaal als in praktische zin (wat betreft de huidige inrichting van het werk).

De teamcultuur

Het goed kunnen functioneren als leergroep staat of valt met een positieve en hechte teamcultuur, waarbij men elkaar steunt, gezamenlijk beraadslaagt, bepaalde fundamentele waarden deelt en tegelijk onderlinge verschillen waardeert en benut als mogelijkheid om van elkaar te leren. Het project streeft ernaar een reflectieve cultuur te stichten en medewerkers en teams zodanig te vormen dat zij na twee jaar in staat zijn deze reflectieve cultuur zelfstandig voort te zetten.

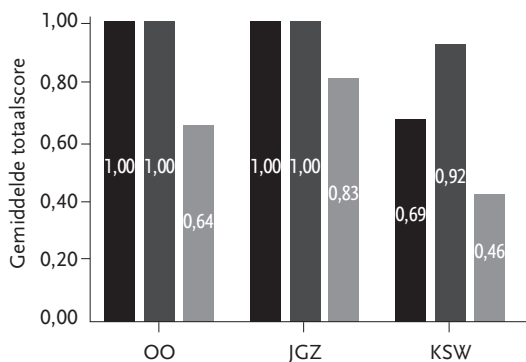
De uitgangssituaties van de verschillende teams lopen sterk uiteen: binnen de O&O zijn bij aanvang van het project twee afdelingen en daarmee ook twee verschillende culturen samengevoegd. Bij de interne startbijeenkomst geven

medewerkers aan het belangrijk te vinden elkaar goed te leren kennen en samen een leergroep te vormen waarin openheid heerst, men betrokken is bij elkaar en men zich gesteund voelt door de groep. Dit laatste is met name ook van belang voor medewerkers uit het ambulante Outreach-team die veelal alleen op pad gaan. Uit de meting blijkt dat men zich al kort na aanvang van het project gesteund en gewaardeerd voelt door collega's (zie figuur 3.5). Wel is er, door de samenvoeging van de teams en de zelfstandige manier van werken, minder zicht op wat collega's bezighoudt en hoe het met hen gaat.

Bij de JGZ werken de verpleegkundigen, arts en assistente goed samen. Dit wordt door de werkers expliciet uitgesproken. Wel mist men, door het ontbreken van een overlegstructuur en de hoge werkdruk, ruimte om bij te praten en elkaar aandacht te geven en is er mede daardoor niet altijd voldoende inzicht in hoe collega's ervoor staan (zie figuur 3.5 – item 3).

Binnen het KSW voelt men zich veel minder gesteund en gewaardeerd door teamgenoten dan bij de O&O en de JGZ. Medewerkers geven in de kennismakingsgesprekken en tijdens de leergroepen aan dat de samenwerking en met name de onderlinge communicatie (veel) beter kan. Mensen hebben moeite elkaar rechtstreeks aan te spreken en feedback te geven en er is weinig onderlinge afstemming. Aangezien de leer- en transitieprocessen in belangrijke mate bepaald worden door het vermogen van teamleden om elkaar steun te bieden, een klankbord te zijn en een open en veilige leeromgeving te vormen, heeft het KSW op dit punt een belangrijke slag te maken.

Figuur 3.5 Meetgegevens – Waardering van de teams – 1e meting



Item 1: Het team waarin ik werk, biedt mij steun en waardering.

Item 2: Mijn team begrijpt dat het zinvol is om af en toe goed over het werk te spreken.

Item 3: Mijn team begrijpt hoe het met mij en mijn werk ervoor staat.

Maximale score = 1

Rol van de (directe) leiding

De rol van de leiding is zeer bepalend voor zowel het presentie leren als de ruimte en het vermogen tot transitie, en wel in de volgende drie opzichten:

- 1 De directe leiding op de werkvloer is essentieel voor de continuering van het leer- en transitieproces. Dit gebeurt onder meer door medewerkers op de werkvloer te coachen en door presentie mee te nemen tijdens het teamoverleg of tijdens de werkbesprekingen. Idealiter neemt de leiding deel aan de leergroepen.
- 2 Het is de taak van de leiding om medewerkers in hun proces te ondersteunen, stimuleren en faciliteren door (waar mogelijk) druk weg te nemen en actief ruimte te creëren, bijvoorbeeld voor een andere manier van organiseren en door medewerkers het vertrouwen te geven deze ruimte zelf in te richten. Wanneer de leiding deze taak veronachtzaamt of (erger) zelf aan de kant van het systeem gaat staan, komen presente medewerkers klem te zitten tussen hun eigen visie, inzichten en verlangens enerzijds en de eisen vanuit het systeem (zoals regels, protocollen en kwaliteitseisen) anderzijds.
- 3 Tot slot vervult de leiding (inclusief de manager) een belangrijke rol als voorbeeldfiguur en cultuurstichter. Present leiderschap kan het transitieproces een krachtige impuls in de gewenste richting geven. Omgekeerd kan dit proces ernstig gefrustreerd raken wanneer de leiding geen affiniteit heeft met presentie of meent dat de transitie niet nodig of zelfs onwenselijk is.

De verschillen tussen de drie locaties wat betreft de rol van de (directe) leiding zijn groot. Bij de O&O nemen zowel de teamleider als de werkbegeleider deel aan de leergroepen. Beiden zijn goed bekend met presentie en de werkbegeleider volgde een introductiecursus in presentie om zo medewerkers beter te kunnen ondersteunen. De teamleider volgde deze cursus al enkele jaren eerder. Beiden zijn enthousiast over presentie en zijn zeer gedreven in het stichten en bevorderen van een cultuur gedragen door presentiewaarden. De manager is bij aanvang van het project nog weinig bekend met presentie, maar is bereid om zijn team present te managen. Een van de eerste stappen die hij hiertoe zet, is het vaker aanwezig zijn op de werkvloer en het ontwikkelen van een visie op present managen. Verderop in het project zal hij individuele coaching ontvangen en de leergang Presentie voor managers volgen.

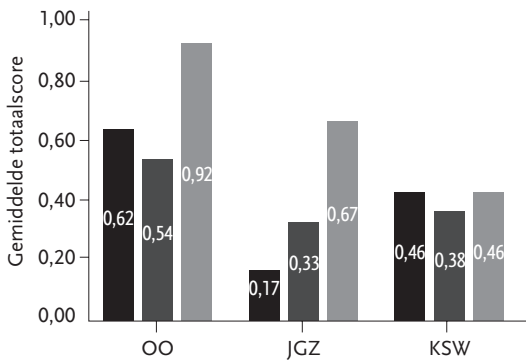
De JGZ vormt een zelfsturend team. Deze zelfsturing heeft gevolgen voor de continuering van het presentie leren op de werkvloer. Dit moet door de medewerkers zelf opgepakt worden. In combinatie met het ontbreken van een formele overlegstructuur en de hoge werkdruk, is dit een lastige opgave. Er is geen directe leiding aanwezig die het proces bewaakt, ruimte creëert en ondersteuning biedt. Bovendien moet de manager, een bevlogen presentiebeoefenaar, kort voor aanvang van het project zijn functie opgeven omdat de JGZ overgaat naar een andere organisatie. Hoewel hij vanaf de zijlijn betrokken

blijft (onder meer door zijn deelname aan de stuurgroep), mist de groep hiermee een belangrijke voortrekker in de presentie.

In het KSW is de leiding geneigd zich streng op te stellen. Er is weinig vertrouwen in het zelfsturend vermogen van de medewerkers en is er een neiging om steeds weer regels op te leggen. De medewerkers voelen zich niet altijd serieus genomen en gesteund door de leiding. Bovendien bestaat de indruk dat de leiding druk doorschuift naar de werkvloer, in plaats van medewerkers te ontlasten. Positief is dat de coördinator deelneemt aan de leergroepen en bereid is om het team op een andere, meer presente manier te begeleiden. Om haar in deze omslag te ondersteunen, ontvangt zij individuele coaching van de projectleider, een proces dat echter wordt afgebroken vanwege haar onverwachte vertrek halverwege het eerste projectjaar.

De verschillen in de rol van de leiding komen duidelijk naar voren in de meting (zie figuur 3.6). Bij de O&O voelt men zich redelijk begrepen en erkend door de directe leiding. Bij zowel het KSW als de JGZ is dit in veel mindere mate het geval. Op alle drie de locaties wordt de druk op de werkvloer als hoog ervaren en zijn medewerkers van mening dat de leiding weinig tot onvoldoende bereidheid toont om hen te ondersteunen en druk weg te nemen. Over de mate waarin medewerkers zelf sturing kunnen of mogen geven aan processen op de werkvloer is men bij de O&O positief: die ruimte is er. Bij de JGZ toont men zich redelijk positief: die ruimte is voldoende aanwezig. Bij het KSW is men daarentegen minder positief: door de strenge opstelling van de leiding wordt er weinig ruimte ervaren om zelf beslissingen te nemen.

Figuur 3.6 Meetgegevens – Waardering van de leiding – 1e meting



Item 1: Mijn leiding begrijpt hoe het met mij en mijn werkzaamheden ervoor staat.

Item 2: Mijn leiding is bereid regeldruk bij me weg te nemen.

Item 3: Mijn leiding laat veel beslissingen aan mij over.

Maximale score = 1

Ruimte voor presentatiebeoefening en transitie

De ervaring leert dat de ruimte voor presentatiebeoefening en transitie door een aantal factoren wordt bepaald:

- a werkdruk/mentale ruimte;
- b speelruimte om het werk zelf invulling te geven en te organiseren, ook wel 'scharrelruimte' of discretionaire ruimte genoemd;
- c ruimte voor gezamenlijk beraad.

Deze factoren zijn niet gemeten maar kwamen scherp naar voren in met name de logboeken en de (uitgeschreven) verslagen van de lerende groepen.

a. Werkdruk/mentale ruimte

Werkdruk doet afbreuk aan de ruimte om te leren en te veranderen. Uit de gesprekken in de leergroepen en uit de logboeknotities blijkt dat op alle drie de locaties de ervaren werkdruk (erg) hoog is, zij het om verschillende redenen.

Het JGZ-team staat er vanaf de start ongunstig voor wat betreft de werkdruk, onder meer vanwege de langdurige uitval van enkele medewerkers. Het leer- en transitieproces komt daardoor in de verdrukking.

Binnen de O&O wordt de druk onder meer bepaald door registratie- en administratieve druk enerzijds en het type cliënt (dat een krachtig appèl doet op de draagkracht van de werkers) anderzijds.

126

Een Outreach-medewerkster vertelt bij aanvang over haar verwachtingen rond het project:

'Ik verwacht dat er meer tijd is om echt aan de cliënt te besteden en dat ik niet meer zo hoeft te kiezen tussen administratie, gevoel en cliënt. Er zijn veel voorbeelden. Als ik met kerst de deur dicht doe bij cliënt M. en ik aan mijn twee weken vakantie begin, dan is er administratief gezien zo veel regelwerk en tegelijk weet ik dat ik een vrouw achterlaat in haar huisje. Een vrouw die alleen op haar bank ligt en verder geen sociale contacten heeft, die schreeuwt, roept, verdrietig is, stemmen hoort en zich juist in deze periode heel erg eenzaam voelt. Dat doet een beroep op je. Ik zou bijvoorbeeld heel graag iets met haar willen doen, maar ja, de tijd... Of cliënt F., die helemaal in paniek raakt omdat de indicatie waarschijnlijk afloopt en in zo'n verkrampde toestand zit dat ik met hem heel graag een paar keer een uur zou willen nemen om dingen echt af te ronden. Maar dan wordt er gezegd: de indicatie loopt af, je moet dingen op een laag pitje zetten.'

Binnen het KSW wisselt de mate waarin men druk ervaart sterk per medewerker. Een (flink) deel van het team ervaart de druk als hoog. Deels wordt deze druk veroorzaakt doordat men in de loop van de jaren te maken kreeg met cliënten die een zwaardere zorgbehoefte hebben dan gemiddeld, deels lijkt de cultuur op de werkvloer een rol te spelen. Medewerkers ervaren of nemen niet de rust om bij bewoners te gaan zitten en er lijkt een cultuur te heersen van 'altijd bezig zijn'. Een medewerkster vertelt in de kennismakingsgesprekken dat bij een bewoner zitten door collega's wordt gezien als 'niets doen'.

b. Ruimte om het werk zelf invulling te geven en naar eigen inzicht te organiseren

Een transitiebeweging kan alleen slagen wanneer medewerkers speelruimte krijgen om hun werk op een nieuwe wijze invulling te geven en te organiseren. In het bieden van deze ruimte spelen zowel de eigen organisatie als de externe *stakeholders* (waaronder zorgkantoren, inspectie en gemeente) een cruciale rol omdat zij bepalen of deze ruimte er mag zijn.

De JGZ werkt al vele jaren op dezelfde manier en volgens strakke regels, en dit belemmert zowel het leer- als het transitieproces in belangrijke mate. Binnen de O&O is men sterk gebonden aan indicaties, registratie-eisen en andere regels. Bij het KSW lijkt een tweedeling te bestaan tussen enerzijds medewerkers die sterk de behoefte hebben aan leiding, regels en houvast en anderzijds werkers die graag zelf beslissingen nemen. De neiging vanuit de leiding om vooral met regels te werken, voorziet in de behoefte van de eerste groep maar beperkt de ruimte van de tweede.

c. Ruimte voor gezamenlijk beraad en reflectie

Op alle drie de locaties wordt gedurende het project gestreefd naar een reflectieve cultuur die steeds meer gedragen wordt door de werkers zelf. Zonder reflectie op het eigen handelen en de eigen praktijk zijn presentie leren en transitie niet goed mogelijk. De ruimte hiervoor wisselt echter sterk per locatie. Bij de JGZ is die ruimte klein: werkbesprekingen vinden plaats in de pauze of tussen de bedrijven door en de mogelijkheid om langer bij de inhoud van het werk stil te staan is er nauwelijks. Hier is volgens de medewerkers wél grote behoefte aan, en tijdens de leerbijeenkomsten wordt dan ook dankbaar van de geboden ruimte gebruik gemaakt om over het werk te reflecteren en elkaar beter te leren kennen. Bij de O&O is (relatief) veel ruimte voor overleg: dit vindt wekelijks plaats, is goed georganiseerd en geeft uitdrukkelijk aandacht aan het verankeren van presentie in de praktijk. Het KSW kent bij aanvang nauwelijks gezamenlijke overlegmomenten: er bestaat een teamoverleg, maar met een relatief lage frequentie en opkomst. Ook hier geven medewerkers aan dat zij graag meer overlegmomenten zouden hebben.

Conclusies rond de uitgangssituatie met betrekking tot leren en transitie

De onderlinge verschillen tussen de drie locaties wat betreft de randvoorwaarden voor presentatiebeoefening en transitie zijn groot. De JGZ kent een hecht team dat goed samenwerkt en een veilige leergroep vormt. Hoewel men weinig bekend is met presentie, is de bereidheid om zich hierin te verdiepen en de (meer)waarde van presentie te onderzoeken groot. Een sterk belemmerende factor binnen de JGZ is het gebrek aan ruimte dat men ervaart, zowel mentaal (rust) als wat betreft de invulling en organisatie van het werk. Buiten de bijeenkomsten van de lerende groep is er bovendien weinig ruimte om het gezamenlijke leer- en transitieproces voort te zetten. Omdat het team zichzelf aanstuurt, is er geen leiding aanwezig die medewerkers kan coachen of faciliteren in het proces. De projectleider kan deze rol maar ten dele op zich nemen. Ook is er weinig ruimte om met elkaar bij te praten of te reflecteren op het werk.

De uitgangssituatie voor zowel het presentie leren als het in transitie gaan is bij de O&O gunstig. Er is een grote bereidheid om te leren en te experimenteren. Hoewel de afdelingen Opvang en Outreach elkaar bij aanvang niet goed kennen, wordt al in een vroeg stadium de toon gezet door gezamenlijk de wens uit te spreken een open en veilig groepsklimaat te scheppen. Bovendien hoeft men deze cultuur niet van de grond af op te bouwen. Een kerngroep van werkers, hun teamleider en leidinggevende (thans de projectleider) dragen deze cultuur over aan de rest van het team en spelen een voortrekkersrol. Eveneens gunstig zijn de verschillen in bekendheid met presentie. Een deel van de werkers is er al goed vertrouwd mee, wat voor het leerproces betekent dat anderen zich aan hen op kunnen trekken. Wel zullen de trainers rekening moeten houden met een (flink) verschil in tempo en startniveau. De directe leiding spant zich in om presentie te integreren op de werkvloer, onder meer door presentie mee te nemen in de verschillende vormen van overleg en door deelname aan de leergroepen. De projectleider en teamleider spelen een belangrijke rol als cultuurstichters en voorbeeldfiguren. De manager is enthousiast over presentie en zet zich in om vaker aanwezig te zijn op de werkvloer en een bijdrage te leveren aan de transitiebeweging.

Bij het KSW is het merendeel van de medewerkers (voorzichtig) enthousiast voor presentie, al zijn er ook weerstanden bij sommige teamleden. Het leer- en transitieproces in het KSW wordt in belangrijke mate belemmerd door de rol van de leiding die weinig vertrouwen toont in het team en dit probeert op te lossen met nog meer regels. Wel toont de coördinator zich bereid deel te nemen aan de leergroepen en de omslag te maken naar een andere, meer presente manier van leiding geven. Een andere sterk belemmerende factor is de cultuur binnen het team die zich kenmerkt door geslotenheid en indirecte communicatie. Tot slot wordt de werkdruk door een deel van de medewerkers

als hoog ervaren en voelt men weinig ruimte om het werk naar eigen inzicht vorm te geven.

3.2.2 De aanloopfase

Om het leerproces tijdens het transitieproject in goede banen te leiden, wordt gekozen voor een bepaalde opzet en structuur. Allereerst wordt er een Onderwijs Ontwikkel Groep (kortweg OOG) opgezet, met als taak het ontwikkelen van de leermiddelen en leerstrategieën. Daarnaast wordt benadrukt dat de trainers in het leerproces tegelijk functioneren als voorbeeldfiguren voor de deelnemers. Daarom zijn de trainers zelf goed ingevoerd in presentie, zijn ze in staat om op presente wijze met de leergroepen te werken en gaan ze ook zelf 'in exposure'. Deze opzet wordt hieronder nader toegelicht.

De trainers

Al in een vroeg stadium is besloten dat de beide projectleiders als co-trainer zullen deelnemen aan de leergroepen, enerzijds omdat zij vanuit hun rol als leidinggevende de organisatie en de praktijk van O&O en JGZ van binnenuit goed kennen en zo de trainers (die van buiten komen) kunnen aanvullen, anderzijds om het leer- en het transitieproces krachtiger met elkaar te verbinden. De leergroepen leveren immers belangrijke aanwijzingen op over hoe presentie georganiseerd kan worden; andersom kunnen medewerkers direct betrokken worden bij het doorvoeren van veranderingen.

Naast de beide projectleiders zijn drie trainers aangetrokken. Zij hebben elk een eigen expertise, variërend van een grote praktijkervaring met presentie tot veel ervaring in het begeleiden en onderwijzen in presentie. Bij de selectie van de trainers en de verdeling over de groepen is zowel gekeken naar de aansluiting bij de groep als naar de samenwerkingsmogelijkheden tussen trainer en projectleider. Op die manier kunnen de trainers elkaar op belangrijke punten aanvullen, bijvoorbeeld in het aanreiken van praktijkervaring versus het overbrengen van de theorie.

De rol van de OOG

Over de wijze waarop presentie geleerd kan worden door werkers op het gebied van zorg en welzijn, is bij aanvang van het project weinig bekend. Andries Baart stelde het globale kader op (zie hiervoor, hoofdstuk 3.1.), maar dit moest door de trainers – in dialoog met de teams – al doende ingevuld worden en dat tekent het innovatieve en experimentele karakter van het project. Men zou kunnen zeggen dat tijdens dit experiment het leren zelf in transitie gaat, want de in de zorg gebruikelijke opvattingen over leren moeten worden losgelaten of omgevormd.

Om de trainers hierin te ondersteunen en hun de mogelijkheid te bieden tot gezamenlijke reflectie, het uitwisselen van ideeën, tips en ervaringen en het ontwikkelen van leermiddelen, komen zij eens in de zes weken bij elkaar in de OOG, waaraan ook de onderzoekers en de leermanager van de Stichting Presentie deelnemen. De eerste bijeenkomsten vinden plaats vanaf een maand of vier voor de start van het project. De OOG vormt een kleine, innovatieve groep waarbinnen, als ware het een laboratorium, de leermiddelen en -trajecten worden uitgekookt en op maat gemaakt.

Trainers en projectleiders in *exposure*

Kort voor de start van het project gaan de trainers/projectleiders in *exposure*. Zij dompelen zich onder in de leefwereld van de cliënten en hun medewerkers: de projectleider van de O&O duikt in de wereld van de daklozen en maakt op ontroerende wijze kennis met een aantal mensen 'van de straat'. Zij schrijft hierover in haar logboek:

Ik zoek iemand die ook naar Stevenswal gaat, of ik niet samen met diegene kan gaan. Er zijn twee jongens, die gaan niet naar Stevenswal, maar ik kan wel een eind met hen meelopen. Al lopend praten we wat. Ik weet hun namen niet. De ene vertelt dat hij uit Palestina komt. 'Oh', zeg ik, 'er gebeuren daar nu vreselijke dingen.' 'Ja', zegt hij. Hij wil niet naar de beelden en het journaal kijken. Eigenlijk wil hij er zo min mogelijk van weten. Zijn moeder zit in Gaza. Hij kan geen contact met haar krijgen. Ik ben er even stil van...

De andere jongen vertelt dat zijn woning is ontruimd. Hij duikt een coffeeshop in om wiet te halen voor hen beiden. We wachten op hem. De jongens willen me helemaal naar Stevenswal brengen. Zij gaan daar niet heen. Ze gaan naar het Leger des Heils. Dat is veel beter. Ze hebben een vaste plek. Ze hebben elkaar daar drie maanden geleden ontmoet. Ze zijn altijd samen en delen alles. Het moeilijkst is het gebrek aan privacy. De Palestijn vraagt of ik honger heb, we kunnen wel wat gaan eten. Ik schrik haast. Dat wil ik niet, dat ze voor mij eten kopen. Het is echter wel zo dat ze zich over mij 'ontfermen'. Ze vragen me niks en ik vertel niks over mijzelf. Ze denken dat ik dakloos ben. Even later vragen ze mij of ik mee het internetcafé inga om de tijd te doden. Ze betalen een uur internetten voor mij. Daar zit ik dan. Ik heb dit nog nooit gedaan, ik zit in een internetcafé annex belshop waar iedereen een andere taal spreekt. Ik moet eerst eens goed kijken hoe ik in moet loggen. En dan... wat ga ik doen...? Ik ga maar naar uitzending gemist. Sophie Hilbrand in gesprek met Feyenoord-hooligans en daarna de afscheidstoer van de Lama's. Het is een vreemde gewaarwording. Even komt mijn 'normale' wereld in beeld. Thuis zou ik hier ook naar kunnen kijken. De plek waar ik dat doe is echter totaal anders. De jongens naast mij zitten joints te rollen. Ik ruik de marihuana. Het is ijskoud in het café. Ik voel me