

Gert Schout is trainer-adviseur bij bureau OvZO in Groningen. Hij houdt zich hoofdzakelijk bezig met onderzoek, advisering en competentieontwikkeling in de oggz. Hij heeft het leertraject ontworpen en heeft bovendien het ontwikkelingsonderzoek uitgevoerd waarop het leertraject is gebaseerd.

Dr. Susan Schepers is andragoge. Ze heeft zich in haar afstudeerperiode beziggehouden met verschillende projecten op het gebied van de oggz. Zij heeft het evaluatieonderzoek dat in het artikel beschreven wordt, uitgevoerd. Momenteel is ze werkzaam bij de Stichting Huis voor dak- en thuislozen te Groningen.

Prof. dr. Max van der Kamp is hoogleraar volwasseneneducatie aan de Rijksuniversiteit Groningen en visiting professor aan het Jacobs Center for Lifelong Learning and Institutional Development, International University Bremen. Hij heeft als begeleider opgetreden bij de onderzoeksactiviteiten van Susan Schepers en Gert Schout.

GERT SCHOUT,
SUSAN SCHEPERS EN
MAX VAN DER KAMP

NAAR COMMUNITIES OF PRACTICE IN DE OPENBARE GEESTELIJKE GEZONDHEIDSZORG

Over leren in een interorganisationeel netwerk

INLEIDING

De Openbare Geestelijke Gezondheidszorg (oggz) kan gezien worden als een complex netwerk van hulpverleners en instellingen die samenwerken op grond van afspraken die al dan niet geregeld zijn in een convenant. In dit interorganisationele werkverband is niet één centrale partij aanwezig die haar wil dwingend aan anderen kan opleggen. Er zijn veel actoren, elk met eigen belangen en eigen verantwoordelijkheden. Deze actoren vervullen uiteenlopende taken, streven verschillende doeleinden na en volgen uiteenlopende strategieën om die doelen te bereiken (Schout, 2003). Zij moeten met elkaar zorg verlenen aan mensen die niet zelf een hulpvraag stellen. Mensen die door hulpverleners in de oggz geholpen worden, hebben vaak meervoudige problemen die elkaar versterken, zoals psychiatrische toestandsbeelden, verslavingen, problemen met justitie, geldnood, burenruzie, dakloosheid, sociaal isolement, maar soms ook brand- of infectiegevaar, vervuiling, of allerlei somatische problemen. De druk op de hulpverlening vanuit omstanders, familie of maatschappelijke instellingen om daadkrachtig op te treden bij deze groep mensen is groot. Toch treedt er juist vaak een toestand op die Van Veldhuizen (1998) aanduidt als zorgverlamming. De veelheid aan problemen die deze mensen hebben, maakt dat iedere instelling wel een reden heeft om zich niet met hen te bemoeien, helemaal als cliënten zich

onttrekken aan hulpverlening. De actoren wachten het initiatief van andere actoren af of geven de hete aardappel aan elkaar door. Uiteindelijk gebeurt er te weinig, gebeurt dat te laat of ontbreekt het anderszins aan daadkracht. Zorgverlamming wordt wel in verband gebracht met de verregaande differentiatie en specialisatie in de wereld van wonen, zorg, welzijn en veiligheid. Instellingen zijn gewend om hun diensten steeds toe te snijden op doelgroepen en programma's (RMO, 2002). Mensen met meervoudige problemen hebben echter behoefte aan integrale hulp.

Net als het werkveld – dat opgedeeld is in verschillende maatschappelijke instellingen die zich bezighouden met veiligheid, zorg, welzijn en wonen – kennen de beroepsopleidingen ook verschillende afstudeerrichtingen en differentiaties. Verregaande differentiatie in beroeps- en maatschappelijke instellingen heeft ertoe geleid dat opleidingen zich sterk zijn gaan specialiseren. Het werk in de oggz vereist echter een generieke, op samenwerking gerichte werkwijze. Hulpverleners zijn bovendien gewend om te werken volgens de visie en het beleid van hun eigen beroep of instelling, terwijl oggz-cliënten een integrale en laagdrempelige aanpak nodig hebben. Het ontwikkelen van een leertraject dat professionals voorbereidt op het werk in de oggz heeft twee redenen¹:

* De huidige beroepsopleidingen besteden nog weinig aandacht aan de oggz.

- * Er is speciale aandacht nodig voor competenties die te maken hebben met de samenwerking tussen instellingen en professionals, en competenties voor het leggen van contact met moeilijk bereikbare groepen.

Dit leertraject is onderworpen aan een programma-evaluatie. De professionals die hebben deelgenomen aan dit leertraject werken bij verschillende maatschappelijke instellingen, hebben een ongelijksoortige opleidingsachtergrond en staan in lokale zorgnetwerken voor de taak om samen hulpverlening op gang te brengen voor mensen die niet zelf hulp zoeken. In dit artikel doen we verslag van deze programma-evaluatie. We besteden met name aandacht aan de behoefte aan teamvorming die in de evaluatie naar voren komt. Bovendien gaan we in op de vraag of Wengers theorie over *Communities of Practice* aanknopingspunten biedt voor praktijkontwikkeling in de oggz. Drie vraagstellingen staan in dit artikel centraal:

- * Wat zijn de leereffecten van het leertraject voor de cursisten?
- * Wat zijn de leereffecten van het leertraject op de samenwerking?
- * Wat kan er worden ondernomen om het leertraject in beide opzichten te verbeteren?

HET LEERTRAJECT

Het leertraject is op vier verschillende plaatsen in Nederland onderworpen aan een programma-evaluatie. Deze vier deelnemende teams zijn het zorgnetwerk Hoogezand-Sappemeer, het oggz-team uit Groningen, het maatschappelijk werk en de maatschappelijke opvang uit de Friese Wouden en het Breed Bemoeizorg Project uit Leiden. Deze vier teams verschillen van elkaar door hun lokale situatie, de instellingen die in de teams zijn vertegenwoordigd, de opleidingsachtergrond en de grootte van het project. De overeenkomst is dat de vier teams relatief nieuw gevormd zijn. Ze bestaan uit (sociaal-psychiatrisch) verpleegkundigen, maatschappelijk werkers, artsen, politieagenten, woonconsulenten, woonbegeleiders en medewerkers van gemeentelijke instellingen, afkomstig uit verschillende maatschappelijke instellingen. Het leertraject bestaat uit een vijftal cursusdagen en een vijftal intervisiebijeenkomsten. In het leertraject oggz wordt aandacht besteed aan de negen thema's die afgedrukt staan in tabel 1. De opzet van het leertraject is gebaseerd op de daar genoemde competenties.

Deze thema's zijn ontleend aan een ontwikkelingsonderzoek naar de werkwijze van Vangnet & Advies, een

Tabel 1 Doelen van het leertraject oggz

achtergronden van kwetsbaarheid en marginalisering	het vermogen om persoonlijke opvattingen in verband te brengen met gezichtspunten van anderen op marginalisering
samenwerken	het vermogen om in een aanbodgerichte context te zorgen voor samenwerking, continuïteit en afstemming in de geboden zorg
casemanagement	het vermogen om vanuit principes van zorgcoördinatie continuïteit van zorg te bieden
contact maken	het vermogen om vanuit de werkelijkheidsbeleving van de cliënt aansluiting te vinden om een relatie op te bouwen
motiverende benadering	het vermogen om bij de cliënt motivatie op gang te brengen om zo succesvol en tevreden mogelijk te kunnen functioneren
identiteitsontwikkeling	het vermogen om langdurige relaties met cliënten aan te gaan en hierin gelegenheid geven voor hechting en identiteitsontwikkeling
sociale netwerkstrategieën	het vermogen om kwetsbaarheid terug te dringen door sociale netwerken rond de cliënt te versterken
het zorgcontinuüm	het vermogen om actief zorg te bieden en daarmee dwang te voorkomen
de casemanager als persoon	het vermogen om persoonlijke kwaliteiten en belemmeringen in verband te brengen met de kernelementen van deze methodiek

oggz-praktijk in Groningen (Lohuis et al., 2003). Het belangrijkste deel van het leertraject bestaat uit de praktische methodieken om de zorg aan sociaal kwetsbare groepen in een lokaal zorgnetwerk gestalte te geven. Een van de onderdelen van het leertraject gaat over contact maken met sociaal kwetsbare mensen die wantrouwend staan ten opzichte van hulpverleners en die zich onttrekken aan hulp. Bij onderdelen die betrekking hebben op het tonen van aandachtige betrokkenheid en de wil om in de werkelijkheidsbeleving van de ander door te dringen, wordt aangesloten bij de presentietheorie van Baart (2001).² Vragen die tijdens het leertraject aan bod komen, zijn:

- * Hoe kan je mensen motiveren om hulp te aanvaarden?
- * Hoe kan je samenwerken met burens om de buurt leefbaar te houden?
- * Hoe kan, als dat nodig is, de identiteit versterkt worden van mensen die in hun geschiedenis weinig gelegenheid hebben gehad om zich aan anderen te hechten?

Het oefenen en reflecteren op praktijkvoorbeelden neemt een belangrijke plaats in.

Het programma is opgebouwd uit negen thema's (zie tabel 1) die, afhankelijk van de beginsituatie, zoveel mogelijk op de cursisten kan worden afgestemd.

De feitelijke inhoud van het leertraject wordt door onderhandeling en in overleg met de cursisten bepaald. Opgemerkt moet worden dat in twee van de vier leertrajecten het programma aangepast is, om aandacht te besteden aan teamvorming. In beide teams deden zich spanningen voor tussen de teamleden. Onder het kopje 'discussie' komen we terug op de noodzaak tot teamvorming.

ONDERZOEKSOPZET

Behalve dat het leertraject op vier verschillende plaatsen in Nederland wordt gegeven, zijn er bovendien in iedere lesgroep verschillende professionals met verschillende opleidingsachtergrond en een verschillende beginsituatie aanwezig. Er hebben samen 46 cursisten deelgenomen aan het leertraject. De oggz-lesplaatsen waren zowel in een stedelijke als in een plattelandsomgeving gesitueerd. Teneinde betrouwbare en valide resultaten te kunnen optekenen, zijn in de methodologie van deze programma-evaluatie verschillende maatregelen genomen. Er is

een voor- en een nameting geweest. Hierbij is gebruikgemaakt van de evaluatiemethodologie van Rossi, Freeman en Lipsey (1999). Dit onderzoek richt zich vooral op monitoring en minder op impact. Bij impact gaat het over effecten van de interventie, in dit geval het leertraject, die uitsluitend kunnen worden toegeschreven aan andere variabelen. Het is onmogelijk om in dit onderzoek alle factoren en variabelen die niet met het leertraject te maken hebben (zoals werkdruk en werkplezier) uit te schakelen. Deze programma-evaluatie is een vorm van monitoring en wel een proces- of implementatie-evaluatie. Volgens Rossi, Freeman en Lipsey is dit een evaluatie op zich. De belangrijkste vragen hierbij gaan over de implementatie van het leertraject in de praktijk, waarbij de effecten worden 'meegenomen'. Dit is vooral geschikt voor nieuwe programma's, zoals dit leertraject. In dit type programma-evaluatie worden systematisch sociale onderzoeksmethoden toegepast om de bruikbaarheid van een sociale interventie na te gaan (Rossi & Freeman, 1993). De interventie is in dit geval het leertraject in vier verschillende teams.

Allereerst werd er een instrument ontwikkeld om de implementatie van het leertraject bij de vier teams te kunnen beschrijven, zodat nauwkeuriger kan worden achterhaald wat er wordt geëvalueerd. De betrouwbaarheid van deze vragenlijst is achterhaald met behulp van een betrouwbaarheidsanalyse. De coëfficiënt alpha die hieruit komt, berekent per thema of dit consistent is opgebouwd en berekent voor het geheel, en voor de thema's afzonderlijk, of er sprake is van samenhang. De scores zijn in tabel 2 af te lezen.

Tabel 2 De coëfficiënt alpha van het gebruikte instrument, per thema en geheel (bron: Schepers, 2004)

achtergronden van kwetsbaarheid en marginalisering	.72
samenwerken	.81
casemanagement	.82
contact maken	.87
motiverende benadering	.75
identiteitsontwikkeling	.80
sociale netwerkstrategieën	.80
het zorgcontinuüm	.79
de casemanager als persoon	.81
totaal	.88

Uit tabel 2 blijkt dat de coëfficiënten alpha voor de afzonderlijke thema's bevredigend tot hoog zijn.³ De homogeniteit van de totale vragenlijst scoort een .88. Er kan dus worden gesteld dat de vragenlijst als geheel homogeen is en er een grote samenhang bestaat tussen de verschillende thema's.

Daarnaast werd er een vragenlijst ontwikkeld om het leertraject zelf te evalueren. Deze vragenlijst is op twee manieren gebruikt:

- * voor het leertraject: de beginvragenlijst is gebruikt voor het vaststellen van de beginsituatie van de deelnemers en vervolgens voor het onderhandelen over de inhoud van het leertraject;
- * voor het onderzoek: de beginvragenlijst is gebruikt voor het vaststellen van de relevantie van de thema's en de eindvragenlijst voor het achterhalen van de leereffecten bij de deelnemers.

De cursisten konden bij aanvang aangeven in welke mate ze een thema relevant vonden. Aan het eind van het leertraject hebben de deelnemers eenzelfde vragenlijst ingevuld om aan te geven wat het leereffect van de verschillende thema's is. De leereffecten van het leertraject kunnen worden geschat door deze twee metingen met elkaar te vergelijken. De samenhang tussen de relevantie en de leereffecten is berekend met behulp van een rangordecorrelatiecoëfficiënt.

Er is voor gekozen om naast de vragenlijsten de implementatie van het leertraject te toetsen door middel van participerende observaties en zogenaemde *learner reports* (De Groot, 1986). De cursisten werd na iedere cursusdag gevraagd om in steekwoorden aan te geven wat ze hadden geleerd. Om te achterhalen of de professionals het geleerde ook daadwerkelijk kunnen toepassen in het feitelijke werk, zijn er aanvullende participerende observaties gedaan. Een bewust geselecteerde groep ex-cursisten, tezamen een kwart van de deelnemers, is een dag gevolgd in hun dagelijkse bezigheden.⁴ De onderzoekers hebben meegelopen met hulpverleners tijdens huisbezoeken en andere hulpverleningssituaties en hebben na afloop aanvullende vragen gesteld over het leertraject.

Tijdens deze observaties werd er bekeken of de ex-cursist de geleerde competenties van het leertraject in de praktijk toepast en zo ja, op welke manier. Een beperking van participerende observaties is dat niet met zekerheid vast te stellen is of de aangetroffen competenties (alleen) bepaald worden door het leertraject.

Omgevingsfactoren, zoals steun vanuit de organisatie of andere bijscholing, kunnen medebepalend zijn voor het resultaat. Er is gekozen voor een vorm van observeren waarbij 'niet verstoren' nagestreefd werd. Tegelijkertijd zijn er nu en dan ook aantekeningen gemaakt om het werkgeheugen van de onderzoekers te ontlasten en zijn er bovendien formele momenten geweest waarin de cursisten geïnterviewd werden over het leertraject. Dit interview spitste zich toe op zeven onderdelen:

- * het leertraject als geheel;
- * de manier van hulpverleners na het leertraject;
- * de kwaliteit van de theorie in het leertraject;
- * de rollenspellen;
- * de trainers;
- * de tijdsindeling van het leertraject;
- * de samenwerking na het leertraject.

RESULTATEN

Spearman's rangordecorrelatiecoëfficiënt maakt duidelijk in welke mate twee variabelen met elkaar samenhangen en zo ja, of dit verband positief of negatief is (Huizing, 2001). Toegepast op de ervaren relevantie en het leereffect van de afzonderlijke thema's komt deze coëfficiënt in ons onderzoek uit op 0.70. Dit wijst op een tamelijk grote samenhang tussen beide factoren. In tabel 3 zijn de relevantie en het leereffect van de thema's af te lezen. Uit deze tabel komt naar voren dat de rangorde van de relevantie medebepalend is voor de rangorde van het leereffect van een bepaald thema. In het geval van de thema's aangaande casemanagement en het zorgcontinuüm is de rangorde in beide gevallen hetzelfde. Het thema over identiteitsontwikkeling had in eerste instantie een lage relevantie. Dit staat op de vijfde plaats. Bij de leereffecten komt naar voren dat dit juist het thema is waarvan de cursisten over het algemeen het meeste hebben geleerd. Het thema aangaande de motiverende benadering staat bij de relevantie op de vierde plaats. Bij de leereffecten kennen de cursisten aan dit thema een zevende plaats toe. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er meer aandacht aan de motiverende benadering had moeten worden besteed in het leertraject.

Uit deze participerende observaties komt naar voren dat de cursisten het geleerde inderdaad in de praktijk kunnen toepassen. De ex-cursisten geven aan dat ze flexibeler zijn geworden en minder gericht op procedu-

Tabel 3 Rangordecorrelatiecoëfficiënt (Schepers, 2004)

relevantie	leereffect
1 de casemanager als persoon	1 identiteitsontwikkeling
2 casemanagement	2 casemanagement
3 samenwerken	3 de casemanager als persoon
4 motiverende benadering	4 samenwerken
5 identiteitsontwikkeling	5 achtergronden van kwetsbaarheid en marginalisering
6 het zorgcontinuüm	6 het zorgcontinuüm
7 achtergronden van kwetsbaarheid en marginalisering	7 motiverende benadering
8 sociale netwerkstrategieën	8 contact maken
9 contact maken	9 sociale netwerkstrategieën

res. Het bleek dat de hulpverleners zich meer bewust waren geworden van de noodzaak om over de grenzen van het eigen vakgebied heen te kijken. Aan methoden die in de dagelijkse hulpverleningspraktijk gebruikt kunnen worden, zijn door middel van de theorie namen toegekend. De meeste hulpverleners hebben deze begripsvorming gewaardeerd.

Alhoewel er goede resultaten te melden zijn over dit leertraject, zijn er redenen om nog eens te doordenken of de opzet van het leertraject wijzigingen moet ondergaan. Een opmerkelijke uitkomst van het leertraject is dat naast 'identiteitsvorming (van de cliënt)' ook 'de casemanager als persoon' en 'samenwerken' belangrijk gevonden worden. In de volgende paragraaf gaan we hierop in.

DISCUSSIE

De vier teams die het leertraject hebben gevolgd, zijn veelal relatief nieuw gevormd uit professionals met verschillende opleidingsachtergronden uit verschillende instellingen. In de inleiding is naar voren gebracht dat de druk om daadkrachtig op te treden groot is maar dat de omstandigheden die zorgverlamming uitlokken eveneens krachtig zijn. Om in de oggz zorgvermijding en zorgverlamming terug te dringen en daadkrachtig op te treden, is de aard van de samenwerking van doorslaggevende betekenis. Een voorbeeld:

Diny is een zwakbegaafde verslaafde vrouw die nu en dan verward is. Ze is niet bestand tegen de druk van dealers die zich in haar woning opdringen. Buren klagen over de voortdurende aanloop van verslaafden en andere overlast. In overleg tussen de zorgcoördinator

van de GGZ, de woningbouwvereniging en de politie wordt Diny de wacht aan gezegd. Er wordt een uithuiszetting voorbereid die slechts uitgesteld of afgesteld kan worden als ze een omlind hulpverleningsplan accepteert. De brief waarin dit alles aangekondigd staat, geeft haar de mogelijkheid om dealers en aanlopende verslaafden op papier te laten zien dat het menens is. De politie houdt, met name in het begin, haar huis extra in de gaten of gaat even langs. (Schout, 1999)

Het voorbeeld maakt duidelijk dat er een gecoördineerde actie wordt ondernomen waarbij hulpverleners van verschillende instellingen betrokken zijn. In het voorbeeld wordt robuust opgetreden. De actoren hopen dat het voorkomen van een huisuitzetting ruimte biedt om te kunnen werken aan maatschappelijk herstel. De deelnemers van dit interorganisatie netwerk moeten dit onorthodoxe en daadkrachtige optreden niet alleen uitdenken en plannen, maar ook steunen. Alle betrokkenen bij deze actie moeten de aard van de actie en het idee dat deze opgelegde keuze noodzakelijk is, inzien en soms ook in hun eigen organisaties 'verkopen'. De aard van de samenwerking is in dit voorbeeld niet vrijblijvend en de aard van de actie is bovendien niet onomstreden. Hulp- en dienstverleners die afkomstig zijn uit verschillende instellingen hebben niet vanzelfsprekend dezelfde kennis en opvattingen over hulp aan sociaal kwetsbare mensen. Samenwerking waarbij het lukt om succesvol op te treden, zoals hierboven naar voren komt, is in de oggz echter niet vanzelfsprekend. Maatschappelijke instellingen, en in het verlengde daarvan professionals, hebben niet dezelfde perspectieven op de problemen waarmee oggz-clënten kampen. In verschillende teams waren er

spanningen tussen teamleden en moest er gewerkt worden aan onderling vertrouwen. Onbegrijpelijk is dit niet. Organisaties kunnen worden opgevat als een *focusing device*. Hiermee wordt bedoeld dat organisaties bezig zijn met het gelijkrichten van cognitieve categorieën, zodat medewerkers een gemeenschappelijk doel kunnen bereiken (Nooteboom, 2002). Medewerkers van bestaande organisaties werken aan hetzelfde doel, zijn voor het bereiken ervan afhankelijk van elkaar, brengen samen tijd door, delen hetzelfde gebouw, wisselen gemakkelijk ideeën uit en bouwen aan een geschiedenis waarin ze dingen samen doen (McDermott, 1999). Geleidelijk krijgen medewerkers gelijksoortige ideeën, voorkeuren en oriëntaties. Er ontstaat een zichzelf reproducerende situatie van veiligheid, vertrouwen en een gezamenlijke identiteit.⁵

Als medewerkers van verschillende organisaties in een interorganisatieel netwerk samenwerken, zoals in de oggz, dan kunnen er gemakkelijk spanningen en wantrouwen ontstaan. De deelnemers aan dit leertraject, maar ook andere leden van lokale zorgnetwerken in de oggz, bestaan uit personen die in verschillende omgevingen hun kennis hebben geconstrueerd en onderling een grotere of kleinere cognitieve afstand tot elkaar hebben. Dit kan een onoverbrugbare kloof worden, waardoor personen elkaar niet begrijpen, te weinig cognitieve categorieën delen. Cognitieve afstand biedt echter ook mogelijkheden om te ontsnappen aan bedrijfsblindheid die ontstaat als er te weinig cognitieve afstand is. Er bestaat zoiets als een optimale cognitieve afstand: groot genoeg om elkaar iets nieuws te vertellen en klein genoeg voor wederzijds begrip. Mensen begrijpen elkaar als ze voldoende cognitieve categorieën delen. Volgens Nooteboom (2002) zijn deze cognitieve categorieën echter min of meer stilzwijgend of taciet, impliciet, niet uit te leggen. Wanneer deze cognitieve categorieën stilzwijgend en incongruent zijn, is er een probleem. Gemeenschappelijk cognitieve categorieën moeten dan eerst ontwikkeld worden. Bij het ontwikkelen van dit leertraject was niet voorzien dat teamvorming – het werken aan onderling vertrouwen, het 'gelijkzetten van de klokken' – zo'n belangrijk onderdeel van het leertraject zou uitmaken. Voor de toekomstige leertrajecten in de oggz, maar ook voor andere leertrajecten voor interorganisatiele netwerken, biedt het begrip *Community of Practice* van Wenger (1998) wellicht aanknopingspunten om te komen tot gemeenschappelijk cognitieve categorieën.

HET PRODUCEREN VAN EEN GEDEELDE PRAKTIJK

Vier begrippen spelen in het werk van Wenger een sleutelrol: betekenis, praktijk, gemeenschap en identiteit. Wenger ziet leren als sociale participatie. Door participatie in sociale praktijken vormen mensen hun identiteit in relatie tot deze gemeenschappen. Dit gebeurt door betekenis te hechten aan wat we doen. Participatie vormt hiermee niet alleen wat we doen, maar ook wie we zijn, hoe we interpreteren en wat we doen. Wenger ziet *communities of practice* (CoP's) als '... groups of people who share a concern or a passion for something they do and who interact regularly to learn how to do it better.'

Deze definitie is afkomstig van de homepage van Wenger.⁶ In deze definitie ligt een doel besloten ('... how to do it better'). In zijn boek uit 1999 is Wenger echter veel minder expliciet in het definiëren van een CoP. Hij betoogt daar onder andere dat we allemaal onderdeel uitmaken van CoP's (p. 6), thuis, op school of op het werk, en dat deze een integraal deel uitmaken van ons leven (p. 7). CoP's zijn informeel en zo in alles doorgedrongen, dat de aandacht er zelden expliciet op gericht is. CoP's hebben meestal geen naam en vereisen geen deelnamebewijs (p. 7). Verderop beschrijft Wenger CoP's als 'praktijken waarin we theorieën en ideeën over hoe we de wereld kunnen begrijpen, delen, ontwikkelen en hierover onderhandelen' (p. 48). CoP's worden bijeengehouden door drie dimensies (p. 73):

- * een gezamenlijke onderneming;
- * een onderlinge verbintenis;
- * een overeenkomstig repertoire.

Met 'overeenkomstig repertoire' bedoelt Wenger dat er overeenkomstige discoursen, stijlen, activiteiten, verhalen, concepten en artefacten ontstaan. Hiermee onderscheidt een CoP zich van een netwerk (men kan, zonder het te weten, deel uitmaken van een netwerk). Een CoP heeft al met al betrekking op een gedeelde praktijk. Het woord 'praktijk' duidt op dingen *doen*: ontwerpen, brainstormen, ruzie maken, afstemmen, delen, ontwikkelen, uitproberen. Het *doen* neemt als het gaat om het vormen van identiteit een centrale plaats in. Wenger zegt hierover het volgende (p. 47):

The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do. When I talk about practice, I am talking about social practice.

Such a concept of practice includes both the explicit and the tacit. It includes what is said and what is left unsaid; what is represented and what is assumed. It includes the language, the tools, the documents, the images, the symbols, the well-defined roles, the specified criteria, the codified procedures, the regulations, and the contracts that various practices make explicit for a variety of purposes. But it also includes all the implicit relations, the tacit conventions, the subtle cues, the untold rules of thumb, the recognizable intuitions, the specific perceptions, the well-tuned sensitivities, the embodied understandings, the underlying assumptions, the shared worldviews, which may never be articulated, though they are unmistakable signs of membership in Communities of Practice and are crucial to the success of their enterprises.

Het is juist deze fijne afstemming van discursieve en stilzwijgende kennis tussen de deelnemers die bijdraagt aan het ontstaan van gedeelde cognitieve categorieën.

En juist deze aanwijzingen lijken van belang voor het ontwerpen van leertrajecten voor professionals die hun kennis hebben geconstrueerd in verschillende omgevingen. Wenger volgend zou een leertraject voor deze professionals bestaan uit het geven van gelegenheid voor het produceren van een gedeelde praktijk.

Zoals gezegd bestaat het leertraject uit vijf cursusdagen en vijf intervisiebijeenkomsten (bijeenkomsten met een kleine groepjes van twee tot vier personen). In het leertraject is ruimte gemaakt om visies, werkwijzen en paradigma's van de verschillende deelnemers te bespreken en is er gewerkt met behulp van oefeningen en rollenspellen. Hierdoor hebben de teamleden elkaar beter leren kennen en konden er gedeelde cognitieve categorieën ontstaan. Ook zijn er spanningen en conflicten besproken en is met het team gezocht naar mogelijkheden om de samenwerking te verbeteren. Het leertraject dat onderwerp is van dit onderzoeksproject kan echter verbeterd worden door de ideeën van Wenger expliciet te gebruiken als middel om te werken aan een optimale cognitieve afstand tussen de leden van zorgnetwerken in de oggz. Het is de vraag of de cursorische

opzet en de intervisiebijeenkomsten met een deel van het team, niet beter ingewisseld kunnen worden voor uitsluitend voltallige bijeenkomsten waarbij het gelegenheid geven voor het produceren van een gedeelde praktijk de boventoon voert. Dit zou kunnen door, meer dan nu gebeurd is, het feitelijk werk – het bespreken van cases, het maken van plannen, het afstemmen van de hulpverlening, het verdelen van het werk – onderdeel te maken van het leertraject. Aansluitend op het feitelijk werk zou er gelegenheid geboden moeten worden om te reflecteren op achterliggende vooronderstellingen, het aanspreken van stilzwijgende kennis, om zo de cognitieve afstand te verkleinen.

CONCLUSIE

Het leertraject is bedoeld om professionals voor te bereiden op het werk in de oggz. De deelnemers zijn afkomstig uit verschillende maatschappelijke instellingen, hebben uiteenlopende opleidingen genoten en werken samen in een interorganisationeel netwerk. Het werk in deze oggz-netwerken vereist een eendrachtig maar ook daadkrachtig optreden. Het evaluatieonderzoek laat zien dat samenwerken, teamvorming en persoonlijke aspecten van het werk als casemanager, belangrijke leereffecten zijn van het leertraject in de oggz. Ook is naar voren gekomen dat er in twee van de vier teams spanningen waren die het noodzakelijk maakten om de inhoud van het leertraject aan te passen. In dit artikel is geprobeerd met theorieën over cognitieve afstand te verklaren hoe dat kan. Alhoewel het leertraject voor professionals in de oggz een goede bijdrage blijkt te leveren aan het ontwikkelen van competenties die hulp- en dienstverleners nodig hebben om in de oggz te werken, is er aanleiding om in het leertraject explicietere gelegenheid te bieden voor het werken aan gedeelde cognitieve categorieën. Het lijkt erop dat Wengers theorie over Communities of Practice mogelijkheden biedt om te werken aan het produceren van een gedeelde praktijk en daarmee de cognitieve afstand tussen de deelnemers aan dit type leertrajecten te verkleinen.

NOTEN

- Deze cursus is tot stand gekomen in samenwerking met de Stichting GGZ Groningen afdeling CENZOR, de Rijksuniversiteit Groningen en bureau OvZO. Het project is mogelijk gemaakt door financiële steun van de Stichting Gerard van Kleef te Rotterdam.

- 2 Zie voor een goede samenvatting van het werk van Baart: Kal (2001).
- 3 De scores zijn in tabel 2 >.70. Scores voor de coëfficiënt alpha zouden niet lager moeten liggen dan –1 en niet hoger dan 1.
- 4 Bij het samenstellen van de groep is gezocht naar zoveel mogelijk variatie in opleidingsachtergrond, instelling, plaats van tewerkstelling en geslacht. Daarbij is gebruikgemaakt van aanwijzingen van Baarda et al. (1995).
- 5 Dit kan echter doorschieten. Nooteboom wijst erop dat een cultuur van vertrouwen en welwillendheid excessief en verstikkend kan worden. Kritiek wordt taboe en het creatieve conflict blijft uit. Er ontstaat groepsdenken, een grotere cohesie en gedeelde illusies over de eigen onkwetsbaarheid die gepaard gaan met collectieve rationalisaties. Staande organisaties met teams waarin weinig uitwisseling plaatsvindt zijn vatbaar voor deze naar binnen gerichtheid. McDermott (1999) wijst hier eveneens op en noemt dit 'myopia'; sterke naar binnen gerichtheid waardoor het vermogen om nieuwe ideeën te ontwikkelen afneemt.
- 6 <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

LITERATUUR

- Baarda, D.B., M.P.M. de Goede & J. Teunissen (1995) *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfort Kroese.
- Baart, A. (2001) *Een theorie van presentie*. Utrecht: Lemma.
- Groot, A.D. de (1986) *Begrip van evalueren*. 's-Gravenhage: VUGA Uitgeverij B.V.
- Huizingh, E. (2001) *SPSS 9.0 voor Windows en Data Entry*. Schoonhoven: Academic Service.
- Kal, D. (2001) *Kwartiermaken*. Utrecht: SWP.
- Lohuis, G., R. Schilperoord & G. Schout (2003) *Van bemoei- naar groeizorg: methodieken voor de OGGz*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- McDermott, R. (1999) Learning Across Teams. How to build communities of practice in team organizations. *Knowledge Management Review*, issue 8 May/June.
- Nooteboom, B. (2002) *Vertrouwen. Vormen, grondslagen, gebruik en gebreken van vertrouwen*. Schoonhoven: Academic Service.
- Raad voor de Maatschappelijk Ontwikkeling (2002) *Kwetsbaar in het kwadraat*. RMO.

- Rossi, P.H. & H.E. Freeman (1993) *Evaluation, a systematic approach*. Newbury Park: Sage Publications.
- Rossi, P.H., H.E. Freeman & M.W. Lipsey (1999) *Evaluation, a systematic approach*. Londen: SAGE Publications.
- Schepers, S.M. (2004) *Leertraject OGGz onder de loep*. Groningen: Rijksuniversiteit.
- Schout, G. (2003) *Een monitor voor de OGGz, een hulpmiddel voor de gemeente*. In: G. Lohuis & L. Polstra. *De vele gezichten van een gedeelde werkelijkheid*. Utrecht: SWP.
- Schout, G. (1999) Verplegen in een vermaatschappelijke GGZ. *Tijdschrift voor Ziekenverpleging*, 9, 291.
- Veldhuizen, R. van (1998) Zorgverlamming. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 12, 1175 – 1185.
- Wenger, E. (1998) *Community of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.

SUMMARY

This article reports findings of a research project evaluating the impact and implementation of an educational program that aims to prepare four teams of professionals for working within Public Mental Health Care (PMHC). The participants originate from various institutions like Mental Health Care Institutions, Social Work, Social Housing Organisation and Police. The nature of the PMHC services requires a unanimous and assertive way of acting. Findings show that collaboration, team-building and personal aspects of case management are important learning effects of this educational program. Moreover it appeared that in two of the four teams there were tensions which made it necessary to adjust the program. With the help of theories of cognitive distance explanations for these tensions have been put forward. Although the program seems to prepare professionals well for working within PMHC, more explicit opportunity for the development of shared cognitions is called for. The authors hold that Wenger's theory of Communities of Practice offers prospects for the development of a shared practice and with that the reduction of cognitive distance.