

# Leerprocessen organiseren in het sociale domein

## EEN AMSTERDAMS PRAKTIJKVOORBEELD

Henja TREUR

**INLEIDING** Gemeenten hebben meer dan ooit grote beleidsvrijheid en verantwoordelijkheid op de terreinen jeugd, werk en zorg en welzijn. De veronderstelling is dat op lokaal niveau hierdoor betere afstemming met andere relevante beleidsterreinen mogelijk wordt. Dat is nodig om effectievere en efficiëntere hulp te bieden en de participatie van burgers te bevorderen. Het betekent onder andere dat de gangbare praktijk waarbij burgers van verschillende organisaties gefragmenteerd hulp krijgen, wordt losgelaten.

Zo waren er bij complexe huishoudens soms situaties waarbij wel tientallen hulpen dienstverleners over elkaar heen buitelden. Er speelden dan verschillende problemen, zoals schuldenproblematiek, schoolverzuim en verslaving, strafbare feiten en sociaal isolement. Bij de schuldenproblematiek gingen dan schuldhulpverleners aan de slag; per gezinlid soms een andere. Voor de problemen op school

waren een leerkracht en schoolmaatschappelijk werk betrokken. Voor justitie was er een contactpersoon bij de politie. Verslaving werd aangepakt door professionals in de ggz of verslavingszorg. En als de kostwinner van het gezin werkloos was, had die te maken met een klantmanager van een uitkeringsinstantie (Stam, 2013).

Dit leidde tot versnippering, terwijl men aan iedere afzonderlijke hulpverlener steeds weer zijn verhaal moest vertellen. Problemen bleven bestaan, ondanks het leger aan professionals dat klaarstond. Op een gegeven moment haakten mensen af en gingen de zorg mijden.

De toenmalige Amsterdamse wethouder Asscher liet op een gegeven moment het systeem in kaart brengen, door op een zaterdagochtend met meer dan twintig

---

*Dr. H. Treur* werkt als organisatie-adviseur bij de gemeente Amsterdam. E-mail: [henjatreur@gmail.com](mailto:henjatreur@gmail.com).

hulp- en dienstverleners op een rijtje te zetten hoe die zich in de loop van de jaren met een ingewikkeld gezin hadden bemoeid. Duidelijk werd dat het echt anders moest (Stam, 2013). Juist in grote steden als Amsterdam kon die complexiteit uitgroeien tot een monster van Frankenstein.

### *Transitie*

De ingezette transitie betekent een veelheid aan veranderingen, innovaties en daarmee onzekerheden. Hindernissen en blokkades moeten worden overwonnen. Weten of veranderingen wel of niet goed werken moet worden gevolgd, om te kunnen bepalen of ze een plek dienen te krijgen in de nieuwe structuur. Leren en ontwikkelen is hierbij geen bijzaak; het creëren van krachtige leeromgevingen is juist van essentieel belang. In dit artikel gaat het dan ook over de onderliggende leer- en ontwikkelprocessen van zo'n grootscheepse verandering (die wel wordt aangeduid als 'van verzorgingsstaat naar participatiesamenleving').

Specifiek ga ik daarbij in op mijn begeleidingskundige rol als trekker van de leerlijn van het programma 'Samen DOEN in de buurt'<sup>1</sup> en de vraagstukken en dilemma's die ik daarin ben tegengekomen. De invulling en de werking van de leerlijn van het programma Samen DOEN in de buurt illustreren hoe ik mijn rol als begeleidingskundige vorm en inhoud heb gegeven. Wat liep goed, wat kon beter en wat zouden we vanuit voortschrijdend inzicht nu anders hebben gedaan?

Uitgangspunt bij de invulling van mijn rol als begeleidingskundige is dat mijn rol regisserend, dienend en ondersteunend is aan de primaire werkers (professionals en teams), zodat hun kennis en kunde

maximaal ten goede komt aan het werk in de wijken. In dit artikel ga ik in op outreachend werken en de werkwijze en gehanteerde leervormen binnen 'Samen DOEN in de buurt'. Ik besluit met enkele conclusies.

**OUTREACHEND WERKEN** De inrichting en werkwijze van sociale buurtteams kenmerken zich door een integrale en buurtgerichte aanpak, met een focus op de eigen kracht van kwetsbare huishoudens. De uitvoering vindt plaats door multidisciplinaire teams. De teamleden zijn specialist in het team en generalist in het huishouden. Er wordt over de grenzen van de hulpverleningsinstanties heen gewerkt, vanuit de urgentie van de problemen. Deze teams en hun werkwijze passen binnen de decentralisaties op de terreinen jeugd, werk en zorg en welzijn, en sluiten aan bij het idee van de participatiesamenleving.

De veronderstelling hierbij is dat via dit type sociaal werk - outreachend werken - meer effect bereikt kan worden, voor mensen in preciaire omstandigheden die kampen met complexe problemen. Zo kan de ondersteuning beginnen bij een jongen met schoolproblemen die aan obesitas lijdt. Vervolgens blijkt het gezin waar hij deel van uitmaakt schulden te hebben. Zijn moeder mijdt de zorg, is werkloos en komt overspannen over. Schuldsanering is opgestart in het gezin, er is opvang voor de jongen geregeld en men doet wat aan de overbelasting van de moeder. Voor het verlies van haar baan is ondersteuning vanuit de Dienst Werk en Inkomen geregeld. En er is een sporttraject voor het overgewicht van het kind ingezet. Het gaat dus om een brede blik, waarbij cliënten waar mogelijk zelf zaken in gang zet-

<sup>1</sup> Dit programma werd eind 2011 opgezet. Opdracht is het effectiever en efficiënter organiseren van de ondersteuning van de ondersteuning van risicogroepen bij wie een stapeling van bezuinigingen het meest zichtbaar is. Door de integrale aanpak preventief in te zetten, voordat problemen escaleren, dient een duurzaam effect bereikt te worden, met aanzienlijk minder middelen. Het programma wordt uit bestaande middelen gefinancierd.

<sup>2</sup> Eind 2014 werken er 26 'Samen DOEN in de buurt'-teams in de gemeente Amsterdam. De samenstelling ervan verschilt per stadsdeel. Dit vloeit voort uit de verschillende bevolkingssamenstelling per stadsdeel. Er is een kernteam (case-managers en ondersteuners) en een buitenring (adviesteam). De professionals uit de binnenring gaan met de huishoudens aan het werk. Ze zijn veelal gedetacheerd vanuit hulpverleningsinstanties die in dat stadsdeel actief zijn (zoals maatschappelijke dienstverlening, GGD, jeugdzorginstanties, MEE, daklozen- en verslaafdenopvang, Dienst Werk en Inkomen, en Streetcornerwerk).

<sup>3</sup> Asscher spreekt over een zelfgecreëerd monster van Frankenstein. Hierbij werken hulp- en dienstverleners los van elkaar aan een stukje van het geheel. Ingewikkelde huishoudens blijken niet geholpen te zijn met allerlei deeloplossingen. Het gaat vaak om veel prikkels die nieuwe crises veroorzaken en vaak generaties teruggaan. Een enkel probleem opknippen en oplossen blijkt dan weinig effectief (Stam, 2013).

ten, ondersteund door een professional. Vanuit begeleidingskundig perspectief is het duidelijk dat outreachende werkers professionele ruimte nodig hebben in een lerende omgeving en binnen een ontkokerde vorm van aansturing. De omslag in werken kan namelijk niet zomaar in één keer gemaakt worden, alsof je een schakelaar omzet. Deze omslag is het resultaat van een leerproces dat zich afspeelt op het niveau van de individuele professional, maar zeker ook op team- en organisatieniveau. Het structureel samen reflecteren op en delen van successen en dilemma's, draagt bij aan het leerproces van het 'Samen DOEN'-buurtteam en aan de verdere ontwikkeling van het programma.

**WERKWIJZE** Een voorbeeld van outreachend werken binnen het sociale domein van de gemeente Amsterdam is het programma 'Samen DOEN in de buurt'.<sup>2</sup> Dit programma startte eind 2011 via een 'werkende-wegaanpak'. Met multidisciplinaire teams ging men, aan de hand van casussen van kwetsbare huishoudens, op praktische wijze aan de slag in de stad. De initiatiefase van het programma bestond dus niet uit plannen vanaf de tekentafel, ontwikkelen, langzamerhand starten, beslissen, evalueren en bijstellen. Het ging erom direct van start te gaan en al werkend te volgen hoe er van de vernieuwing geleerd en wat waar nodig bijgesteld kon worden. Het algemene gevoel was dat er geen tijd meer verloren mocht gaan.<sup>3</sup> Deze werkwijze werd zowel top-down (vanuit de politiek) als bottom-up (vanuit professionals en burgers) ingegeven, aangestuurd en ondersteund.

Veranderkundig betekende dit dat bij de start zowel ingezet werd op een machts-

strategie, als op een interactieve en ontwikkelingsgerichte benadering. Politiek gezien werd de wijziging van het stelsel er 'doorgedrukt'; macht is soms nodig om gewenst gedrag af te dwingen. Hierbij speelden belangen, conflicten en macht een duidelijke rol. Tevens werd ingezet op door betrokkenen gegenereerde verbetervoorstellen, vanuit de aanname dat verandering van binnenuit komt en mensen zelf iets aan problemen willen doen (Caluwe & Vermaak, 2001).

Een reden voor de werkende-wegaanpak was dat deze vernieuwing geen geplaveide weg kent, waarbij duidelijk is welke kennis op welke wijze waar precies nodig is. Zoals Joseph Kessels het formuleert: 'Kennis laat zich lopende het proces ontwikkelen en richting geven. Kennisontwikkeling vraagt daarmee om een nieuwsgierige en onderzoekende attitude van de kenniswerker' (Bakker e.a., 2011).

### ***Leer- en ontwikkelroute***

Een belangrijk uitgangspunt bij de ontwikkeling van de leerlijn was dat voor de 'Samen DOEN in de buurt' teams het uitsluitend aanbieden van opleidingen niet voldoende zou zijn, en dat leren en ontwikkelen meer zou vragen. Leerprocessen zijn zelden te ondersteunen met een enkele activiteit of vorm. Leren doe je vooral in je eigen werkpraktijk, door met elkaar te oefenen en te doen, door blijvend te herhalen en daarop te reflecteren.

Dit betekende dat er een open leerstrategie rond de werkende-wegaanpak is geformuleerd. Al doende kon deze bijgesteld worden. Deze open leerstrategie is met diverse partners tot stand gekomen en was voor een deel al in gang gezet, aangezien het programma reeds anderhalf

jaar liep op het moment dat ik als begeleidingskundige instroomde. De samenwerkingpartners bij de leerlijn waren onder anderen teamleiders en teamleden, het programmateam<sup>4</sup> en de directie, gedragswetenschappers, kennis- en trainingsinstituten en collega's van aanverwante programma's. Daarnaast kon ik via het afleggen van huisbezoeken aan de doelgroep bepaalde onderdelen van de leerlijn ook meer inkleuren.

Bij een aantal door teams gevolgde trainingen werkten actoren uit de doelgroep van het programma (ervaringsdeskundigen) mee. Dit betekende dat zowel programmabreed als voor het onderdeel leerlijn een veelheid en diversiteit aan partners mede invulling heeft gegeven aan de leer- en ontwikkelroute.

Om ervoor te zorgen dat nieuwe inzichten, bruikbare ervaringen en praktijksuccessen een structurele plek zouden krijgen in het programma en de leerlijn, en geleerd werd van dilemma's en belemmeringen, werd op programmaniveau de volgende leerroute geformuleerd:

- dilemma's, successen en belemmeringen worden zowel binnen de teams als met het programmateam gedeeld;
- uit deze inzichten worden lessen getrokken, zowel door het programmateam als door de uitvoerende teams;
- de resultaten hiervan worden, waar relevant, zowel op teamniveau als op programmateamniveau geïmplementeerd; daardoor kan de leerlijn ook op onderdelen worden doorontwikkeld.

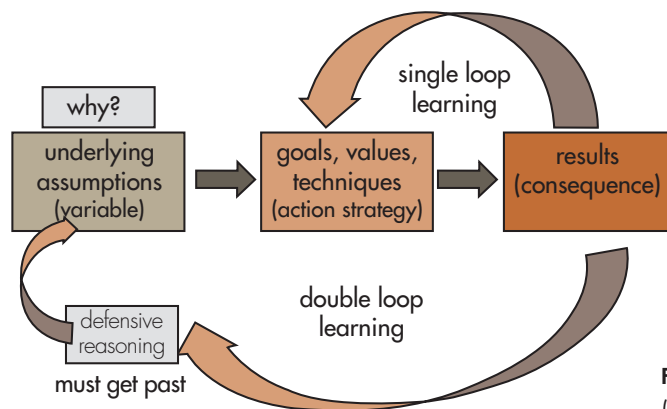
### **Leerniveaus**

Om de praktijk succesvol te laten zijn, kreeg het leerproces op meerdere niveaus gestalte: dat van *a* de dagelijkse professi-

onele praktijk, *b* het gedrag en de werkwijze van de professional en relaties tussen professionals, en *c* de teams en het programmateam. Het onderscheid in deze niveaus sluit nauw aan op een onderscheidend leerproces dat gebruikt is: het 'single-loop' en 'double-loop' leren van Argyris en Schön. Kort gezegd gaat het bij single-loop leren om het opsporen en corrigeren van fouten (je hebt een lekke band, spoort het gaatje op en plakt de band). Als ook de normen zelf ter discussie staan, is er sprake van double-loop leren: de grenzen worden verlegd (je neemt bijvoorbeeld een andere route, zodat de kans op een lekke band kleiner wordt).

Voor het programma betekende het dat relevante meningen en ervaringen van medewerkers en andere partners werden meegewogen en meegenomen in het doorvoeren van nieuwe concepten, besluiten en werkwijzen. Er is met name gebruik gemaakt van double-loop leren als leerproces, van waaruit aantrekkelijke alternatieven voor de praktijk werden meegenomen. Double-loop leren (zie figuur 1) is onder te verdelen in lessen van de eerste, tweede en derde orde. Eerste-ordelessen gaan over het verbeteren van de bestaande toestand (zoals betere en snellere dienstverlening aan burgers). Tweede-ordelessen richten zich op het wijzigen van het kader, door andere principes te leren (bijvoorbeeld doorontwikkeling van de integrale aanpak van het outreachende werken, met één generalist, één huishouden en één plan van aanpak). Bij derde-ordelessen is er een totale wijziging van het perspectief; het gaat daarbij om reflecties op het eigen denken, handelen en leren en op de achterliggende assumpties die hieraan ten grondslag liggen (zoals gericht op verbe-

<sup>4</sup> Het programmateam van 'Samen DOEN in de buurt' is verantwoordelijk voor de voortgang en resultaten van het programma en legt hierover verantwoording af aan de verantwoordelijke wethouder. Het programmateam is samengesteld uit directie, management, staf en ondersteuning.



**Figuur 1** Double-loop leren (Agyris & Schön, 1978).

teren van het bureaucratisch netwerk rondom kwetsbare huishoudens).

Deze verschillende soorten lessen komen vaak niet vanzelf op gang. Hiervoor zijn in het programma van 'Samen DOEN in de buurt' verschillende leervormen opgezet.

### **Leervormen**

De inhoudelijke leerlijnmodules vormden een basisset aan kennis en vaardigheden voor de professionals in de teams. Thema's die aan bod kwamen, waren onder andere het krachtig maken van burgers, een uniforme werkwijze, het netwerk in kaart met behulp van een ecogram (visualisering van het netwerk), oplossingsgericht werken, het maken van een plan van aanpak en het stellen van doelen. De leerlijnmodules dienden in korte tijd opgezet en uitgerold te worden. Veel teams werkten al zo'n anderhalf jaar in de wijken en dienden via de leerlijn inhoudelijk ondersteund te worden bij het outreachende werken en (onder andere via de modules) te reflecteren op hun werk.

Samen met teamleiders en een kennisinstituut heb ik de contouren en de uitwerking van het moduleaanbod geformuleerd.

Het aanbod diende met het accent op 'training on the job' te worden opgezet en uitgevoerd. Van belang, in verband met het goed kunnen reflecteren op het werk, was dat ervaringsdeskundigen op onderdelen een rol vervulden in de modules. Mijn begeleidende rol bestond, naast het formuleren van de contouren van het programma, uit het voeren van de regie over de organisatie van het moduleaanbod, de inhoud en de uitvoering.

De snelheid waarin dit deel van de leerlijn moest worden opgezet, maakte dat het enige tijd kostte om vraag en aanbod zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen. Leerpunten waren bijvoorbeeld: zorg dat er bij de intakegesprekken van de teams zowel een teamleider als een teamlid aanwezig is. Trainers dienen tevens 'met hun voeten in de modder te hebben gestaan', anders zou het al snel 'ivoren toren'-werk worden. Uitgangspunt werd op een gegeven moment: laat de verschillende aanbieders van trainingen in gezamenlijkheid een integraal aanbod doen voor de teams. Net zoals huishoudens met betrekking tot hun problematieken integraal worden ondersteund, kunnen teams ook integraal getraind worden

(denk bijvoorbeeld aan een module waarin zowel 'outreaching werken', psychiatrische problematiek als obesitas aan bod komen). In dit aanbod diende het hoe, de praktijk, centraal te staan.

De nieuwe werkwijze vroeg een omslag in denken en handelen van de professionals. Het ging om oplossingsgericht werken, waarbij de reflex tot aanbod omgevormd zou worden tot een reflex tot loslaten. Daarnaast werd van de professional verwacht interdisciplinair samen te werken en kostenbewust zijn aan de dag te leggen. De teambegeleiding was erop gericht het proces van leren op deze punten extra te ondersteunen, zodat teamleden in staat zouden zijn om te werken volgens de uitgangspunten van 'Samen DOEN in de buurt'.

Doordat slechts een beperkt aantal teams van de teambegeleiding gebruik maakte, kwam dit niet uit de verf zoals verwacht en gewenst was. Vanuit het programmateam was de leervorm al bij de start van het programma ingezet; voor veel teams en teamleiders kwam deze 'uit de lucht vallen' en werd als opgelegd ervaren. De teams en teamleiders hadden vanaf de start meer betrokken kunnen worden bij het uitwerken van deze leervorm. Het gaat erom vanaf het begin te werken aan draagvlak en eigenaarschap.

Ook op dit onderdeel had ik een regierol. Samen met teamleiders en een gedragswetenschapper die voor teambegeleiding was ingezet, is op het bovenstaande uitgebreid gereflecteerd.

Teruggaande naar de gedachte achter het waarom van deze teambegeleiding (het doel achter het middel), onderschrijf ik dit nog steeds. Daarbij gaat het immers om het vormen en extra faciliteren van een team van professionals met verschillende

achtergronden, en dit te ondersteunen bij het leren met elkaar.

Niet alleen de teams moesten anders gaan werken, ook het programmateam waartoe ik behoorde diende in zijn aanpak en werkwijze een kanteling te maken. Ik organiseerde samen met een kennisinstituut een masterclass, waarbij de vraag centraal stond: hoe zijn we als programmateam bezig met het realiseren van de nieuwe waarden waarop de gehele transitie van het sociale domein berust? Hoe zetten we onze missie om in daden? Wat vinden we goed gaan en met welke dilemma's hebben we te maken?' Waarden die in deze masterclass de revue passeerden, waren *a* van apart en specialistisch naar samen en generalistisch werken, *b* van werken vanuit zekerheden durven werken vanuit onzekerheden, en *c* van verticale naar horizontale organisatie (als niemand 'de' oplossing weet, is het belangrijk om alle relevante actoren, elk met hun eigen expertise en belang, erbij te betrekken).

De masterclass werd door het programmateam als inspirerend en relevant ervaren. De intentie was, in verband met het kunnen internaliseren en implementeren van het gedachtegoed, dat er meerdere masterclasses zouden volgen. Echter, door de continue hectiek en dynamiek kwam dat er niet van.

Terugkijkend op hoe dit is gelopen, had de kans op continuering van dit proces in het programmateam meer kans gehad als er bijvoorbeeld een promovendus vanuit het kennisinstituut tijdens vergaderingen van het team had kunnen coachen op de genoemde waarden. 'Learning bij doing' is dan van begin af aan geborgd in de communicatie (en mogelijk in de besluitvorming).



Bij dit onderdeel kenmerkte mijn rol zich tot die van adviseur, inspirator en facilitator voor het programmateam en richting het kennisinstituut als samenwerkingspartner.

Vanuit Kafkafield-projecten werd geprobeerd de onnodige bureaucratie, waarmee de professionals te maken hadden, aan te pakken. De uniforme werkwijze voor de teams vertoonde in de praktijk bureaucratistische knelpunten. Een aantal van deze knelpunten werden in Kafkafield-projecten opgepakt, zoals samenwerkingsproblemen en problemen met voorzieningen in inkomen en woonproblemen. Samen met betrokkenen werd een analyse gemaakt van het probleem, vanuit verschillende perspectieven. Vervolgens werd gezamenlijk gezocht naar oplossingen. Deze oplossingen konden leiden tot een alternatieve werkwijze die in de uniforme werkwijze opgenomen werd (derde-ordelessen).

De ervaring leerde dat teams veelvuldig met dit soort vraagstukken geconfronteerd werden. Het goed met elkaar 'afpellen' van weerbarstige vraagstukken en zoeken naar oplossingen bleek veel tijd en doorzettingskracht te vragen.

Vanuit mijn begeleidingsrol adviseerde ik over in hoeverre vraagstukken voldoende grondig werden 'afgepeld', zodat duidelijk werd welke aspecten verbeterd konden worden. Gedurende de periode dat ik verbonden was aan het programma, zijn wat dat betreft eerste stappen gezet.

### ***Systematische terugkoppeling***

Uit de verschillende leervormen zijn lessen van zowel de eerste, de tweede en de derde orde getrokken. Dat kan allemaal in een enkel vraagstuk zitten. Eerste-ordelessen zijn vaak de 'quick wins' en behel-

zen een relatief kleine aanpassing van het werkproces. Denk bijvoorbeeld aan iemand telefonisch informeren, in plaats van een brief te sturen.

Tweede-ordelessen kunnen ook snel gerealiseerd worden, maar dat vergt meer moeite dan bij een eerste-ordeles. Stel dat een organisatie gewend is om alleen vanuit het eigen perspectief een intake te doen met een huishouden. Nu blijkt dat het beter is om er direct meerdere perspectieven bij te betrekken (bijvoorbeeld naast schuldenproblematiek en verslaving, ook het overgewicht van kinderen). Deze eerste- en tweede-ordelessen werden meegenomen in de uitvoering en waar mogelijk, doorgevoerd in de uniforme werkwijze van het programma en de leerlijn.

Een derde-ordeles kost, zoals gezegd, per definitie meer tijd om te realiseren. Er zijn vaak meer organisaties bij betrokken, die dienen te reflecteren op het eigen denken, handelen en leren en op de achterliggende assumpties die hieraan ten grondslag liggen. Een voorbeeld is een huishouden een investering laten doen voor het beginnen van een eigen bedrijf, voordat belastingsschulden afbetaald worden. Of het systeem wijzigen, zodat een huishouden niet eerst hoeft te betalen voor het in de schuldsanering kan. Derde-ordelessen speelde volop, al was het nog gebrekkig. In het programmateam bracht ik vanuit de leerlijn relevante lessen in, die in het werkproces van de professionals en eventueel breder een plek dienden te krijgen.

**CONCLUSIES** De werkende-wegaanpak van 'Samen DOEN in de buurt' maakt vanuit leren en ontwikkelen duidelijk dat we niet met één of twee vormen van leren kunnen volstaan. Een lerende organisatie bestaat



uit lerende individuen, groepen en systemen. Alle lerende processen bij elkaar bepalen het lerende vermogen van die organisatie en geven daarmee aan of een organisatie al dan niet effectief en efficiënt is. Er zitten heel veel stappen in het leren: expliciteren wat je al weet, dat uitwisselen en van elkaar leren, nieuwe kennis opdoen, de koppeling maken met de praktijk (want niet alle kennis past waarschijnlijk even goed). En met name zelf leiding kunnen geven aan je eigen leerproces. Uitgangspunt hierbij is: leg het primaat bij de praktijk en geef ruimte voor inductief leren en ontwikkelen.

Gekoppeld aan uitkomsten van een evaluatie van het programma (eind 2014) en de reeds ingezette leerroute en opgedane ervaringen, betekent dit dat nog explicieter zal worden ingezet op draagvlak, eigenaarschap en samen ontwikkelen, met andere woorden: leiderschap in leren. Het betekent dat de teams in de komende leer- en ontwikkelfase van het programma nog meer op de voorgrond komen te staan wat betreft leiding geven aan de leerinhoud en eigen leerprocessen.

Via werktafelsessies, waarbij alle deelnemers van het programma participeren komen - naast eigenaarschap van de inhoud - tevens vragen aan bod als: welke manieren van leren zijn nodig om goed te kunnen presteren? En hoe kan dit het beste vorm krijgen? Deze aanpak strookt ook met de focus op eigen kracht van de burgers in de wijk. Zowel burgers, professionals, teamleiders, managers en bestuurders zijn zelf aan zet, als het gaat om de vraag hoe je effectief leiding geeft aan de eigen ontwikkeling.

Vanuit begeleidingskundig perspectief past hierin bij uitstek de rol van facilitator,

ondersteuner en regisseur. Het gaat hierbij om principes als: sluit aan op wat men zelf weet en kan; dat is altijd meer dan je denkt. Het is altijd beter als men zelf een actieve rol speelt. Zodra er meer ruimte wordt geboden, ontdekt men gaandeweg meer vermogens. Vertrouw daarbij op het leerproces van mensen zelf.

Het betekent dat er veel werk aan de winkel is, en er via vallen en opstaan naar verbeteringen wordt toegewerkt. Leren en ontwikkelen zitten zowel in het hoofd als in de handen. Leren is zowel individueel als sociaal, en zowel cognitief als emotioneel. Het leidt tot iets goeds, tot een verbeterde toestand. Vanuit de werkendewegaanpak van het programma 'Samen DOEN in de buurt' wordt hieraan een stevige impuls te gegeven.

### *Eigen lessen*

Duidelijk is dat elke veranderaanpak sterke en minder sterke kanten heeft. Door de 'harde' en 'zachte' verandercombinatie in het programma 'Samen DOEN in de buurt' - elk met eigen uitgangspunten, een eigen aanpak en een eigen stijl - bleek dit lastig werken in de praktijk; ook voor de begeleidingskundige. De complexiteit van begeleiding wat betreft inhoud en vorm van het programma, bleek onder andere uit ervaringen van eerdere begeleidingskundigen die, vanuit hun rol als gedragswetenschapper, teams en teamleiders inhoudelijk hadden begeleid. Er ontstond rolverwarring. De vraag die speelde was in hoeverre je als supervisor en coach voor teams en teamleiders een onafhankelijke positie kunt innemen en veiligheid kunt creëren, naast een formele rol binnen het programmateam. Dit bleek in deze complexe politieke omgeving, met een en al onzekerheden, niet te werken.






Het betekende bij mijn start als begeleidingskundige dat voor het proces van leren en ontwikkelen van professionals het van belang bleek dat teams en teamleiders een beroep konden doen op professionele begeleiding, die los van het management kon ondersteunen bij de ontwikkeling van medewerkers. Mijn rol als begeleidingskundige bestond, gezien de dynamische context waarbinnen het programma zich bevond, vooral uit het organiseren van passende vormen van begeleiding en inhoud voor de teams en teamleiders. En dit vooral samen met de teams en teamleiders. Het ging in mijn rol met name om regisseren, ondersteunen, samenwerken en dienen. Deze rol kon ik goed oppakken, juist ook doordat ik op inhoudelijk vlak geen deskundige was.

Mijn eerste periode als begeleider van de leerlijn was er een met (veel) lastige momenten, die zowel professioneel als persoonlijk impact op mij hadden. Ik werkte in een organisatieomgeving met afspraken die werden herzien (weinig transparant), tussentijdse ontslagen en veranderingen die haaks stonden op de cultuur die we met elkaar aan het ontwikkelen waren. Voor mij als begeleidingskundige speelde, naast de vraag hoe je met elkaar vorm en inhoud geeft aan het organiseren van leren en ontwikkelen, vooral ook de manier waarop je in die processen aanwezig en betrokken bent in alles wat zich voordoet. Wat het laatste punt betreft, was het in de beginfase vooral volhouden en doorpakken, en je realiseren dat het weer anders wordt. Het kostte tijd om een vertrouwensrelatie met de teamleiders op te bouwen. Door echter van meet af aan nauw samen te werken (bottom-up en vraaggericht) lukte dit en ontstond er na verloop

van tijd een goede basis voor een effectieve en plezierige werkrelatie.

In de beginfase werkte ik met wisselende samenstellingen van teamleiders. Discussies werden hierdoor geregeld in het grotere gremium herhaald, waardoor besluitvoering en/of uitvoering op zich lieten wachten. Terugkijkend had ik dat anders moeten organiseren: bij de start werken met een klein vast team dat draagvlak heeft in het bredere gremium van teamleiders, maakt dat je effectiever en efficiënter kunt werken.

**TOT BESLUIT** Parallel aan het faciliteren van het programma heb ik, wat betreft leren en ontwikkelen, de leerlijn en de wijze waarop ik deze rol heb ingevuld, een interessant leerproces doorgemaakt. Bovendien is mijn leerproces versterkt door via dit artikel in reflecterende zin op mijn werk en rolinvulling terug te kijken. Mijn leerproces had vooral te maken met de verschillende rollen van waaruit ik gewerkt heb. Een belangrijke ervaring was dat meer vanuit de zijlijn interveniëren, goed bleek voor het uitrollen van de leerlijn, maar dat daardoor de inhoud voor mij iets te veel op de achtergrond bleef.

Begeleidingskundigen zouden drie rollen in zich moeten verenigen; de wetenschapper die analyseert, degene die gericht is op verbinding en verinnerlijking en de schelm die zelf beweging creëert. Met name deze laatste rol kwam niet helemaal uit de verf, ook door de context van het programma. Duidelijk is voor mij geworden dat ze alle drie onder mijn handlingsrepertoire dienen te vallen, om mijn rol als begeleidingskundige optimaal waar te kunnen maken; een interessante en mooie leerervaring. 

## LITERATUUR

- Amsterdamse Wmo-werkplaats (2014). *Samen DOEN in de buurt. Een praktijkanalyse van drie Samen DOEN-teams in Amsterdam*. Amsterdam: Kenniscentrum Maatschappij en Recht.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Bakker, I. & Voordt, T. van der (2011). Interview met Joseph Kessels. *Facility Management Magazine*, 55-59.
- Burger, Y., Caluwé, L. de & Jansen, P. (2010). *Mensen veranderen. Waarom, wanneer en hoe mensen (niet) veranderen*. Deventer: Kluwer.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2001). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Kessels, J.W.M. & Poell, R. (red.) (2011). *Handboek human resource development. Organiseren van het leren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kruijer, A.J. & Pels, C. (2013). *De dag dat Peter de deur dichttimmerde. Waarom mensen die onze hulp het hardst nodig hebben niet geholpen worden*. Amsterdam: Van Gennep.
- Pellegrom, M. (2012). De begeleidingskundige als 'alleskunner'? *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 2, 40-43.
- Ronde, M.A. de, & Gronouwe, J. (2013). Stille in het handelingsrepertoire van de begeleidingskundige. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 3, 2-14.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- Ruijters, M. & Simons, R.J. (2010). Leiderschap in leren. *M&O*, 64, 125-142.
- Stam, M. (2013). *Het belang van onzeker weten. Over de revisie van de verzorgingsstaat*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Treur, H. & Pels, C. (2013). *De visie op leren en ontwikkelen. De Samen DOEN in de buurt leerlijn*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Treur, H., & Visser, R. e.a. (2007). Keteninnovaties in branches (II). *Oppervlaktetechnieken*, 10, 38-39.