

Dr. K. Kwakman is lector binnen het lectoraat 'Professionalisering van agogische beroepen en vaktherapeuten in de gezondheidszorg' van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN).

E-mail: kitty.kwakman@bhh.han.nl.

Drs. L. Schilder is docent bij de afdeling Maatschappelijk Werk en Dienstverlening van de HAN en lid van de kenniskring van bovengenoemd lectoraat.

E-mail: lies.schilder@han.nl.

HET VERSTERKEN VAN PROFESSIONELE IDENTITEIT DOOR LEREN IN GEMEENSCHAPPELIJKHEID

KITTY KWAKMAN EN
LIES SCHILDER

17

Professionals in zorg en welzijn worden in hun dagelijks werk geconfronteerd met vele, soms tegenstrijdige, ontwikkelingen en eisen. In dit artikel vertrekken we vanuit het standpunt dat welzijnsprofessionals veel last hebben van hedendaagse ontwikkelingen en dat deze hebben geleid tot een crisis in professionele identiteit. Om professionele identiteit te versterken, zijn twee professionaliseringsstrategieën onderscheidbaar: een deductieve (top down) en een inductieve (bottom up) strategie. De deductieve strategie is momenteel dominant in zorg en welzijn. Onze visie is dat de inductieve strategie meer geschikt is voor het versterken van de professionele identiteit. En wel omdat deze strategie aansluit bij persoonlijke behoeften, waarden, kennis en ervaringen van professionals, maar ook handvatten biedt voor kennisontwikkeling door professionals zelf.

Vanuit deze visie hebben we een leertraject ontworpen en uitgevoerd voor een groep welzijnsprofessionals in een grootschalige organisatie. De resultaten hiervan hebben ons enerzijds in onze mening bevestigd. Anderzijds blijken er ook valkuilen in de inductieve strategie aanwezig die vragen om verdere door-denking van de verhouding tussen top down- en bottom up-strategieën van professionalisering in organisaties.

In dit artikel beredeneren we eerst onze visie op pro-

fessionaliseren. Vervolgens beschrijven we de achtergrond van het leertraject en presenteren we evaluatiegegevens en onderzoek naar de resultaten hiervan. Onze conclusie luidt dat de inductieve strategie van professionalisering tot leereffecten heeft geleid, maar dat deze leereffecten zich beperkt hebben tot het individuele niveau en zich niet hebben uitgestrekt naar het organisatieniveau. In een vervolgoopdracht zullen we onderzoeken hoe professionalisering van deze groep professionals structureel kan worden ingebed in de organisatie en wat voor type sturing daarbij adequaat is.

CRISIS IN PROFESSIONELE IDENTITEIT

Hoewel vele professionals te maken hebben met ontwikkelingen die de uitvoering van hun werk beïnvloeden en de autonomie in het werken met cliënten reduceren (Freidson, 2001), zijn het vooral de welzijnsprofessionals in de zorg die te maken hebben met een crisis in hun professionele identiteit (Tonkens, 2003). Bij hen gaan werkinhoudelijke ontwikkelingen samen met een bedreiging van hun positie. Zo staat de positie van de welzijnsprofessional in de gezondheidszorg onder druk, omdat door verregaande medicalisering verpleegkundigen in veel gevallen de plaats

van agogen overnemen. Aan de andere kant is er een grote maatschappelijke behoefte aan welzijnsdeskundigheid door de doorzettende ontwikkeling tot vermaatschappelijking van de zorg. In de ambulante hulpverlening, waar vermaatschappelijking van de zorg vormkrijgt, moeten welzijnsprofessionals echter concurreren met vele andere professionals. Hun positie en deskundigheid is niet langer meer vanzelfsprekend. De concurrentiestrijd met zorgprofessionals is extra lastig voor de welzijnsprofessionals, omdat de status van hun kennis en interventies niet *evidence based* is. Binnen de gezondheidszorg is het in toenemende mate van belang dat beroepsgroepen hun interventies baseren op wetenschappelijk verkregen kennis over 'dat wat het beste werkt'. Binnen de wereld van welzijn is kennis over interventies, en over het effect van interventies nauwelijks voorhanden en dit verzwakt de positie van welzijnsprofessionals verder. Samenvattend: welzijnsprofessionals hebben te maken met een verschuivend werkveld, waarin erkenning voor hun werk en hun unieke bijdrage aan het welbevinden van de cliënt niet langer vanzelfsprekend is, en waar profileren en positiebepaling nodig zijn ten opzichte van elkaar en andere zorgberoepen.

PROFESSIELE IDENTITEIT

Professionele identiteit is een theoretisch concept bestaande uit twee dimensies: een sociale identiteit en een persoonlijke identiteit (Van Veen, 2003). De sociale dimensie verwijst naar percepties en verwachtingen van anderen met betrekking tot het functioneren van welzijnsprofessionals, terwijl de persoonlijke dimensie betrekking heeft op percepties en verwachtingen van welzijnsprofessionals zelf. Professionele identiteit is het product van een balans tussen de persoonlijke en sociale identiteit; deze balans is altijd tijdelijk, omdat het bereiken van een balans een dynamisch proces is. Deze definitie van identiteit helpt om te begrijpen waarom externe veranderingen en ontwikkelingen emoties oproepen: persoonlijke percepties en verwachtingen worden aangesproken en moeten worden bijgesteld en aangepast. Maar deze definitie geeft ook aan dat deze balans gebaat is bij sterke gemeenschappelijke opvattingen over het beroep, omdat deze

enerzijds deel uitmaken van de sociale identiteit en anderzijds de sociale identiteit beïnvloeden.

Dergelijke gemeenschappelijke opvattingen over het beroep zijn een kenmerk van hoog geprofessionaliseerde beroepen als arts, accountant en rechter. Deze sterk geprofessionaliseerde beroepen hebben nog een aantal andere kenmerken als: een heldere en overdraagbare, theoretische kennisbasis; erkenning van een eigen deskundigheidsdomein; een beroepsvereniging; een beroepscode; en controle over toegang tot en inhoud van beroepsopleidingen. De beroepsgroep van welzijnsprofessionals bezit deze kenmerken slechts in geringe mate (Spierts, 2005). Een van de problemen in het bereiken van een hogere professionaliseringsgraad is nu juist het ontbreken van gedeelde opvattingen over het beroep. De beroepsgroep is geen coherente groep en er zijn talloze verschillende functies die zeker niet bijdragen aan een gevoel van eenheid. Om zich te organiseren en te professionaliseren heeft een beroepsgroep een *collective sense of the profession* nodig. Immers: individuele professionals zullen zich alleen aansluiten bij een groep als ze ervan overtuigd zijn dat deze groep overeenkomstige vragen, problemen, verantwoordelijkheden en belangen kent.

De crisis in professionele identiteit hangt dus deels samen met de lage professionaliseringsgraad van het beroep, in een tijd waarin professionalisering juist als een hoog goed wordt beschouwd. Om professionele identiteit te versterken zijn twee strategieën onderscheidbaar: een deductieve en een inductieve strategie.

DEDUCTIEVE STRATEGIE

Vele professionaliseringsinitiatieven richten zich op het ontwikkelen van een *body of knowledge*, een systematische, theoretische, transparante en overdraagbare kennisbasis. De achterliggende assumptie is dat kennis nodig is om meer macht en status te verkrijgen, omdat kennis helpt bij het verhelderen en afbakenen van het specifieke deskundigheidsdomein dat kenmerkend is voor de beroepsgroep (WRR, 2004). Op die manier legitimeert kennis het bestaansrecht van de professie. Een gemeenschappelijke kennisbasis is ook een belangrijke factor in het creëren van een gemeen-

schappelijke identiteit, omdat die een verbindende schakel vormt voor alle nieuwkomers, de opleidingen en de professionals in de praktijk. In de deductieve strategie van kennisontwikkeling wordt een grote rol toegekend aan universiteiten en andere onderzoeksinstellingen. Zij moeten onderzoek doen en zorgen dat de kennis wordt verspreid naar de praktijk.

Wij hebben een aantal bedenkingen tegen de eenzijdige manier waarop kennisontwikkeling binnen de deductieve strategie plaatsvindt. Dit gebeurt via een model dat bekend staat als het RDD-model (Research, Development, Diffusion-model). Wij willen vier bezwaren uiten tegen dit model (zie ook Kwakman, 2003a; 2003b).

Ten eerste levert dit model kennis die buiten de beroepspraktijk is ontwikkeld, omdat een scheiding wordt gehanteerd tussen kennisontwikkelaars en kennisgebruikers. De kennisontwikkelaars hebben vaak weinig oog voor de context waarin de kennis moet worden toegepast en de voorwaarden waaronder dit succesvol kan gebeuren. Ook is de ontwikkelde kennis vaak erg abstract en niet direct toepasbaar, zodat nog een vertaalslag nodig is. Dat betekent dat er problemen kunnen optreden bij het gebruiken en toepassen van kennis in de beroepspraktijk. In het RDD-model wordt dit onvoldoende erkend: het gaat ervanuit dat kwalitatief goede kennis als vanzelfsprekend een weg vindt naar de praktijk.

Ten tweede wordt in dit model geen oplossing gevonden voor de vraag wie er beslist over het soort of type kennis dat wordt ontwikkeld. Aan welke kennis is behoefte en hoe wordt deze behoefte gepeild? Vanuit het RDD-model lijkt het vanzelfsprekend dat wetenschappers en onderzoekers bepalen welke kennis wordt ontwikkeld. Dit vergroot de kans op implementatieproblemen, omdat kennis wordt ontwikkeld die praktijkwerkers als weinig bruikbaar of nuttig beschouwen.

Ten derde erkent het RDD-model vooral een bepaald type kennis, terwijl er meerdere typen kennis zijn. Een veel gehanteerd onderscheid is dat tussen expliciete en impliciete kennis (Nonaka & Takeuchi, 1993; Schön, 1983). Expliciete kennis is theoretische, abstracte kennis, die schriftelijk kan worden opgeslagen en daarmee overdraagbaar is aan anderen. Impliciete

kennis is persoonsgebonden kennis die door ervaringen wordt verworven en door haar contextspecifieke karakter meestal weinig bewust aanwezig is en dus moeilijk kan worden overgedragen. Juist deze impliciete kennis is kenmerkend voor professionals, omdat de aard van hun werk vraagt om abstracte kennis continue toe te passen in contextspecifieke cliëntsituaties (Schön, 1983). Daarom wordt dit type kennis ook wel praktijkkennis of professionele kennis genoemd (Boshuizen, Bromme & Gruber, 2004). Praktijkkennis wordt gezien als ervaringskennis die professionals opdoen tijdens hun loopbaan en die een belangrijke rol speelt bij het verbeteren van de eigen professionele praktijk. Het is kennis die helpt om het eigen handlingsrepertoire voortdurend te verfijnen en verbeteren. Het concept van praktijkkennis erkent daarmee dat professionals ook zelf kennis ontwikkelen, alleen dat deze kennis van een andere aard is. Die kennisontwikkeling komt voort uit de aard van het beroep: omdat professionals werken in niet-routinematige situaties, moeten ze steeds opnieuw hun bestaande kennis aanpassen aan de specifieke omstandigheden van de situatie en aan de cliënt. Dit is inherent aan professioneel werk, maar door het impliciete karakter van dit proces verdient het proces van kennisontwikkeling specifieke aandacht. Ten eerste om niet te vervallen in routine en ten tweede om deze kennis verder te expliciteren en met andere professionals te delen (Kwakman, 2003b). Ten vierde helpt het RDD-model professionals niet bij het ontwikkelen van hun professionele identiteit, omdat het geen rekening houdt met de persoonlijke dimensie van identiteit en het zoeken naar een balans tussen verwachtingen van de buitenwereld en de eigen verwachtingen omtrent het beroep. Juist in een onstabiele omgeving is een persoonlijke identiteit uiterst belangrijk (Boshuizen, Bromme & Gruber, 2004). Het RDD-model kan het versterken hiervan zelfs in de weg staan door de suggestie die ervan uitgaat dat de professional relevante kennis enkel buiten zichzelf moet zoeken.

INDUCTIEVE STRATEGIE

De kracht van het RDD-model is dat de nadruk ligt op kennisontwikkeling als een belangrijke factor in professionalisering en in het versterken van identiteit. Aan

de andere kant is aan het RDD-model een aantal problemen verbonden, dat de vraag oproept of ook een andere strategie van kennisontwikkeling mogelijk is. Vanuit de geschetste problemen kunnen criteria voor een dergelijke strategie worden afgeleid:

- * er is aandacht voor de toepassing van kennis;
- * de kennis die wordt ontwikkeld, wordt door professionals gewaardeerd als waardevol en nuttig;
- * impliciete kennis wordt beschouwd als bron van kennisontwikkeling;
- * er is aandacht voor het vinden van een balans tussen individuele en externe eisen en verwachtingen, en voor het ontwikkelen van professionele identiteit.

20

Een strategie die aan deze criteria voldoet is de inductieve strategie van de lerende professional.

Professionalisering is dan een continu en dynamisch proces waarin het verbeteren van de kwaliteit van de eigen dienstverlening aan cliënten centraal staat. Daarmee is professionele ontwikkeling een proces van leren van professionals, waarin dat leren ten dienste staat van het verbeteren van het eigen professionele handelen en het handelen van anderen in de organisatie.

Traditioneel gezien voltrekt het leren van professionals zich via het lezen van vakbladen, het bezoeken van conferenties en het volgen van cursussen of trainingen. Al deze manieren zijn erop gericht zich nieuw ontwikkelde kennis en vaardigheden eigen te maken. Dit leren is primair gebaseerd op het RDD-model: het wetenschappelijk onderzoek levert de impulsen voor ontwikkel- en ontwerpactiviteiten, die nieuwe technieken en methodieken voor het vak opleveren.

Professionals moeten zich van deze nieuwe technieken en methodieken op de hoogte stellen via vakbladen, conferenties en trainingen. Het leren kenmerkt zich daarmee voornamelijk door overdracht van nieuwe informatie, kennis en vaardigheden. Hoewel veel van het leren van professionals nog op een dergelijke wijze wordt georganiseerd, is er een groeiend besef dat voor het vergroten van de kwaliteit van het professionele handelen meer nodig is dan overdracht van kennis en vaardigheden, omdat kwaliteitsverbetering vooral ook de ontwikkeling van praktijkkennis veronderstelt. De ontwikkeling van praktijkkennis veronder-

stelt dat het leren nauw verbonden is aan de eigen praktijkcontext en werkervaringen. Dat houdt in dat de werkplek een belangrijke context wordt voor leren. Hoe leren professionals nu op de werkplek? Het antwoord op deze vraag is eigenlijk heel simpel: professionals leren van alle activiteiten die ze dagelijks uitvoeren, maar zij leren vooral van activiteiten waarin een moment van reflectie zit en van activiteiten die interactie met anderen met zich meebrengen (Kwakman, 2003b).

Vanuit het perspectief van leren van professionals ter verbetering van de kwaliteit van het professionele handelen is leren niet louter een individuele aangelegenheid. Leren moet ook gezamenlijk plaatsvinden, binnen het team, de organisatie of de beroepsgroep. De nieuw verworven kennis moet niet alleen de professional ten goede komen, maar ook de organisatie moet ervan kunnen leren. Verspreiding van kennis maakt collectief leren en vernieuwing mogelijk. De manier waarop dit kan plaatsvinden, is beschreven in de hedendaagse theorie over kennisontwikkeling (Kwakman & Van den Berg, 2004a). In deze theorie wordt kennisontwikkeling opgevat als een leerproces: een proces waarbij nieuwe kennis wordt gecreëerd. Dit kan op vier verschillende manieren: via socialisatie, externalisatie, combinatie of internalisatie. In ieder van deze vier manieren wordt ofwel de hoeveelheid impliciete kennis ofwel de hoeveelheid expliciete kennis vergroot (Nonaka & Takeuchi, 1999). De essentie van het kenniscreatieproces is dat er een voortdurende en permanente interactie plaatsvindt tussen impliciete (informele) en expliciete (formele) kennis. Daarvoor zijn alle vier manieren van belang, alhoewel externalisatie wordt gezien als de belangrijkste manier voor het plaatsvinden van kennisontwikkeling. Via externalisatie wordt impliciete kennis geëxpliciteerd, zodat deze kan worden vastgelegd en overgedragen.

Bij het leren van professionals gaat het dus zowel om het ontwikkelen van praktijkkennis, als om het expliciteren en formaliseren van impliciete kennis. Dit is ook de kracht van deze tweede strategie van professionalisering: ze vestigt de aandacht op de verbinding en interactie tussen praktijkkennis en formele kennis. Hierdoor wordt een oplossing geboden voor implementatie- en toepassingsproblemen, maar wordt tege-

lijktijd kennis ontwikkeld ten behoeve van vorming van een gemeenschappelijke kennisbasis binnen de organisatie of beroepsgroep.

Voor beide processen zijn reflectie en interactie op de werkplek belangrijke voorwaarden; niet alleen tussen professionals onderling maar ook tussen professionals en belangrijke anderen zoals cliënten, managers en onderzoekers. Reflectie en interactie zijn niet vanzelfsprekend aanwezig op werkplekken van professionals en zullen dus moeten worden georganiseerd. In het organiseren van leerprocessen voor professionals moet rekening worden gehouden met persoonlijke motieven en behoeften terwijl het leren tevens moet aansluiten bij eigen praktische vragen of problemen van professionals (vraaggestuurd). Een goede optie hiertoe is om professionals zelf verantwoordelijkheid te laten dragen voor hun eigen leerdoelen en leerinhouden en ze zoveel mogelijk leeractiviteiten zelf te laten uitvoeren. Deze leeractiviteiten moeten ruime mogelijkheden bieden tot reflectie en interactie.

VAN THEORIE NAAR PRAKTIJK

Vanuit deze visie op professionaliseren hebben we in 2003 op inductieve wijze een leertraject ontworpen en uitgevoerd voor inhoudelijk coördinatoren in De Grift, een grote, regionale instelling voor verslavingszorg (Kwakman & Van den Berg, 2004; Schilder, 2003).

We willen nu onderzoeken in hoeverre dit leertraject heeft bijgedragen aan professionalisering van de deelnemers. Is hun professionele identiteit erdoor versterkt? Maar ook: heeft de organisatie ervan geleerd? Welke factoren waren hiervoor stimulerend en welke belemmerend? En tot slot: welke lessen kunnen we hieruit trekken voor het ontwerpen van dit soort leerprocessen in dergelijke organisaties?

We behandelen deze vragen als volgt. Eerst geven we achtergrondinformatie over De Grift en de aanleiding voor het leertraject. Daarna beschrijven we kort het leertraject zelf: welke ontwerpprincipes zijn gebruikt en wat voor soort leeractiviteiten zijn georganiseerd? Tot slot geven we een analyse van een aantal resultaten. Op basis hiervan formuleren we conclusies ten aanzien van onze vragen.

Uitgangssituatie van de instelling en aanleiding voor het leertraject

Ten gevolge van een fusie in 2001 is De Grift een grootschalige gefuseerde organisatie waarin ongeveer vierhonderd medewerkers uiteenlopende vormen van verslavingszorg aanbieden. Het betreft de afdelingen laagdrempelige zorg en opvang; ambulante en klinische behandeling; justitiële zorg; nazorg en resocialisatie. Deze vormen van zorg werden voor de fusie door verschillende organisaties uitgevoerd.

De zorgverlening is gestroomlijnd volgens een nieuw, vraaggericht model waarmee vragen van cliënten zo effectief en efficiënt mogelijk worden beantwoord in een aantal stappen. Deze stappen zijn beschreven in het 'model herontwerp primair zorgproces'. Kern ervan is dat indicatiestelling en toewijzing zijn ontkoppeld van de uitvoering van de zorg (De Grift, 2002:31). Drie voordeurteams zijn verantwoordelijk voor de eerste opvang en screening van cliënten in hun regio. Zij verzorgen de informatie voor de indicatiestelling op basis waarvan een – multidisciplinair samengestelde – indicatiecommissie een hulpaanbod toewijst. Verschillende afdelingen zijn verantwoordelijk voor de uitvoering van de zorg.

Twee typen coördinatoren sturen de zorg inhoudelijk aan: de coördinator zorgprocessen (cozo) bewaakt de gang van zaken in het voordeurteam en de voortgang van het totale hulptraject; de behandelcoördinator (beco) bewaakt de uitvoering van de zorg binnen zijn of haar specifieke zorgunit. De beco's en de cozo's zijn voormalige hulpverleners en vormen samen met de afdelingshoofden de zogenaamde derde sturingslaag in de instelling. Zij worden aangestuurd door een tweede sturingslaag van regiomanagers, die weer verantwoording afleggen aan de Raad van Bestuur, de top van de organisatie.

In de loop van 2002 wordt duidelijk dat de nieuwe organisatie niet zonder slag of stoot verloopt. Een beleidsmedewerker formuleert in samenspraak met de managers van de tweede sturingslaag een aantal signalen van 'onbehagen onder professionals en cliënten' (Thuijls, 2002). Als gevolg van de fusie en reorganisatie is er (te) veel aandacht uitgegaan naar de organisatie van de hulpverlening. Zaken als registratie, stroomlijning, productieafspraken en dergelijke hebben voor-

rang gekregen boven reflectie op de inhoud van het werk. Om deze reflectie te stimuleren wordt een aantal interventies opgesomd, zoals explicitering van de inhoud van het werk; kennisuitwisseling tussen professionals, cliënten, managers en wetenschap; stimuleren van intercollegiale toetsing; et cetera. Kortom: meer aandacht voor lerende professionals in een lerende organisatie.

Dit pleidooi wordt opgepakt door het lectoraat Professionalisering van de HAN waarmee De Grift goede contacten heeft. Men komt overeen dat vanuit het lectoraat een praktijkgericht onderzoek zal worden uitgevoerd. Dit onderzoek heeft betrekking op het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van een leertraject voor de inhoudelijk coördinatoren – een groep die bij herhaling heeft gevraagd om meer ondersteuning bij de uitoefening van hun nieuwe functie. Doel ervan is te stimuleren dat binnen De Grift de inhoud voorop komt te staan en dat De Grift een lerende werkvloer vormt voor lerende professionals.

Ontwerpprincipe: de relationele ontwerpmethod

Het leertraject is ontworpen en uitgevoerd volgens de relationele ontwerpmethod (Kessels & Plomp, 1999; Kwakman & Kessels, 2004). Deze methode sluit goed aan bij de strategie van professionalisering door leren. Een centraal kenmerk ervan is dat doelen, inhoud en leeractiviteiten voortdurend worden bepaald in nauwe samenwerking tussen ontwerper, deelnemers en andere belanghebbenden. De ontwerper bekleedt de rol van procesbegeleider die de deelnemers in staat stelt door interactie en reflectie oplossingen te creëren voor de problemen waar zij in hun werk tegenaan lopen. Het op een dergelijke wijze stimuleren van het leren van professionals vraagt om een lerende organisatie (Kwakman, 2003b; Lowyck, 2001; Pröpper, 1998; Wagenaar & Keursten, 2000). Een lerende organisatie kenmerkt zich door bepaalde eigenschappen. De professional moet beschikken over discretionaire handlingsruimte en mogelijkheden voor informeel contact; er is gelegenheid voor intercollegiaal overleg en intervisie, en professionals zijn nauw betrokken bij de beleidsontwikkeling van de organisatie. Op organisatieniveau is er sprake van een cultuur van interne en externe samenwerking en van collectieve ambitie. Het ontwikkelen van dit leertraject bood ons een

mooie gelegenheid onze bottom up-visie op professionalisering te testen. De Grift laat zich immers deels kennen als een organisatie met uitgesproken lerende ambities, maar deels ook als een grootschalige bureaucratische organisatie waarin gestandaardiseerde procedures de dienst uitmaken. Dit soort organisaties wordt de laatste jaren regelmatig verweten de professionele bezieling eerder om zeep te helpen dan te stimuleren (Baart, 2001; Van der Laan, 2003; Tonkens, 2003; Verbrugge, 2005). We waren dan ook zeer benieuwd in hoeverre binnen een organisatie als De Grift een relationeel ontworpen leertraject kans van slagen zou hebben. In de conclusies komen wij hierop terug.

Vormgeving van het leertraject

In twee bijeenkomsten van de ontwerper/begeleider en de inhoudelijk coördinatoren wordt het leertraject als volgt vorm gegeven. Er worden acht bijeenkomsten van tweeënhalve uur gehouden op de instelling met een frequentie van één keer per vier weken. Deelname is vrijwillig. Zes coördinatoren schrijven zich in. Een bijeenkomst wordt door een of twee coördinatoren voorbereid in samenspraak met de begeleider. Hierin formuleert men een leervraag die betrekking heeft op een probleem waar de coördinatoren in het werk tegen aanlopen. Uit gegeven literatuur of uit eigen ervaring wordt een stimulerende werkvorm gekozen (Dekker et al., 2000; Oostrik & Schilder, 2001). Leervraag, werkvorm en programma worden van tevoren aan iedereen gemaïld, eventueel met aanvullende inhoudelijke literatuur. Na een bijeenkomst maakt de inbrenger een beknopt evaluatieverslag dat in een volgende bijeenkomst wordt besproken. Aan het eind vindt een gemeenschappelijke evaluatie plaats die wordt voorbereid door de begeleider en een coördinator. Deze moet antwoorden opleveren voor de vraag wat het leertraject heeft opgeleverd en in hoeverre het heeft beantwoord aan de doelstelling. Ook zal men dan bekijken wat men wil terugrapporteren aan de organisatie. De voorbereidende gesprekken en de bijeenkomsten zelf worden op video opgenomen ten behoeve van het onderzoek.

Leeropbrengsten: lerende professionals in een lerende organisatie?

Het leertraject is grotendeels uitgevoerd volgens deze opzet. Er zijn vier vooraf geformuleerde leervragen behandeld:

- * Hoe voorkom ik dat ik als behandelcoördinator ondergesneeuwd raak in het managementoverleg?
- * Hoe zorgen we ervoor dat we ons gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor dezelfde klant?
- * Hoe houd ik grip op een cliëntenbespreking?
- * Houd ik me aan de indicatieprocedure of leg ik bypasses aan?

Deze leervragen zijn in diverse werkvormen behandeld, respectievelijk:

- * interview volgens de incidentmethode;
- * een gesimuleerd forum waarin de coördinatoren diverse geledingen uit de instelling spelen;
- * een ervaringsgerichte methode van leiding geven aan een cliëntbespreking;
- * een dilemma-interview.

Daarnaast is er incidenteel literatuur besproken, is er aandacht besteed aan de evaluatieverslagen en is er – mede naar aanleiding van dit laatste – ongepland extra aandacht besteed aan bepaalde zaken die een coördinator ‘hoog’ zaten.

De vraag is nu in hoeverre deze gang van zaken heeft bijgedragen aan de beoogde professionalisering van de coördinatoren. Is hun professionele identiteit erdoor versterkt? Maar ook: heeft de organisatie ervan geleerd? We hebben naar antwoorden gezocht op deze vragen door een – voorlopige – analyse te plegen van drie soorten gegevens. Deze betreffen: evaluatieverslagen met open vragen over de eigen inbreng; een eindevaluatie met behulp van een enquête over de opbrengst van het totale leertraject en een transcriptie van een bepaalde bijeenkomst waarin de spanning tussen beleid en praktijk pregnant aan de orde was.

Belangrijkste opbrengsten: steun, bewustwording en intensivering van contacten

Uit de verslagen en de eindevaluatie blijkt dat men uiteenlopende zaken heeft geleerd in het leertraject.

Emotionele en morele aspecten van het eigen functioneren springen eruit. ‘Emotionele steun’, ‘profilering’, ‘bewustwording’ en ‘herkenning’ scores in de enquête relatief hoog. Technische en instrumentele effecten worden minder gerapporteerd – en daaraan had men volgens eigen zeggen ook minder behoefte.

Aanpassing van het model ‘herontwerp primair zorgproces’ aan de praktijk is minder gerealiseerd dan sommigen hadden gewild. Anderen hadden tijdens de voorbereiding gesteld dat aanpassing van het model juist niet moest gebeuren: sleutelen aan het model diende op een ander moment en elders te gebeuren. Over de begeleiding is men goed te spreken. Dat geldt minder voor de randvoorwaarden. Unaniem is men het er volstrekt mee oneens dat er voldoende tijd was voor deelname aan het traject. Ook op een ander punt betoont men zich ontevreden: men vindt dat het traject te vrijblijvend is geweest: de Raad van Bestuur had deelname verplicht moeten stellen, zodat alle collega’s er zouden zijn geweest en ook de randvoorwaarden verbeterd zouden zijn.

Op de vraag wat men daadwerkelijk heeft ondernomen naar aanleiding van het leertraject, blijkt dat men zich vooral meer heeft geprofileerd in contacten met medewerkers binnen De Grift. Doelen die hierbij worden genoemd, zijn: het verbeteren van coördinatie van zorg; betere samenwerking met management; organisatie van casemanagement; verbeteren van stijl van leidinggeven; informatieoverdracht aan het management over de praktijk.

Men vindt unaniem dat de inhoud van het leertraject en de behandelde problemen relevant zijn voor De Grift als geheel en dat het leertraject een vervolg moet krijgen.

Analyse van de transcriptie van een bepaalde bijeenkomst met behulp van het computerprogramma Kwalitan heeft ons geholpen deze uitkomsten beter te duiden. We geven hieronder eerst een fragment van deze bijeenkomst weer en gaan dan in op de betekenis hiervan.

In de bewuste bijeenkomst wordt het evaluatieverslag van een cozo (coördinator zorgprocessen) – die we hier Mary zullen noemen – besproken. Mary is niet tevreden over de manier waarop in een vorige bijeen-

komst haar inbreng in een gesimuleerde forumdiscussie is behandeld. Deze inbreng had zij samen met een collega-cozo voorbereid en betrof de vraag: 'Hoe kunnen we stimuleren dat coördinatoren, indicatiecommissie en zorgverleners zich gemeenschappelijk verantwoordelijk voelen voor het leveren van goede zorg aan de cliënt?'

De aanleiding voor deze vraag lag in een aantal problemen waartegen Mary en haar collega in hun dagelijks werk aanliepen. Er alleen voor staan; een opstapeling van aanvragen voor indicaties; bureaucratisering van werkprocessen; en een onhandelbaar geautomatiseerd registratiesysteem.

Mary rapporteert in haar verslag dat haar inbreng niet helemaal uit de verf is gekomen, onder andere omdat zij en de collega 'op zo'n moment een andere taal spreken'. Als een collega doorvraagt wat er precies niet uit de verf is gekomen, zegt Mary dat ze vaak 's nachts wakker wordt omdat 'dingen wringen'. 'Dingen wringen op 't moment, en dat was bij dit onderwerp ook, het wringt. Het heeft er wel [...] weer een stap toe bijgedragen om nog meer na te denken over: Mary, wees duidelijk, wat wringt er? Dát heeft het me opgeleverd. Niet zozeer over het onderwerp schotten en ontschotten'.

Een collega vraagt: 'Maar zeg je nu iets van jezelf?' 'Ja' zegt Mary, 'nu zeg ik iets van mezelf, ja. [...] Daarom dacht ik: het is toch wel weer belangrijk dat je zo'n evaluatieverslag maakt. Want dan zet je de boel op een rijtje en dan kom ik tot de conclusie, ja ik krijg daar niet goed de vinger achter en dat kan ik ook niet met X (de collega-inbrenger) delen en dan laat ik het weer rusten'.

De collega's vragen wat ze niet kan delen. Mary reageert dat ze het idee heeft dat er in elke regio anders wordt gewerkt, maar dat de cozo's uit de andere regio's dat geen probleem vinden. Terwijl het haaks staat op het nieuwe model van zorgverlening. 'Iedereen is zo met andere dingen bezig in zijn eigen functie en ik voel me daar soms heel erg alleen in. [...] En ik wil ook weten: Mary, voor welk stuk ben je nou verantwoordelijk en waar kunnen ze je op aanspreken als je, eh..., voor de rechter staat en een klant is dood'.

Deze gevoelens van zorg en er alleen voor staan worden algemeen herkend. Later in het gesprek con-

cludeert Mary: 'Dat we dat kunnen delen: we hebben zorg daarvoor, jij voor dit en ik voor dat, maar je kunt dat gevoel van zorg delen, dan is het voldoende'.

Op een gegeven moment stelt de begeleider voor om de vraag van Mary verder te verkennen in een gestructureerde intervisie, omdat dat meer leereffect heeft. Hiermee stemt men in en deze intervisie levert een diepgravende verkenning op van de vraag op welke punten de verantwoordelijkheden tussen de twee typen coördinatoren zijn gescheiden, en op welke punten deze gemeenschappelijk – horen te – zijn. Op het eind krijgt Mary van iedereen een advies. Rode draad in de adviezen is dat zij zich niet verantwoordelijk moet voelen voor zaken waarvoor ze niet verantwoordelijk kan zijn en dat ze veel meer moet vertrouwen op haar eigen in twintig jaar opgebouwde vakvrouwschap. Mary reageert emotioneel: ze realiseert zich dat ze met hoge verwachtingen aan haar nieuwe functie was begonnen vanuit het idee dat het nieuwe model meer gemeenschappelijkheid in de zorguitvoering zou brengen. Terwijl ze nu het gevoel heeft dat er eerder meer dan minder heilige huisjes zijn ontstaan. Maar tegelijk realiseert ze zich ook dat 'wij natuurlijk zelf inmiddels ook heilige huisjes zijn, hè'.

In de evaluatieronde van de bijeenkomst tonen alle coördinatoren zich zeer tevreden. Mary vindt het 'heel fijn; het was ook gewoon nodig'. Anderen melden: 'Dit bevalt mij erg'; 'perfect', 'heel prettige manier'; 'merk ook dat ik zelf aan het groeien ben in wat er in mijn hoofd omgaat en op wat voor manier ik linken leg'; 'heel oké'. Eén verwoordt het als volgt: 'Ik vond het iets waar we eigenlijk al heel lang behoefte aan hadden, een stuk intervisie. [...] Nu hebben we het eens een keer gehad over de persoon achter de coördinator en eens een keer niet over het technische stuk. Want ik vind dat we met zijn allen erg goed zijn in dat technische stuk, wat we met elkaar vinden, en waarover we ook veel contact hebben met elkaar. En dit is nou juist waarvan ik denk, nou wat mij betreft moeten we dit veel vaker doen.'

De persoon achter de coördinator

In onze tekstanalyse van deze bijeenkomst hebben we twee zaken nader uitgezocht.

In de eerste plaats wilden we meer weten van de

inhoud van de hierboven vermelde opbrengsten van het leertraject. Dit deden we aan de hand van vragen als: voor welke gevoelens hebben de 'personen achter de coördinatoren' steun gekregen en welke morele kwesties hebben zij met elkaar opgehelderd?

Op welke punten wisselen zij herkenning uit, en van welke zaken is men zich meer bewust geworden? Hoe hanteert men de spanning tussen beleid en model, tussen leren en standaardiseren?

Vervolgens hebben we onderzocht *op welke manier* de coördinatoren elkaar ondersteunden en in hoeverre die ondersteuning leerzaam was. Waren zij afwisselend bezig met reflecteren en actie ondernemen zoals met de relationele ontwerpmethodologie wordt beoogd?

En zo ja, hoe stimuleerden ze elkaar hierin?

Gebuikten ze specifieke 'lerende' interventies?

Stimuleerden die een actieve probleemaanpak of vooral het uiten van emoties? Ook waren we benieuwd welke interventies de begeleider pleegde en welk effect die hadden. Waren deze vraaggericht en stimulerend voor de afwisseling van reflectie en (inter)actie of meer 'traditioneel' gericht op kennisoverdracht en programmasturing?

Wat betreft de eerste vraag constateerden we dat alle coördinatoren in deze bijeenkomst uiting gaven aan veel negatieve gevoelens betreffende hun werk.

Gevoelens die werden geuit, hadden vooral betrekking op alleen voelen, onzekerheid, bezorgdheid, machteloosheid, moedeloosheid en slapeloosheid.

Deze gevoelens waren nauw verbonden met een meer morele kwestie: verantwoordelijkheid voor de hulpverlening aan de cliënt. 'Verantwoordelijkheid' scoort zeer hoog op de ranglijst van een woordentelling van de bijeenkomst.

Deze verantwoordelijkheid is een bron van zorg voor de coördinatoren, zoals ook blijkt uit de uitspraken van Mary. Mary brengt haar zorg zelfs in verband met mogelijke juridische aansprakelijkheid voor de dood van een cliënt en lijkt hiermee te refereren aan de toenomen maatschappelijke eis aan de hulpverlening om zich te verantwoorden in kwesties van leven en dood. Het delen van deze zorg in het leertraject steekt de coördinatoren een hart onder de riem.

Mary maakt echter ook duidelijk dat zij het gevoel heeft dat ze deze verantwoordelijkheid niet goed kan

delen met haar collega-cozo's: men spreekt een verschillende taal. Uit de tekstanalyse blijkt dat ook de andere coördinatoren melding maken van verschillen waar men tegenaan loopt. Genoemd worden verschillen in taal, functie-Invulling, cultuur en werkzaamheden. Deze verschillen zijn voor hen niet prettig of leerzaam, maar worden als lastig ervaren: ze bemoeilijken de uitvoering van het gemeenschappelijk ontworpen nieuwe model, waarmee de coördinatoren zich zeer loyaal betonen. De standaardisatie die met dit model gepaard gaat, verdraagt zich echter slecht met het gegeven dat een coördinator per definitie verschil moet kunnen hanteren: alleen al in deze bijeenkomst werd melding gemaakt van elf verschillende afdelingen binnen De Grift waarmee de coördinatoren in hun

werk te maken hebben. De behoefte zich beter te profileren, kan in deze spanningsvolle context goed worden begrepen. Uit de analyse halen wij ook dat de coördinatoren in deze bijeenkomst eerder een *lerende* dan een *bureaucratische* manier zoeken om de spanning tussen model en praktijk beter te hanteren. Zij bepleiten niet een verdergaande differentiatie en standaardisatie van taken en verantwoordelijkheden, maar zoeken oplossingen vooral in het creëren van – een gevoel van – meer *gemeenschappelijkheid*;

onder elkaar, maar ook met anderen in De Grift. Als we kijken naar de tweede vraag, *de manier waarop* de coördinatoren van en met elkaar leerden, dan onderscheiden we in deze bijeenkomst verschillende interventies die vooral persoonlijke reflectie stimuleren. Hierin betonen de coördinatoren zich zeer actief en communicatief. Ze stellen elkaar verhelderende vragen, uiten herkenning, geven feedback, verwoorden opvattingen, checken of ze worden begrepen, verplaatsen zich in het perspectief van de ander, en brengen nieuwe perspectieven in.

Meer actiegerichte en structurerende interventies komen vooral van de begeleider. Deze stelt voor het gesprek om te zetten in een gestructureerde interview en bewaakt met diverse ingrepen de voortgang daarvan. Ook is zij degene die de tijd in de gaten houdt. Interventies die zij ook, maar minder frequent pleegt, zijn: betrekken van anderen in het gesprek, conceptuele duiding, vragen om verheldering en geven van feedback.

CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN: DEDUCTIEF ÉN INDUCTIEF PROFESSIONALISEREN

De resultaten van de door ons gepleegde analyses van de enquête, evaluatieverslagen en transcriptie ondersteunen deels de intenties waarmee we het leertraject hebben ontworpen. De coördinatoren hebben hun professionele identiteit versterkt in een gemeenschappelijk ingevuld traject dat wordt ondersteund door een procesbegeleider. De leeropbrengsten zijn primair gerelateerd aan kwesties die hun hoog zitten en vragen die zij zelf inbrengen. Deze betreffen eerder morele en emotionele competenties dan technische vaardigheden. Zij houden verband met het moeten hanteren van de spanning tussen – het gestandaardiseerde – model en – de diverse – praktijk die inherent is aan hun functie. Een spanning die zij niet bureaucratisch willen oplossen door meer standaardisatie, maar 'gemeenschappelijk', namelijk in het intensiveren van onderlinge contacten en het delen van zorg. Hiermee gaven zij blijk van het versterken van hun *collective sense of the profession*.

Het leren bleef niet alleen reflectief – zoals in de hier geanalyseerde bijeenkomst primair het geval was – maar werd ook in individuele acties omgezet, zoals bleek uit de eindevaluatie. In die zin zijn twee van de doelen waarmee het traject in gang is gezet, het herwaarderen van de inhoud van het werk en het stimuleren van lerende professionals, gerealiseerd. Maar hoe zit het met het andere doel, het stimuleren van een lerende organisatie? Dat was op het moment van afsluiten van het traject in 2004 niet gerealiseerd. Hoewel alle coördinatoren en de begeleider unaniem van mening waren dat de inhoud en opbrengsten van het leertraject relevant waren voor De Griffit als geheel, had het leertraject tot dan toe een besloten karakter gehouden. De resultaten waren vooral binnenskamers gebleven en van een formele inbedding van het traject was geen sprake. Er was geen gemeenschappelijk eindproduct gepresenteerd en de groep coördinatoren was als leergroep uit elkaar gegaan. Een terugrapportage aan de Raad van Bestuur had plaatsgevonden op initiatief van het lectoraat. De conclusie hiervan luidde: het traject heeft wel lerende professionals, maar geen lerende organisatie opgeleverd.

Naar aanleiding van deze rapportage heeft de Raad van Bestuur tot een vervolg besloten. Coördinatoren en lectoraat zullen gezamenlijk onderzoeken hoe de professionalisering van de coördinatoren binnen De Griffit structureel gestalte kan krijgen. Belangrijk aandachtspunt hierin zal zijn een goede balans te creëren tussen inductieve en deductieve strategieën; tussen vorm geven aan individuele verantwoordelijkheid versus uitvoeren van gemeenschappelijk vastgesteld beleid. Vragen die hierbij een rol spelen, zijn bijvoorbeeld: moet deelname aan professionaliseringsactiviteiten verplicht worden, zoals de coördinatoren paradoxaal van mening waren? Of wordt het dan te *top down*, zoals de Raad van Bestuur al net zo paradoxaal vreesde? Leert men te weinig als het verplicht is omdat men dan volgens bepaalde leertheorieën onvoldoende gemotiveerd is? Of kunnen we beter handelingstheorieën geloven die een stimulerend duwtje in de rug voorschrijven als motivatie 'uit jezelf' ontbreekt, bijvoorbeeld vanwege bureaucratische werkomstandigheden?

We hopen in het vervolgonderzoek antwoorden te vinden op dit soort paradoxale vragen. Van het hier beschreven leertraject hebben we in elk geval één ding geleerd: de dubbelzinnige werkelijkheid die object is van het leren van sociale professionals in bureaucratische hulpverleningsorganisaties houdt niet op waar een leertraject begint. Professionals, managers en onderzoekers doen er wijs aan daar rekening mee te houden – ieder voor zich, maar ook gemeenschappelijk in lerende relaties.

LITERATUUR

- Baart, A. (2001) *Een theorie van de presentie*. Utrecht: Lemma.
- Boshuizen, H.P.A., R. Bromme & H. Gruber (2004) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer.
- De Griffit (2002) *Griftschrift*, nr. 1 De Griffit, Gelders Centrum voor verslavingszorg.
- Dekker, H. et al. (2000) *Werken aan kennis. Methoden voor het creëren, delen en toepassen van kennis*. URL: www.kessels-smit.nl.
- Ewijk, H. van (2003) Naar een brede sociale professie: nieuwe taken en uitdagingen voor het welzijnswerk. *Maatwerk*, 1, 4-8.

- Freidson, E. (2001) *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Policy Press.
- Kessels, J & Tj. Plomp (1999) A relational approach to curriculum design. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 679-709.
- Kwakman, K. (2003a) *Anders leren, beter werken*. Lectorale rede Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Kwakman, K. (2003b) Professional learning throughout the career. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3, 180-190.
- Kwakman, K & E. van den Berg (2004) Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 3, 6-12.
- Kwakman, K. & J. Kessels (2004) Designing learning in the workplace. *British Journal of Occupational Learning*, 2(1), 17-28.
- Laan, G. van der (2002) Vraagsturing, professionaliteit en burgerschap. *Sociale Interventie*, 11(2), 44-51.
- Laan, G. van der (2003) De loskoppeling van vraag en aanbod in de jeugdzorg. *Pedagogiek*, 23(1), 3-10.
- Lowyck, J. (2001) Ontwerpen van leertrajecten. In: J.W.M. Kessels & R.F. Poell (red.) *Human Resource Development. Organiseren van het leren*. Alphen a/d Rijn: Samsom, 181-195.
- Nonaka, I. & H. Takeuchi (1999) *The knowledge-creating company; How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Schiedam: Scriptum.
- Oostrik, H. & L. Schilder (2001) *Leren van dilemma's in de onvrijwillige hulpverlening. Een handreiking voor maatschappelijk werkers*. Arnhem: Han-De Grift-SSWA.
- Pröpper, I.M.A.M. (1998) *Inleiding in de organisatie-theorie*. Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie.
- Schilder, L. (2003) Docent en hulpverlener als lerende professionals: kenniscirculatie tussen kenniskring en werkveld. *Sociale Interventie*, 1, 55-59.
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Spierts, M. (2005) Een 'derde weg' voor de sociaal-culturele professies. *Sociale Interventie*, 1, 13-22.
- Thuijls, M. (2002) *De inhoud voorop*. Arnhem: De Grift.
- Tonkens, E. (2003) *Mondige burgers, getemde professionals*. Utrecht: NIZW.
- Veen, K. van (2003) *Teachers' emotions in a context of reforms*. Academisch Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Verbrugge, A. (2005) Het procesdenken berooft de wereld van zijn bezieling. *NRC Handelsblad Opinie & Debat*, 18 & 19 juni 2005, 17.
- Wagenaar, S. & P. Keursten (2000) Ontwerpen van leerprocessen voor het creëren van nieuwe kennis. In: R. Poell, H. Dekker, S. Tjepkema & S. Wagenaar (red.) *Het ontwerpen van leertrajecten*. Alphen a/d Rijn: Samsom, 45-55.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (2004) *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

SUMMARY

The manifold, at times contrary demands and developments professionals in care and social work are confronted with, have led to a crisis in professional identity. The authors claim that an inductive strategy is a better strategy than a deductive strategy of knowledge development when the purpose is to strengthen the identity. The former strategy both relates to personal needs, values, knowledge and experience of professionals, and offers some grip on knowledge development by the professionals themselves. This is illustrated by a learning trajectory that was developed for social workers. Describing this trajectory and presenting an evaluation of the results, the authors conclude that the strategy of professional development does have learning effects, though these are restricted to the individual level and do not involve the organisational level.