

De presentiebenadering in het onderwijs

Handreikingen voor introductie en innovatie

J.P. Wilken (red.)

INLEIDING

Deze bundel is een resultaat van de werkgroep 'Presentie & Onderwijs'. Zij verschijnt ter gelegenheid van het eerste landelijke presentiecongres, op 26 september 2006 in Amersfoort.

De werkgroep "Presentie & Onderwijs" is een van de werkgroepen die geïnitieerd is tijdens de eerste bijeenkomst van het presentieforum in het voorjaar van 2004. Zij nam de taak op zich een verkenning te doen naar inbeddingmogelijkheden van de presentiebenadering van Baart (2001) in het onderwijs. Hierbij werd specifiek gekeken naar het HBO-onderwijs, maar er werd ook aandacht besteed aan opleiding in het algemeen, zoals universitair en postinitieel onderwijs, bij- en nascholing en supervisietrajecten.

De werkgroep was breed samengesteld uit mensen die zich op met verschillende manieren met onderwijs en presentie bezighouden.

- Marianne Banning: heeft een eigen bureau voor supervisie en coaching. Werkt als supervisor aan de Hogeschool van Rotterdam en is docente aan de supervisorenopleiding in Rotterdam
- Han Banning: Werkt als supervisor aan de Hogeschool van Rotterdam en als docent aan de supervisorenopleiding.
- Bram Schriever: Expertisecentrum Maatschappelijke Zorg en Sociaal Beleid (lid kenniskring Maatschappelijke (Re)integratie en Community Support). Docent en supervisor deeltijd Social Work Hogeschool Utrecht.
- Ben Venneman: heeft als SPV een eigen bureau voor training en nascholing. Is verbonden geweest aan de VO-SPV van de Hogeschool Utrecht.
- Wubbien Wesselink: Werkt voor 3 dagen in de langdurige psychiatrische zorg van Symfona (Amersfoort) en is daarnaast verbonden aan de opleiding tot verpleegkundig specialist GGz.
- Jean Pierre Wilken: Lector Maatschappelijke (Re)integratie en Community Support, Expertisecentrum Maatschappelijke Zorg en Sociaal Beleid van de Faculteit Sociaal Agogische Opleidingen van de Hogeschool Utrecht, en Directeur Onderzoek & Ontwikkeling Storm Rehabilitatie (voorzitter).

In de eerste fase van de werkzaamheden werd tevens een bijdrage geleverd door:

- Gaby Jacobs: Universiteit voor Humanistiek als docent humanistisch geestelijke begeleiding en normatieve professionaliteit.
- Henk Kuindersma: Lid kenniskring Sociale Interventie van de Noordelijke Hogeschool in Leeuwarden. Docent HBO theologie en verbonden aan de Theologische Faculteit van Kampen.
- Marius Nuy: Als ethicus verbonden aan de Universiteit van Nijmegen. Daarnaast staffunctionaris bij Actioma met als doel te komen tot een theoretische en

praktische ondersteuning en toepassing van de presentietheorie t.b.v. de MO en het HBO.

De laatste bijeenkomsten van de werkgroep waren ook Andries Baart en Marjanneke Ouwerkerk (studiesecretaris Stichting Presentie) aanwezig.

Na een aantal bijeenkomsten werd besloten om een aantal artikelen te schrijven, die een weerslag vormen van de studies en de discussies. In deze bundel treft u de artikelen aan die medio 2006 gereed waren. Zij vormen bijdragen die bouwstenen kunnen vormen voor een goede inbedding van de presentiebenadering in het onderwijs. Het is de bedoeling over enige tijd een tweede versie van deze bundel uit te brengen, waarin verdere uitwerking wordt gegeven aan een aantal aspecten van presentie ten behoeve van onderwijsdoeleinden. Dit betreft o.a. een artikel over het begeleiden van studenten en het geven van supervisie vanuit presentieprincipes.

Deze bundel bestaat uit de volgende bijdragen:

- Presentie en Onderwijs: where the twain will meet? (M. Banning e.a.)
- Over professionaliteit en presentie. Pleidooi voor normatieve professionaliteit bij HBO-opleidingen (J.P. Wilken)
- Presentie en Social Work; Een verkenning van mogelijkheden voor beroepsinnovatie en invoering in het onderwijs (B. Schriever)
- Didactiek van Exposure; Het aanleren van een specifieke manier van kijken (M. Nuy & B. Venneman)

Als een uitvloeisel van de activiteiten van de werkgroep zijn er inmiddels twee initiatieven ontstaan. Er is een groep gevormd van docenten uit HBO-opleidingen op het gebied van verpleegkunde en social work. Binnen deze groep kunnen geïnteresseerde docenten zich verder verdiepen in de presentiebenadering. Daarnaast kan zij de aanbevelingen van de werkgroep verder uitwerken en helpen implementeren in de opleidingen. Zij zouden ook leermiddelen kunnen ontwikkelen die hierbij gebruikt kunnen worden.

Een tweede initiatief is de vorming van een intervisiegroep voor supervisors die supervisie vorm geven vanuit de presentietheorie.

Ten slotte wil de werkgroep in het voorjaar van 2007 een studiebijeenkomst beleggen met geïnteresseerde docenten van HBO en MBO-opleidingen, waar verder ingegaan kan worden op de thema's die in deze bundel aangesneden worden.

Voor meer informatie over bovenstaande initiatieven kunt u contact opnemen met Bram Schriever (bram.schriever@hu.nl).

Utrecht, september 2006.

Presentie en Onderwijs: where the twain shall meet?

Marianne Banning, Han Banning, Bram Schriever, Ben Venneman, Wubbien Wesselink en Jean Pierre Wilken

Inleiding

De presentiebenadering is een goed onderzochte en uitgewerkte benadering, die inmiddels op vele plekken in de praktijk wordt toegepast. Het is daarom belangrijk de presentiebenadering in het beroepsonderwijs een goede plek te geven. Wat is echter een goede plek? En wat is de beste manier om de presentiebenadering op verschillende opleidingsniveaus een plek te geven in de scholing van toekomende professionals in zorg en welzijn? Het is nog niet zo eenvoudig om op deze vragen een antwoord te geven. De presentiebenadering is immers niet zomaar een model, laat staan een methodiek die je tussen twee andere methodieken in onderbrengt in een lesblok. We ontkomen er dan ook niet aan ons verder te verdiepen in een nadere typering van de presentiebenadering, gezien vanuit onderwijskundig en vakinhoudelijk perspectief.

De werkgroep "Presentie en Onderwijs" heeft getracht uitgangspunten en strategieën uit te werken die gehanteerd kunnen worden om de presentiebenadering ingang te doen vinden in onderwijsprogramma's. Hiermee willen we handvatten bieden aan onderwijsontwikkelaars en docenten om de presentiebenadering op een wijze in te bouwen in de curricula die congruent is met de intenties van de benadering.

Over de leerbaarheid van presentie

Als je het over onderwijs hebt, dan heb je het over leren. Een belangrijke vraag is dan: is presentie te leren? Hiermee raken we aan een ingewikkelde materie, waarbij het didactisch een belangrijke tussenstap is om presentie te definiëren in termen van competenties. Onder een competentie verstaan we een combinatie van houding, kennis en vaardigheden die in samenhang leidt tot een bepaald gedrag. De eerste stap is deze verschillende componenten nader te omschrijven. Als dat lukt, kan een tweede stap gezet worden, namelijk het beantwoorden van de vraag of en op welke wijze deze eindtermen in een leerproces bereikt kunnen worden.

We gaan er gemakshalve van uit dat presentie tot op een bepaalde hoogte, al weten we nog niet precies welke, leerbaar is. Er is immers een theorie van presentie, die gebaseerd is op studie van de praktijk, in dit geval van het pastoraal buurtwerk. Er zijn dus mensen die het doen, maar het is een interessante onderzoeksvraag om na te gaan vanuit welke basis zij opereren. Om de nature- nurture discussie te

parafraseren: wat doen presentiebeoefenaren van nature en wat hebben zij aangeleerd?

Leermiddelen en didactische vormen

Er vanuit gaande dat presentiebeoefening in een bepaalde mate leerbaar is, kunnen we ingaan op de vraag welke *leermiddelen* en didactische vormen nodig zijn. Het is duidelijk dat er een behoefte aan studiematerialen die gebruikt kunnen worden om kennis te verwerven van de presentiebenadering. We denken hierbij aan gedifferentieerde middelen, zoals literatuur, videomateriaal en creatief-agogische leermiddelen. Daarbij is het belangrijk om die *didactische vormen* te kiezen die het meest geschikt zijn om het wezen van de presentiebenadering over te brengen.

Qua niveau stellen we voor een onderscheid te maken tussen materiaal dat geschikt is om jonge beginnende studenten op eenvoudige wijze voor de eerste keer kennis te laten maken met de presentiebenadering, materiaal dat geschikt is voor verdere verdieping en specialisatie in de laatste twee jaar van de studie, en materiaal dat geschikt is voor post-HBO en universitair niveau.

De ontwikkeling van een of meerdere boeken ten behoeve van HBO-onderwijs wordt van harte onderschreven. Hierbij zijn er twee mogelijkheden. De ene is een algemeen studieboek te maken op HBO-niveau. De tweede is om verschillende uitgaven te realiseren die gericht zijn op diverse typen van beroepsuitoefening, zoals de verpleegkundige, de agogische en de pastorale beroepsuitoefening. Het voordeel van de tweede benadering is dat er inhoudelijk gelijk een vertaling plaats kan vinden naar een voor de student c.q. professional bekend referentiekader. Uiteraard is ook een combinatie denkbaar. Inmiddels verschijnen steeds meer bruikbare publicaties in tijdschrift en boekvorm.

Het is van belang dat de presentiebenadering geïntegreerd wordt ten aanzien van of verbonden wordt met verwante benaderingen, zoals bijv. psychosociale rehabilitatie en belevingsgerichte zorg. Dit zijn immers benaderingen die in een aantal praktijkvelden veel gebruikt worden.

Presentie ervaar je en leer je in de praktijk. Praktijkstages zijn hierbij dan ook een belangrijk middel. We hebben behoefte aan geschikte plekken voor *presentiestages*. Studenten dienen een gerichte

onderwijsopdracht mee te krijgen. Daarbij is belangrijk dat de stages ingebed zijn in een groter leerproces - opleidingstraject.

Stages en het werken in de praktijk zijn vormen van exposure. Twee leden van de werkgroep hebben het concept exposure als een *didactisch* concept verder uitgewerkt, omdat het onderwijskundig veel mogelijkheden biedt (zie de bijdrage van Nuy en Venneman in deze bundel).

De website www.presentie.nl is een prima middel om publicaties en ander studiemateriaal onder de aandacht te brengen en toegankelijk te maken.

Introductieperikelen

De werkgroep heeft verkend welke mogelijke belemmeringen er zijn met betrekking tot de introductie en inbedding van de presentiebenadering in de opleidingen. We kwamen tot de volgende vooroordelen c.q. misvattingen over presentie:

- De labeling dat presentie vooral thuishoort in het pastorale domein (en dus niet passend is binnen verpleegkundige en agogische opleidingen)
- Het idee dat er een 'onoverbrugbare' tegenstelling is tussen presentie en interventie, waardoor het niet handig is presentie in het opleidingsprogramma op te nemen, *of*
- de opvatting dat presentie niet meer is dan een aanloopje naar interventie (waardoor het, gechargeerd, voldoende is de ideeën van de presentiebenadering mee te nemen in een module gesprekstechniek)

Daarnaast leven er onduidelijkheden over de methodische status van presentie:

- Het is onhelder in welke mate bij presentie sprake is of kan zijn van methodisch handelen, *of*
- De presentiebenadering wordt afgedaan als een methodiek (en krijgt op zijn gunstigst een plek in een methodiekblok tussen een aantal andere methodieken).
- Als het (al) een methodiek is, dan is niet uitgewerkt hoe deze methodiek zich verhoudt tot de verschillende vormen van beroepsuitoefening waartoe door het HBO-onderwijs opgeleid wordt. Dit leidt tot spanning met de beroepsverenigingen.

Dan zijn er belemmeringen die te maken hebben met de inpassing van de presentiebenadering in het onderwijs:

- Docenten kunnen zich nog niet goed voorstellen hoe de presentiebenadering onderwijs-didactisch vorm te geven is, en hoe docenten kunnen worden opgeleid.
- Er zijn eigenlijk nog geen richtlijnen die opleidingen en docenten kunnen gebruiken om de presentiebenadering een goede plek te geven in het onderwijs.
- Het competentiegerichte onderwijs vraagt om toetsbare eindtermen. De vraag is of en op welke wijze presentie toetsbaar is.

Ten slotte is er het vraagstuk van de accountability: Het onderwijs heeft te maken met een verantwoording naar de beroepsorganisaties en het veld. Deze hebben op hun beurt weer te maken met een verantwoordingsplicht naar financiers en de samenleving. Hier speelt de kwestie van de *accountability*. Kort gezegd: wat is de (meer)waarde, wat zijn de kosten en baten van de presentiebenadering?

Positionering van de presentiebenadering

Al deze factoren kunnen er toe leiden dat het niet lukt de presentiebenadering op een goede manier ingang te doen vinden in het onderwijs. Het is dus belangrijk om een kader te scheppen waarmee deze factoren getackeld kunnen worden.

Hierbij is goed te bepalen wat wenselijk en onwenselijk is ten aanzien van presentie en onderwijs. De werkgroep lijkt het *niet* wenselijk dat:

- de presentiebenadering in een bepaalde hoek gepositioneerd wordt, waar zij vervolgens niet meer uit kan komen.
- de presentiebenadering alleen voorgesteld wordt als een beroepshouding
- de presentiebenadering versimpeld wordt tot een gesprekstechniek
- de presentiebenadering verengd wordt tot een methodiek
- de presentiebenadering leerbaar gemaakt wordt door te suggereren dat een lesblok 'presentie' of een presentiecurcus voldoende is om haar onder de knie te krijgen.

Door duidelijk te maken wat presentie wel bedoeld te zijn, kunnen we voorkomen dat zij een vorm en inhoud krijgt die de intenties van de presentiebenadering tekort doet. Het is belangrijk de presentiebenadering te positioneren als een benadering die verschillende, onlosmakelijk van elkaar te beschouwen, dimensies heeft.

- De presentiebenadering is een filosofisch-ethische *beroepshouding*
- De presentiebenadering kent een *theorie*, een (groeïende) *body-of-knowledge*
- De presentiebenadering kent vormen van *communicatief handelen*
- De presentiebenadering is een vorm van *interventie* die er op gericht is tegemoet te komen aan de behoefte aan gelijkwaardige steun van mensen die vereenzaamd zijn, geïsoleerd, kwetsbaar en als sociaal overbodig beschouwd worden.
- Het beoogde resultaat van presentie is dat er ruimte ontstaat voor *empowerment*, een ruimte die vervolgens kansen biedt voor verbetering van de Kwaliteit van Leven.

Strategische overwegingen

In het voorgaande ligt besloten dat het raadzaam is enerzijds behoedzaam te opereren en anderzijds te opereren vanuit een helder strategisch kader. Hierbij is het evident dat het zorgkritische karakter van de presentiebenadering onvermijdelijk leidt tot weerstand. Het open aangaan van een dialoog met gevestigde tradities (waarin de confrontatie besloten ligt tussen systeemwereld en leefwereld) is van belang om deze zo belangrijke discussie te stimuleren en gaande te houden.

We leggen nog enige andere strategische overwegingen op tafel:

- Het is belangrijk niet in de valkuil te stappen om opleidingen c.q. docenten te overtuigen dat het reuze goed is om de presentiebenadering in het programma op te nemen.
- Beter een heel (presentie)ei dan een lege dop. Hiermee bedoelen we: we moeten er niet naar streven presentie bij elke onderwijsinstelling ingang te doen krijgen, omdat dan het gevaar bestaat van verdunning en verschraling. Het is dan beter dat de presentiebenadering 'slechts' op een aantal plekken, maar dan wel op een integrale, goed doordachte wijze, zijn verankering krijgt.

We moeten vermijden dat er een nieuw vak ontstaat: de presentiebeoefenaar. Voordat je het weet heb je een aparte opleiding, een beroepsvereniging en een BIG-register....

Het is wel belangrijk dat de huidige beroepsverenigingen gestimuleerd worden na te denken over de waarde van de presentiebenadering voor het beroep en het tegenwicht die deze biedt tegen te verdoorgesloten prestatiegericht en interventionistisch handelen. We hopen op een constructieve dialoog binnen opleidingen, tussen opleidingen, en tussen opleidingen, beroepsverenigingen en werkveld.

Kwaliteitsbewaking

De presentiebenadering staat open voor iedereen die zich aangetrokken en geïnspireerd voelt. Er is geen patent op de ideeën, noch een officiële accreditatie voor 'presentiewerkers'. Toch blijkt het belangrijk de implementatie van de benadering in de praktijk te voorzien van zekere kwaliteitscriteria. Het gevaar is anders dat presentie een modewoord wordt, dat te pas en te onpas gebruikt wordt. Dan kan het al gauw vervallen tot een containerbegrip, waarbij de oorspronkelijke bedoelingen vervagen of verdwijnen. Nog erger wordt het als presentiewerk opgevat wordt als 'module' of 'product', want dan wordt het geïncorporeerd in de wereld van het systeem dat zij juist beoogt te veranderen.

We adviseren dan ook aan de stichting Presentie om werk te maken van kwaliteitscriteria. Voor het onderwijs geldt dan dat de docenten die kennis over de

presentiebenadering overdragen aan studenten zelf voldoende geschoold zijn. Dit zou moeten blijken uit een met goed gevolg afgelegd en door de stichting Presentie goedgekeurd scholingstraject. Daarnaast zou de stichting onderwijsinstellingen kunnen ondersteunen bij het op een goede wijze implementeren van de presentietheorie in het onderwijsprogramma, bijvoorbeeld door middel van advisering en toetsing.

Over professionaliteit en presentie

Pleidooi voor normatieve professionaliteit bij HBO-opleidingen

Jean Pierre Wilken

Inleiding

In deze bijdrage wordt ingegaan op de relatie tussen professionaliteit en presentie. Eerst staan we stil bij de rol van hogescholen bij professionalisering. We richten ons hier vooral op de sociaalagogische, pedagogische en verpleegkundige beroepsopleidingen. Er wordt een pleidooi gehouden voor een eigen proces van professionalisering. Deze kan tevens tegenwicht bieden aan de ontworpen markt van zorg en welzijn, die vooral aan mensen in de marges van de samenleving nauwelijks meer soelaas biedt. Vervolgens zoeken we naar eigentijdse inspiratiebronnen en vinden deze o.a. bij opvattingen over normatieve professionaliteit en de theorie van de presentie. We bespreken kort een aantal karakteristieken van de presentiebenadering en sluiten af met aanbevelingen hoe 'presentiecompetenties' een plek kunnen krijgen in het HBO-onderwijs.

Professionaliteit

Hoyle & John (1995) omschrijven professionaliteit als "het geheel van opvattingen, kennis, vaardigheden en waarden waarover mensen beschikken en die door hen worden ingezet om op een deskundige (vakbekwame) wijze een beroep uit te oefenen". Tegenwoordig spreken we ook wel over 'competente' professionals. Binnen een competentie worden opvattingen over de beroepsuitoefening, houdingsaspecten, kennis en vaardigheden met elkaar verbonden. Professionalisering kan ook wel omschreven worden als een leer- en socialisatieproces om tot een bepaalde beroepsuitoefening te komen. Professionaliteit bestaat uit drie aspecten: een *body of values*, een *body of knowledge*, en een *body of skills*. Gedurende het professionaliseringsproces worden deze 'bodies' verworven. Het proces start aan het begin van een beroepsopleiding, en eindigt feitelijk nooit. De MBO- en HBO-opleidingen leveren beginnende professionals af, die de basiscompetenties voor een beroepsuitoefening verworven hebben, maar die al werkende in de praktijk de kwaliteit van hun competenties moeten vergroten. Hoewel in formele zin de status van professional verkregen wordt op basis van diploma en functie-uitoefening, is het in informele zin feitelijk de cliënt die iemand tot professional verklaart. Deze zal een waardering geven van de deskundigheid van de professional in termen van hoe deze hem hulp heeft gegeven of diensten heeft verleend, en het resultaat hiervan.

Het professionele kader van beroepen zoals de verpleegkundige en de maatschappelijk werkende is veelal vastgelegd in *beroepsprofielen*. Daarnaast

worden ze weerspiegeld in de *opleidingsprofielen* waarin de basiscompetenties beschreven worden die aan het eind van een opleidingsroute behaald dienen te zijn. De profielen komen tot stand in een samenspel tussen beroepsverenigingen, werkveld en opleidingen. Globaal zijn de competenties verdeeld in drie segmenten of taakgebieden (zie ook de bijdrage van Bram Schriever in deze bundel):

- hulp- en dienstverlening aan cliëntsystemen (primaire proces);
- werken in en vanuit een arbeidsomgeving (organisatie);
- werken aan professionaliteit en professionalisering (beroepsinnovatie).

Welke professionaliteit wordt in de hogescholen ontwikkeld?

Professionaliteit kan dus in formele zin omschreven worden in diverse typen profielen. Profielen zijn echter altijd een optelsom van een aantal elementen. Ze geven, om in andere woorden te spreken, de oppervlaktestructuur weer en niet de dieptestructuur. De vraag is hoe professionaliteit in de hogescholen werkelijk ontwikkeld wordt, en op welke paradigma's deze gebaseerd is.

Uiteraard weerspiegelen de beroeps- en opleidingsprofielen de dominante paradigma's zoals die in de beroepsgroep of het werkveld gelden, alsmede de maatschappelijke ontwikkelingen. Beroepsopleidingen trachten voortdurend in te spelen op al deze ontwikkelingen. Hierbij zijn zij in sterke mate volgend.

Naast het volgende karakter van de beroepsopleidingen zijn er ook nog enkele andere factoren die er toe geleid hebben dat de opleidingen zelf een nauwelijks herkenbare professionele identiteit hebben. Opleidingen moeten vele verschillende werkvelden bedienen, ieder met hun eigen tradities, behoeftes en belangen. Opleidingen worden geacht toe te leiden naar een grote diversiteit aan functies. Hierdoor ontstaan er in het opleidingsprogramma gemene delers. Met een breed, generiek assortiment kan tegemoet gekomen worden aan vragen vanuit de praktijk, terwijl er tegelijk meer studenten mee aangetrokken kunnen worden. Marktstrategisch handig dus. Dit is ook in de hand gewerkt door fusies waardoor er grote clusters zijn ontstaan van faculteiten en opleidingen. De andere kant van de medaille is dat dit ten koste gaat van diepgang en specialisatie. Vanuit het veld is dan ook kritiek te horen: afgestudeerden van HBO-opleidingen zou het ontbreken aan voldoende specifieke vaardigheden of

kunnen zich moeilijk voegen in het specifieke referentiekader van een bepaalde werksoort.

Een andere factor is de heterogeniteit in de docentengroep. De docenten zijn voor een groot deel afkomstig uit het werkveld, doch voor de een is het langer geleden dan voor een ander dat ze daar gewerkt hebben. Dit leidt er toe dat hun 'bodies', hun waarden, kennis en vaardigheden, uit verschillende tijden afkomstig zijn, en opgedaan zijn in verschillende contexten. Omdat het op de hogescholen geen traditie is om aan interne vorming te doen heeft dit er toe geleid dat iedere docent vanuit zijn of haar eigen belevingswereld en paradigma's studenten begeleidt. Aan de ene kant levert dit voor studenten een rijkdom op aan kennis en inspiratie. Aan de andere kant is er weinig eenduidigheid in referentiekader. Een laatste factor is dat tegenwoordig veel wordt overgelaten aan de 'zelfsturing' van de student. Door bezuinigingen is het aantal contacturen tussen een student en een docent steeds beperkter geworden. Er wordt van de studenten veel zelfwerkzaamheid verwacht. Ook dit is op zich niet verkeerd, maar het kan ook de kwaliteit negatief beïnvloeden. Voor een goede vorming tot een (basis)professional is een stevig kennisfundament en een intensief leerproces nodig. Hierbij gaat het in de eerste 2 jaar om het verwerven van voldoende theoretische basiskennis over bijvoorbeeld psychologie, sociologie, filosofie, ethiek en economie. Daarnaast zijn goede training, begeleiding en supervisie door een ervaren docent van belang. Ook op deze uren is helaas in de loop van de afgelopen jaren bezuinigd. Hetzelfde geldt voor de begeleiding tijdens de stages.

We vatten de factoren samen die er toe geleid hebben dat er bij de sociaalagogische opleidingen (en deels ook de verpleegkundige en paramedische opleidingen) sprake is van wat we zouden willen noemen 'marktconforme professionaliteit':

- Opleidingen hebben te maken met uiteenlopende externe eisen; en proberen zoveel mogelijk hieraan te voldoen;
- Door deze volgende strategie kunnen zij gemakkelijk een speelbal worden van wat zich in het veld en de wereld afspeelt;
- De opleidingen bieden een gemelangeerd aanbod zonder duidelijk gezicht. Dit is te wijten aan:
 - de grote diversiteit aan vragen vanuit 'de markt';
 - docenten hebben verschillende referentiekaders;
 - referentiekaders worden niet getoetst, geïntegreerd of zelf geformeerd.
- Mede door deze factoren worden HBO-opleidingen zorg en welzijn gekenmerkt door een gebrek aan professionele identiteit en missie.
- Het onderwijssysteem is fragmentarisch opgebouwd; er worden allerlei studieonderdelen aangeboden, die vaak gehinderd worden door

gebrek aan afstemming en inhoudelijke onderbouwing. Het systeem is te veel gebaseerd op zelfsturende en zelflerende studenten zonder dat een referentiekader wordt aangeboden om op een selectieve en reflectieve manier met kennisbronnen om te gaan, en biedt te weinig ruimte voor professionele vorming door ervaren docenten in de vorm van training, studiebegeleiding en supervisie.

We concluderen dat de HBO-opleidingen in het land van zorg en welzijn worden gekenmerkt door een gebrek aan professionele identiteit en missie. Gemeenschappelijke grondslagen voor de beroepsuitoefening, zoals wetenschappelijke en ethische grondslagen, worden niet geëxpliciteerd, en komen in het onderwijs dan ook niet herkenbaar terug.

Het gevolg van de onderwijsstructuur is dat degenen die na het afstuderen de arbeidsmarkt betreden een nauwelijks herkenbare eigen professionaliteit hebben. Ze worden opgenomen in de institutionele kaders van zorg- en welzijnsinstellingen, die zelf ook 'marktconform' opereren.

Er ontstaat in toenemende mate kritiek op deze kaders die gedomineerd worden door instrumenteel handelen en financiële regelsystemen, waarbij de discretionaire ruimte van professionals ernstig ingeperkt wordt (Tonkens, 2003). Kort samengevat: de professional heeft onvoldoende ruimte om de eigen inzichten en kennis ten goede te laten komen aan de cliënten waar hij voor en mee werkt.

Naar eigen opvattingen over professionaliteit

We bepleiten in dit artikel een bezinning op het professionele referentiekader waar vanuit beroepsopleidingen in zorg en welzijn opereren. Pas als dit eigen referentiekader helder is, ontstaat er een basis waarop het onderwijs (her)ingericht kan worden. Opleidingen hebben een duidelijk kompas nodig, een visie en heldere referentiekaders (gevalideerde bodies of values¹, knowledge en skills). Ze moeten ook een speler zijn op de markt en niet slechts een volger. Van de Luytgaarden (2006) houdt een pleidooi het 'aim to please'-karakter van de opleidingen te ondervangen met een eigen 'moreel' kader. Hij bedoelt hiermee "een kader van waaruit het hoger onderwijs de maatschappij stuurt, de economie verandert, het werkveld aanpast". Dat kader moet gevuld worden door 'morele inhoud', bestaande uit het aanboren van de eigen ethische overtuiging van studenten en die tot leidend motief in hun studie te maken.

Lectoraten bieden de mogelijkheid om de opleidingen te helpen deze kaders te formeren. Door hun intermediaire positie tussen praktijk, wetenschap en onderwijs, en hun opdracht aan kennistransfer en kennisontwikkeling te doen, kunnen zij in staat zijn de

beroepsopleidingen een eigen professioneel gezicht te geven.

In plaats van marktconforme professionaliteit pleiten wij voor een professionaliteit die gebaseerd is op een aantal eigen keuzes. Dit zijn niet zomaar keuzes, maar keuzes die gefundeerd zijn op principes en kennisbronnen. Principes zijn er in velerlei soorten, bijvoorbeeld ethische, methodische of organisatorische principes. Wij zullen ons hierna beperken tot ethische en normatieve principes, omdat we van mening zijn dat deze de grondslag vormen voor de andere principes. Bij kennisbronnen wordt veelal het onderscheid gemaakt tussen wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en ervaringskennis. Vanuit positivistische hoek wordt vooral empirisch-wetenschappelijke kennis als de enige of voornaamste bron van -valide- kennis beschouwd. In deze stroming gaat het vooral om harde *evidence*, waarbij interventies van professionals pas als effectief worden beschouwd als deze de toets van *randomized controlled trials* doorstaan hebben. Met name uit de hoek van sociale wetenschappers komt tegengas, ten faveure van andere vormen van *evidence*. Zo pleit Van de Laan (2003) voor *practice-based evidence*, waarbij de kennis van werkers en cliënten centraal staat. Van der Laan stelt: "Professionele experts hanteren een specifieke rationaliteit, die voor een belangrijk deel leunt op intuïtie en patroonherkenning. Dat brengt de subjectieve factor terug in het debat over effectiviteit. Dat komt tevens tegemoet aan de eveneens groeiende belangstelling voor het begrip competentie en voor het afleiden van de kwaliteit van professioneel handelen uit de reconstructie van succesvolle praktijken op basis van ervaringskennis. Niet de methode op zich is al of niet effectief, het is de werker die zich een bepaalde methode heeft eigen gemaakt, die al of niet als effectief gekwalificeerd kan worden. Immers, leren op basis van ervaringen levert *practice-based evidence* op, in de vorm van persoonlijke kennis en competentie, als voeding voor lerende professies in de sector zorg en welzijn. Dat brengt het nodige tegenwicht tot stand, dat de beweging van *evidence-based practice* nodig heeft, om in de praktijk effectieve strategieën te kunnen implementeren. Het gaat niet alleen om *evidence*, het gaat ook om *experience* als bron van (handelings)kennis en om de inbedding in (weerbarstige) praktijken" (p. 5). Vanuit de hoek van de cliëntenbeweging, met name in de GGz, wordt sterk ingezet op het systematiseren van ervaringskennis van cliënten (zie o.a. Boevink, 2005). Wilken (2005) pleit voor nieuwe vormen van kenniscirculatie, waarbij praktijkkennis en wetenschappelijk onderzoek elkaar voortdurend wederzijds bevruchten in zogenaamde *learning communities of communities of learning and practice*. Binnen deze gemeenschappen wordt geput uit diverse referentiekaders die betrekking hebben op de drie genoemde domeinen van waarden, kennis en vaardigheden, en wordt op een actieve en reflectieve wijze een heilzame praktijk gecreëerd.

In de rest van dit artikel reiken we een aantal invalshoeken aan, die kunnen helpen bij de bezinning op professionaliteit. Het gaat ons er hierbij niet om waarheden te verkondigen, maar om inspiratie te geven voor een ontwikkelingsproces binnen de beroepsopleidingen. Deze inspiratie ontleen we aan opvattingen over normatieve professionaliteit (Kunneman, 1996), de theorie van presentie (Baart, 2001) en de zorgethiek van Van Heijst (2005).

Normatieve professionaliteit

Zo'n 15 jaar geleden werd het begrip normatieve professionaliteit geïntroduceerd als een tegenhanger voor technisch-instrumentele ofwel doelrationele professionaliteit. Twee verschillende tijdschriften wijdden er themanummers aan (*Sociale Interventie* in 1996 en *Praktische Humanistiek* in 1999). In 2005 verscheen het meest recente themanummer in het *Tijdschrift voor Humanistiek*. Hierin wordt opgemerkt dat drie tendensen zijn waar te nemen in de ontwikkeling van het concept (Van den Ende en Jacobs, 2005). De eerste is dat de oppositie tussen enerzijds technisch-instrumentele en anderzijds normatieve professionaliteit gaandeweg vervangen wordt door een complementaire verhouding. Normatieve professionals maken ook gebruik van methoden en hulpmiddelen, doch deze worden ingebed in het waardenkader. Een tweede tendens is de verbreding naar andere dan educatieve, begeleidende, hulp- of dienstverlenende beroepen. Het gaat dan bijvoorbeeld om een toenemende aandacht voor maatschappelijk verantwoord ondernemen in de (non)profit sector. Een derde tendens is de aandacht voor het voortdurende proces van ontwikkeling van normatieve professionaliteit, ook wel aangeduid als *normatieve professionalisering*. Normatieve professionaliteit is niet een gegeven, een competentie die iemand al dan niet bezit. Het is een continu proces van reflectie op het eigen handelen in relatie tot de ander. In dit leerproces worden de eigen professionele waarden en het professionele handelen afgewogen en zonodig bijgesteld. Een belangrijk instrument hierbij is de dialoog, waarbij onderscheid gemaakt kan worden tussen zelfdialoog, dialoog met cliënten en dialoog met collega professionals. Voor deze dialoog dient ruimte gecreëerd te worden. Daar waar werkgevers deze ruimte niet scheppen zullen professionals deze moeten kunnen bevechten.

Baart en Steketee (2003) stellen: "normatief-reflectieve professionaliteit biedt meer ruimte voor beraad over bestaansvragen, is meer in de kwaliteit van de relatie geïnteresseerd dan in de planmatige productie van kant-en-klare oplossingen, zoekt de dialoog, erkent de competentie van de cliënt als subject van zijn eigen leven, en loopt niet weg van een normatief en persoonlijk gekleurd aanbod van de beroepskracht". Normatief betekent het expliciet zoeken naar wat het leven voor een ander tot een goed leven kan maken. Reflectief houdt een pleidooi in om als professional 'reflectiever' te (mogen) zijn, maar is óók een pleidooi

voor ruimte voor het eigen oordeelsvermogen, voor leerprocessen, voor kritische distantie en voor afstemming met de cliënt en diens leefwereld. De ontwikkelde reflectiviteit is noodzakelijk om essentiële bemiddelings- en vertaalfuncties voor de cliënt te kunnen vervullen, een intermediaire rol tussen de cliënt en zijn leefwereld, door Baart het categoriale discours genoemd, en de wereld van de overheid en hulpverleningsinstanties, door Baart het institutionele discours genoemd.

Beide discourses kennen hun eigen werkelijkheid. Het probleem is dat zij slecht bij elkaar aansluiten. Professionals werken vanuit het institutionele discours die hen belemmert om dicht bij de cliënt te staan en te doen wat in diens discours belangrijk is. Door de bureaucratisering van hulp- en dienstverlening is de professional ook verworpen tot een bureaucraat. Door regelgeving, protocollisering en andere factoren schiet hulp- en dienstverlening zijn doel voorbij. Hierdoor wordt eerder schade toegebracht dan diensten bewezen. Professionals voelen zich ingeperkt in hun handelen, ervaren machteloosheid. Ze kunnen zich schikken in het systeem, en dit een tijd lang volhouden maar het kan ook leiden tot een burn-out of het opgeven van het vak.

Ook de persoon die een beroep doet op zorg, komt in de knel. Hij voelt zich niet gehoord, niet verstaan en niet of onvoldoende geholpen.

Daar waar in opleidingen nog ruimte is voor samen leren in werkgroepen en supervisie (hoewel ook daar deze ruimte aan het krimpen is, zoals we al eerder opgemerkt hebben), vervalt deze in de praktijk meestal. In de meeste beroepspraktijken maken intervisie- en supervisiegesprekken, moreel beraad of (interdisciplinaire) studiebijeenkomsten geen structureel onderdeel uit van het werk. In de opleidingen zou veel meer aandacht geschonken kunnen worden aan de ontwikkeling van normatief-reflectieve professionaliteit. Het gaat hierbij om het aanreiken van filosofische en (zorg)ethische referentiekaders, en de formatieve ontwikkeling van een eigen normatief handelingskader gedurende de vier jaren van de opleiding. Daarnaast is het belangrijk aandacht te besteden aan de spanningsvelden waar je na de studie in de praktijk mee te maken krijgt, en de student toe te rusten met competenties hiermee om te gaan. Het betreft dan het bevechten van voldoende discretionaire ruimte, ruimte voor dialoog en reflectie, het leren omgaan met de druk van regelsystemen, en het leren hoe emancipatorische bijdragen voor vernieuwing van de praktijk geleverd kunnen worden.

De presentiespiegel

Het nadenken over normatieve professionaliteit leidt tot een fundamentele (her)bezinning op wat werkelijk de kern van hulp- en dienstverlening is. Het gaat om het vaststellen van de waarde of het waardevolle van professionele interventies. Nu kan waarde met verschillende meetlatten gemeten worden. Gemeten naar standaarden van efficiëntie is het aanbrengen van

een schoon verband binnen 5 minuten goede zorg. Gemeten naar standaarden van een kwaliteitsbeoordeling door de cliënt kan serieuze aandacht voor het persoonlijke welbevinden, en de tijd die hiervoor genomen wordt, hoog scoren. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat alleen instrumenteel handelen niet leidt tot tevreden klanten, of substantieel bijdraagt aan het welzijn. Met name de studies die geleid hebben tot de presentietheorie geven inzicht in de factoren die van belang zijn voor een professionaliteit die, om in klassieke termen te spreken, echt werk maakt van *welzijn*. Deze inzichten zijn bruikbaar om de opleidingen te herijken.

Uit het onderzoek van Baart wordt duidelijk dat een type professionaliteit die wel aansluit bij de vragen en behoeften van cliënten een aantal wezenlijke kenmerken heeft. Baart vat deze typering samen als volgt samen: "Karakteristiek voor de presentiebenadering is: er-zijn-voor de ander, alles draait om de goede en nabije relatie (veel meer dan om het koste wat kost wegpoetsen van problemen), om zorg, om de waardigheid van de ander, om de basale act van erkennen zodat de ander - hoe gek, hoe anders ook - voluit in tel is, om wederzijdsheid (van hartelijkheid tot strijd), om alledaagse werkvormen, om verhalen, om nauwgezette afstemming op de leefwereld, om de wil de ander uit te graven, het beste van zijn of haar mogelijkheden waar te laten worden en niemand ooit af te schrijven (ook als zo ongeveer alles aan hem of haar niet meer deugen wil), om een soort voorzichtige traagheid en een zogeheten 'latende modus' van werken die ruimte geeft aan wat zich niet maken of afdwingen laat" (Baart, 2003).

Professionele kenmerken

De presentiebenadering kent vijf professionele kenmerken. Deze worden uitgebreid beschreven in Baart (2001), waar ze ook methodisch uitgewerkt zijn. Wij geven ze hier beknopt weer waarbij we het door Baart gebruikte woord 'presentiebeoefenaar' bewust veralgemeniseerd hebben, om de aandacht te vestigen op algemene professionele competenties.

Het eerste kenmerk betreft *beweging, plaats en tijd*. De professional is 'outreaching'. Hij beweegt zich naar de mensen toe voor wie hij wil zijn. Hij reikt zichzelf aan. Hij werkt vooral in de dagelijkse leefomgeving, en is meestal niet op een bureau te vinden. De basisbeweging is: naar de ander toe in plaats van omgekeerd ('u moet naar mij toe komen'). De professional is ongehaast en houdt zich vrijelijk op in het leefmilieu van de betrokkenen, is gemakkelijk aan te klampen. Het ritme van werken is afgestemd op het leefritme van de anderen: soms is dat traag, soms buiten kantooruren, soms razendsnel en urgent, soms repetitief en iteratief, erg flexibel dus. Hoewel het bij de werkers die Baart bestudeerde in de regel ging om langdurige contacten, geldt het basale principe van aansluiting vinden bij de cliënten waar je voor werkt voor alle contacten, ongeacht hun tijdsduur (zie ook het derde kenmerk).

Het tweede kenmerk gaat over *ruimte en begrenzing*. De professional is niet louter aanspreekbaar op één type probleem of hulpvraag. Openheid, domeinoverschrijding, brede inzetbaarheid, doen wat er gedaan moet worden: dat zijn trefwoorden. De betrokkenen hoeven de aandacht en hartelijkheid van de professional niet te verdienen, ze zijn ook niet aan (formele) voorwaarden gebonden en kunnen het trouwens ook niet gemakkelijk verbruiken. De professional is er onvoorwaardelijk. We zien hier de kenmerken terug van een generieke, breed inzetbare professional. Professionals kunnen zich richten op een individu, maar ook op families, straten en buurten. Daarbij behoort het kenmerk dat er zoveel mogelijk gewerkt wordt met de zaken, de verhalen en de sociale structuren zoals ze zich voordoen (organiciteit).

Het derde kenmerk heet *'aansluiting'*. Er wordt aangesloten bij de leefwereld en levensloop van de betrokkenen. De professional deelt in het leven van de betrokkenen. Van hieruit ontstaat begrip en worden problemen en verlangens verstaan. Het werk van de professional is alledaags. Hij bedient zich van alledaagse omgangs- en werkvormen, werkplekken en werkrollen, van gewone taal, van natuurlijke aanleidingen en aangrijpingspunten. Het gaat niet om zware hulpverlenende gesprekken, maar meer met elkaar optrekken en daar doorheen ernstige zaken aansnijden, en mogelijke oplossingen bedenken. De omgang van professional en de cliënt is dikwijls hartelijk en informeel. Er worden persoonlijke dingen uitgewisseld. Trouw is een trefwoord.

Professioneel kenmerk vier is *afstemming en openheid*. De presentiebenadering loopt niet over van door anderen uitgebroede bedoelingen. Doelen liggen niet van te voren vast. De professional heeft een open agenda die de ander mag invullen. Een open benadering betekent ook starten vanuit een positie van: niet weten, je laten verrassen, je oordeel en handelen opschorten, de geleefde betekenis van het leven goed tot je door laten dringen (dus jezelf openstellen). Dit betekent ook dat het werk niet gestuurd wordt door van te voren vaststaande kaders, zoals diagnostische classificaties, indicaties en systeemtheorieën.

Het vijfde methodische kenmerk heeft betrekking op *betekenis*. Zowel bij de professional als de cliënt staat betekenisgeving op de voorgrond. Je zou kunnen zeggen dat het doelgerichte van de professional er uit bestaat dat zijn werk voor de betrokken mens betekenis heeft. Deze betekenis bestaat in de eerste plaats uit aanwezigheid en beschikbaarheid, waarmee aangegeven wordt dat je er bent voor de ander. De betekenis van het professionele handelen is van te voren niet altijd duidelijk, maar ontvouwt zich in het iteratieve proces van dialoog, het zoeken van oplossingsrichtingen, en uiteindelijk wellicht specifieke interventies. Hoewel vanwege deze kenmerken de presentiebenadering vooral heilzaam is waar contact gezocht wordt met mensen in de marge van onze

samenleving, waar problemen zich opstapelen, zijn bovenstaande kenmerken onzes inziens ook fundamenteel voor het professionele handelen in het algemeen.

De genoemde kenmerken laten zich vertalen in competenties en leerprocessen. Deze competenties kunnen nooit al verworven zijn aan het eind van de opleiding, maar er kan wel een goede basis gelegd worden. Een voorbeeld is het bij de presentiebenadering belangrijke proces van *exposure*. Dit is een fase in het professionaliseringsproces waarbij de professional leert aansluiting te vinden bij de leef- en belevingswereld van de cliënt of doelgroep. De principes van exposure kunnen al in het eerste jaar van een opleiding aan de orde komen. Er kunnen kleine exposure-oefeningen plaatsvinden door studenten kennis te laten maken met verschillende leefwerelden. In het derde jaar, als de stage plaatsvindt, kan een wat uitgebreidere exposure geoefend worden. Zo leert de student om op een open, onbevangen manier zich te laten confronteren met de realiteit van mensen waar hij later van betekenis voor wil zijn. Hij leert met al zijn zintuigen waar te nemen, informatie zowel objectief als subjectief op te nemen, te reflecteren en zijn eigen referentiekader te vergelijken met dat van de mensen waar hij zich door heeft laten raken. Voor een verdere uitwerking: zie de bijdrage van Venneman e.a.

Zorg als betrekking

Uit de studies van Baart blijkt dat een belangrijk probleem in de hedendaagse hulpverlening is dat mensen in de marge, mensen die zich sociaal overbodig voelen, niet meer bereikt worden. Het gaat inmiddels om grote aantallen. De aansluiting is om een aantal redenen verloren geraakt. Een belangrijke factor is dat professionals gebonden zijn aan institutionele regels, die hen belemmeren om actief de aansluiting te zoeken. Daarnaast zijn zij helaas door opleidingen en instituties gesocialiseerd in instrumentele methoden van hulpverlening, die lang niet altijd aansluiten bij wat cliënten nodig hebben. De mensen die ondersteuning kunnen gebruiken stuiten op hun beurt op hulpverleners die nauwelijks tijd voor hen hebben, hen niet begrijpen, en op een woud aan regels en procedures waar ze geen raad mee weten. De door hen ervaren sociale overbodigheid wordt door dit systeem als het ware bevestigd. Ze tellen ook al niet mee bij die instanties en mensen waar ze hulp van mogen verwachten, zijn dus daar ook overbodig. Het gevolg is verdergaande marginalisering.

Om dit tij te keren zijn nieuwe vormen van hulp- en dienstverlening nodig, maar ook radicale deinstitutionalisering van zorgaanbieders, welzijnsinstellingen en gemeentelijke instanties.

De presentiebenadering is gebaseerd op een aantal ethische uitgangspunten, waarbij het professionele handelen nauw dient aan te sluiten bij het vraagstuk van sociale overbodigheid. De handelingen van de professional zijn sterk ingebed in een relatie die

opgebouwd wordt met de cliënt. Hier ligt een duidelijke parallel met de psychosociale rehabilitatiebenadering, waar dit benoemd wordt als een persoonlijk-professionele relatie (Wilken & Den Hollander, 1999). De presentiebenadering is echter radicaler wat betreft haar uitgangspunten.

Een belangrijke opbrengst van de presentiestudies is dat alle zorg ingebed is in een betekenisvolle relatie. Van Heijst (2005) werkt dit ethische perspectief nog verder uit. Zij beschouwt alle zorg eerst en vooral als een *betrekking*. Zij bestempelt presentie als professionele medemenselijkheid, die tegemoet komt aan de 'behoefte' van de ander, het verlangen naar echte aandacht. Professionaliteit wordt in de eerste plaats gearticuleerd als een *modus van zijn*, en pas in de tweede plaats als een *modus van doen*. De professional is vooral een persoon die iets betekent voor de ander, maar de ander ook iets laat betekenen voor hem/haar. Er is sprake van een proces van toenemende wederkerigheid.

Aanbevelingen

Voor opleidingen is vooral van belang om aan studenten ethische referentiekaders aan te reiken, zodat zij zelf een normatieve grondslag voor het professionele handelen kunnen ontwikkelen. Hierbij kan geput worden uit het werk van Tronto, Baart, Van Heijst en het onderzoek waarop zij zich baseren. Er liggen hier rijke inspiratiebronnen voor de ontwikkeling van vernieuwende en samenhangende waarden, deugden, kennis en vaardigheden.

Vanuit de presentietheorie kan in de opleidingen een aanzet gegeven worden voor de ontwikkeling van de competenties die bij de beschreven professionaliteit horen. Dit betreft voor een groot deel houdingsaspecten en relationele vaardigheden. We noemen er een aantal, zonder uitputtend te zijn:

- het leren waarnemen met alle zintuigen, het je laten onderdompelen in de leefwereld van de ander, hier op kunnen reflecteren en een verhouding vinden tot die leefwereld (voor een beschrijving van deze methodiek van 'exposure', zie de bijdrage van Nuy en Venneman in deze bundel).
- het op allerlei mogelijke manieren contact maken met de ander in zijn leefomgeving;
- het leren hanteren van een biografische, narratieve benadering;
- het ontwikkelen van een persoonlijk-professionele benadering, waarin persoonlijke en professionele 'deugdzaamheid' worden ontwikkeld²;
- het leren 'in relatie te gaan staan';
- het leren hanteren van de spanningsvelden tussen het institutionele en het categoriale

discours, waarbij het o.a. gaat om ruimte creëren en bemiddelen, het leren omgaan met de druk van regelsystemen;

- het kunnen bevorderen van empowerment door het goede, de krachten van de ander te steunen en te versterken;
- het leren hoe aansluiting verkregen kan worden bij sociale netwerken en sociale verbanden te verstevigen;
- het leren werken met dialoog en reflectie;
- het leren hoe emancipatorische bijdragen voor vernieuwing van de praktijk geleverd kunnen worden, zowel op micro, meso als macroniveau.

In deze bijdrage hebben we geschetst welke bijdrage de presentietheorie en daarmee verwante inzichten kunnen leveren aan de innovatie van het onderwijs in de sociale beroepen. We beseffen dat deze schets verder uitgewerkt moet worden. Het ging er ons hier in de eerste plaats om duidelijk te maken waar volgens ons het huidige onderwijssysteem te kort schiet, en waar de presentiebenadering kan helpen een eigen en herkenbaar professioneel referentiekader te herscheppen. Reacties zijn van harte welkom.

Literatuur

- Baart A. (1999). Normatief-reflectieve professionaliteit. *Praktische Humanistiek*, 8 (3).
- Baart A. (2001). *Een theorie van de presentie*. Utrecht: Lemma.
- Baart A. (2003). Inleiding: een beknopte schets van de Presentietheorie. *Sociale Interventie* 5, 5-8.
- Baart A. & Steketee M. (2003). *Wat aandachtige nabijheid vermag; Over professionaliteit en present-zijn in complexe situaties*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Baart A. (2006). Moet dat nou? Presentie en het verlangen van de manager. In: *Minder hard - meer hart; Zorgethiek en management: een werkzame combinatie*. Reliëf.
- Boevink W. (2005). Herstelprocessen van mensen met psychische aandoeningen; verslag van een pilotstudie. *Passage*, 14 (4), 7-18.
- Ende T. van den & Jacobs G. (2005). Ten geleide. Themanummer Normatieve Professionalisering. *Tijdschrift voor Humanistiek* 22, juli 2005, 2-6.
- Heijst A. van (2005). *Menslievende zorg; Een ethische kijk op professionaliteit*. Kampen: Uitgeverij Klement.
- Hoyle, E. & John, P.D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Kunneman H. (1996). Normatieve professionaliteit, een appel. *Sociale Interventie* 5, 107-112.
- Plemper E., Vliet K. van, Laan G. van der (2003). *Passie voor professionaliteit. Onderzoek naar professionele handelingsruimte en vraaggerichtheid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

² Baart (2005) onderscheidt als professionele deugden o.a. compassie, liefdevolle vasthoudendheid, toewijding, welwillendheid, voorzichtigheid, integriteit en gevoel voor maat.

- Schilder L. (2003). Presentie in het maatschappelijk werk: Wenkend perspectief of terug naar af? *Sociale Interventie* 2, 40-49.
- Laan G. van der (2003). De professional als expert in practice-based evidence. *Sociale Interventie*, 12, 5 -16.
- Luytgaarden E. van de (2006). *Man bijt jurist*. 18 *Grondwetsartikelen in de praktijk van alledag*. Soesterberg: Uitgeverij Aspekt.
- Tonkens E. (2003). *Mondige burgers, getemde professionals. Marktwerking, vraagsturing en professionaliteit in de publieke sector*. Utrecht: NIZW.
- Wilken J.P. & Hollander D. den (1999). *Psychosociale Rehabilitatie, een integrale benadering*. Amsterdam: SWP.
- Wilken J.P. (2005). *Over communities of practice and learning*. Utrecht: Expertisecentrum Maatschappelijke Zorg en Sociaal Beleid. Hogeschool Utrecht.

Presentie en Social Work

Een verkenning van mogelijkheden voor beroepsinnovatie en invoeging in het onderwijs

Bram Schriever

Inleiding

De presentietheorie kan zich verheugen over een groeiende belangstelling binnen zorg en welzijn. In deze veelal praktisch ingestelde sectoren wordt daarbij veelvuldig de vraag gesteld: wat houdt die benadering nu precies in en wat kunnen we er mee? Voor opleidingen binnen zorg en welzijn is de beantwoording van deze vraag van groot belang omdat zij de verantwoordelijkheid hebben aankomende professionals voor te bereiden op de beroepspraktijk.

Er leven ook binnen het onderwijs vele vragen over de presentie benadering. Is de presentie benadering iets kerkelijks? Is het een maatschappelijke tegenbeweging als reactie op het sociaal technologische denken van deze tijd? Is de presentie benadering een methodiek waarmee je plan- en procesmatig kunt werken? Wat heeft zij te bieden aan professionele hulpverleners? Moet het een plek krijgen binnen de opleidingen, en welke plek dan?

In deze notitie beogen we een bijdrage te leveren aan de beantwoording van bovengenoemde vragen. Hierbij pretenderen we geen eenduidige antwoorden. De presentie benadering laat zich niet in een vakje duwen. Zij is immers zowel een fundamentele basishouding en een kenmerkende manier van werken, als tegelijkertijd ook een tegenbeweging. Ook kan zij beschouwd worden als een methodiek, maar zoals iedere goede methodiek betaamd, krijgt het plan- en procesmatig handelen alleen maar waarde als zij ingebed is in een helder paradigma. In dit geval het paradigma van de presentietheorie.

We belichten de plaats van de presentie benadering in de opleidingen vooral vanuit ons eigen werkkader, namelijk de HBO Opleidingen Social Work. Hieronder vallen o.a. de opleidingen Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPH), Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD) en Culturele en Maatschappelijke Vorming (CMV). Natuurlijk valt er ook een vertaling te maken naar opleidingen binnen het veld van gezondheidszorg.

Veranderende opvattingen over professionaliteit

In de beroepspraktijken van de werkers in het buurtpastoraat lijken veel aanknopingspunten te zitten voor het werk binnen sociaal agogische settingen. Een van de vragen uit de werkvelden en vanuit de sociaal agogische opleidingen is in hoeverre er in de presentie benadering gehandeld wordt vanuit een

professioneel methodisch kader? Opvallend daarbij is dat het methodisch kader momenteel breder wordt vertaald dan alleen een plan- en procesmatige uitvoering. Er wordt meer gesproken over professionaliteit in brede zin. Het onlangs verschenen en sterk vernieuwde beroepsprofiel van de Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werkers (2006) is daar een voorbeeld van. Hierin wordt gesteld: "Maatschappelijk werk professionals krijgen te maken met situaties die gekenmerkt worden door onzekerheid, onvoorspelbaarheid en waardeconflicten. Standaardantwoorden passen hier niet. Het methodisch handelen van de maatschappelijk werker vraagt telkens opnieuw een kritisch overwegen van wat 'zorgvuldig hulpverleners' inhoudt in deze specifieke situatie en bij deze specifieke cliënt. Het gaat dus om maatwerk." Vervolgens wordt gesproken over drie dimensies van een brede professionaliteit van de maatschappelijk werker; de normatieve professionaliteit, de technisch-instrumentele professionaliteit en de persoonlijke professionaliteit. Bij de normatieve professionaliteit gaat het erom dat deze zich bewust is van zijn eigen waarden en normen die van belang zijn in het werk met de ander. Technisch-instrumentele professionaliteit blijkt uit theoretische en praktische kennis en kunde en uit methodische vaardigheden. De integratie van deze komt samen in de persoonlijke professionaliteit.

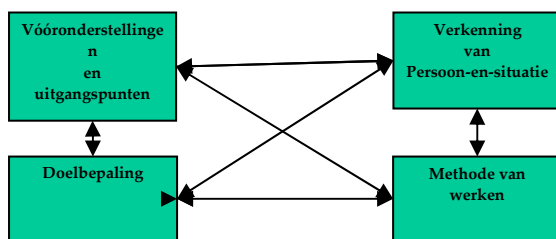
We constateren dat de presentietheorie goed aansluit bij verschuivende opvattingen over professionaliteit zoals deze o.a. wordt beschreven in het nieuwe beroepsprofiel van de maatschappelijk werkers. Hierin is een duidelijke verschuiving zichtbaar van een meer technisch-instrumentele professionaliteit naar een meer normatieve en persoonlijke professionaliteit.

Gangbare opvatting over methodisch werken

Een veelgebruikte opvatting over het begrip methode en methodisch werken binnen het sociaalagogisch werk wordt verwoord door Donkers (2001): "Het gaat om een vaste, weldoordachte manier van handelen om een zeker doel te bereiken". Er zit een bepaalde manier van orde in het werk. Het begrip methode legt de nadruk op het middel, de procedure en de instrumenten die de werker gaat gebruiken. Het gaat om de manier waarop de agoog te werk gaat; het gereedschap op zichzelf. Donkers heeft de kenmerken van professioneel methodisch handelen ingebed in een strategieschema. De strategie van de sociaalagogische professional omvat:

- *Vooronderstellingen en uitgangspunten.* Elke agoog gaat uit van waardeoordelen en vooronderstellingen die samenhangen met bepaalde visies. Dat is dus breder dan methode.
- *Verkenning van persoon en situatie.* Wie is de ander waar je als sociaal agoog mee te maken hebt? Donkers vult dat verder ook in met: heeft de ander al eerder vragen gehad? Is de ander al eerder in de hulpverlening geweest? De verkenning van persoon en situatie kan uitnodigen tot een veel breder verkenning van de wereld van die ander.
- *Doelbepaling.* Daarbij gaat het eigenlijk om een lineair proces, van vraag naar oplossing: de doelstelling die gesteld wordt is het directe antwoord op de probleemstelling.
- *Methode van werken.* Afhankelijk van de vooronderstellingen en uitgangspunten van de werker, de verkenning van de ander en het doel, wordt gekozen voor een bepaalde methode

Schematisch gezien ziet dat er als volgt uit:



Deze vier aspecten vormen volgens Donkers de basis van het werk van een sociaal-agoog. Het één kan niet zonder het ander. Iedere sociaal-agoog hanteert bepaalde vooronderstellingen en uitgangspunten, zowel persoonlijk alsook vanuit de organisatie. Dit is een basis van waaruit je werkt en waarom je het doet zoals je het doet. De verkenning van de persoon en de situatie betekent dat je op zoek gaat naar de ander in zijn/haar omgeving. Hierin legt Donkers vooral de nadruk op de ander met zijn/haar hulpvraag en de 'geschiedenis' in de hulpverlening. De ander in zijn historische, sociale en maatschappelijke context komt echter daarin weinig aan bod. Dit is een verbreding die de presentietheorie nadrukkelijk wel aanbiedt. De bovenste twee aspecten van de strategie vormen vervolgens de basis voor het doel wat gesteld wordt en de methode die daarbij gekozen wordt.

De vier aspecten staan onderling met elkaar in verbinding; ze houden verband met elkaar. Een methode van werken heeft te maken met de persoon van de werker, met zijn/haar uitgangspunten en vooronderstellingen. Ook bestaat er een direct verband tussen een methode van werken en de man, vrouw of

groep om wie het gaat. De vier aspecten vormen één geheel en hebben een onderlinge relatie.

Terug naar de presentiebenadering

Hoe verhoudt deze benadering van het strategieschema zich ten opzichte van de presentietheorie? Andries Baart zegt in een theorie van presentie het volgende: "De presentiebenadering is aan te merken als een methodiek, een bepaalde 'leer' waarmee en waarbinnen specifieke methoden en technieken tot een samenhangend geheel zijn geconfigureerd, en die ook zelf de structurele kenmerken van een methode heeft. Aan alle methoden of methodieken zitten zoals uiteengezet, steeds vier aspecten; een favoriete zienswijze, een geïmpliceerd idee van het goede, een verplichte techniek en een voorgeschreven relatievorming. Deze vier vormen een 'methodiek' of 'methode' en dus zeker niet alleen een techniek." (Baart, 2001, p. 781)

Om na te gaan hoe dit zich verhoudt tot het strategieschema van Donkers is het van belang na te gaan wat nu kenmerkend is voor de presentietheorie. In het boek 'Presentie in de praktijk' van Frans Brinkman (2004), verwoordt Andries Baart presentie als volgt: "Presentie is een praktijk waarbij de zorggever zich aandachtig en toegewijd op de ander betreft, zo leert zien wat er bij de ander op het spel staat- van verlangens tot angst- en die in aansluiting daarbij gaat begrijpen wat er in de desbetreffende situatie gedaan zou kunnen worden en wie hij daarbij voor de ander zou kunnen zijn. Wat gedaan kan worden, wordt dan ook gedaan."

Elders (in: Sociale Interventie 2003-2, Andries Baart in samenspraak met Annelies van Heijst.) verwoordt Baart het karakteristieke van de presentiebenadering als: er zijn voor de ander, alles draait daarin om een goede en nabije relatie, (.....) om zorg, om de waardigheid van de ander, om de basale act van erkennen, zodat de ander - hoe gek, hoe anders ook - voluit in tel is, om wederzijdsheid (van hartelijkheid tot strijd), om alle daagse werkvormen, om verhalen, om nauwgezette afstemming op de leefwereld, om de wil de ander uit te graven, het beste van zijn of haar mogelijkheden waar te laten worden en niemand ooit af te schrijven In het zelfde artikel komt ook naar voren dat het veelal gaat om mensen wier leven kapot is, mensen die niet in tel zijn en maatschappelijk buiten spel staan.

Als we het strategieschema van Donkers toepassen op de presentietheorie, dan ontstaat het volgende beeld. Donkers gaat er vanuit dat er altijd gehandeld wordt vanuit bepaalde uitgangspuntenpunten en vooronderstellingen bij de werker. Hierin ligt een verband met wat in de presentiebenadering de werkprincipes worden genoemd. Baart spreekt over de volgende werkprincipes:

1. zich (laten) vrijmaken: vrijmaken van routine, beroepsgewoonte, organisatie en agenda,

- waardoor een beschikbaarheid voor de ander kan ontstaan.
2. zich (laten) openen: ontwapenend richten op de ander, waarbij het verhaal en het leven van de ander je ook mag raken. Het gaat hierbij om ontvankelijk te worden voor die ander.
 3. zich (laten) betrekken: de relatie met de ander staat centraal.
 4. zich (laten) voegen: aansluiten bij de wereld van de ander en deze te laten zoals die is waardoor de ander in zijn eigenheid wordt bevestigd.
 5. zich (laten) verplaatsen: waarbij je vanuit het binnenperspectief van de ander leert te verstaan waar het om gaat.
 6. zich (laten) lenen: de werker laat zich lenen als betrouwbaar metgezel die betekenis geeft.
 7. zich (laten) beheersen: qua tijd, inzet en doel. zich toewijden: hierin komt het begrip trouw door dik en dun aan de orde.

De verkenning van de persoon en situatie wordt in de presentietheorie zeer uitvoerig uitgewerkt in wat omschreven wordt als de exposure. Hieraan wordt elders in deze bundel aandacht geschonken. Dit gaat veel verder dan wanneer Donkers spreekt over het in kaart brengen en analyseren van de beginsituatie van de doelgroep. Centraal in de exposure staat, naast de verkenning van de leefwereld, inclusief de sociaal maatschappelijke context van de ander, ook die ander zelf in de picture. Daartoe heeft Baart de vraag van de ander schematisch uitgewerkt in een aantal deelvragen die met elkaar de kern vormen van het zien van de ander. Hij stelt daarbij het volgende: "Het scheppen van de betrekking komt niet tot stand doordat ik iets te slijten heb, wil verkondigen of simpelweg op basis van mijn persoonlijke bewogenheid die zich al dan niet met instemming aan de ander hecht. De betrekking is een antwoord gevende, waarbij de vraag, het appel, het verzoek of de uitnodiging van de andere kant komt en vooraf gaat aan het antwoord." (blz. 650)

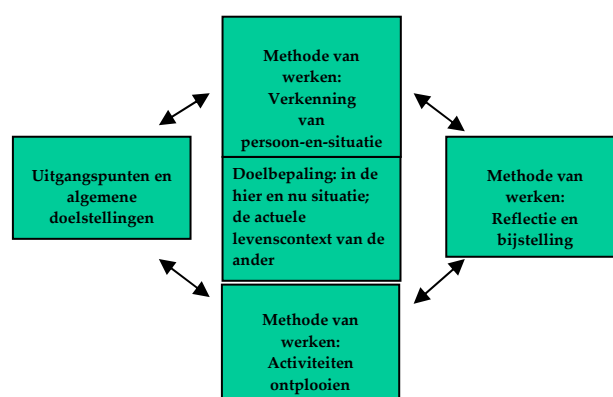
De vraag die hieruit voorkomt voor de werker wordt in relatie met ander door Baart dan als volgt geformuleerd: "Telt het, voor jou, dat dit, hier, bij/aan mij, almaar weer, zo gaat, pijn doet en stoppen moet".

Om zich met de wereld van de ander te verbinden zal de sociaal agogisch werker zich dus met deze vragen bezig moeten houden. Het doel wordt in de presentiebenadering in tegenstelling tot wat Donkers betoogt niet gezien als iets wat vooraf vast staat en wat strak is omschreven, maar heeft betrekking op de ontplooiing van de ander. Kenmerkend voor de presentiebeoefenaar is het "er-zijn-voor de ander de ander (of meerdere anderen) zonder dat ze veel aan probleemoplossing doen. Die kan wel achter hun inbreng vandaan komen, maar het oplossen van problemen (.....) staat niet voorop. Hun belangrijkste inbreng is de het trouwe aanbod van zichzelf." (blz. 732-733)

Vooronderstellingen, uitgangspunten en doel zoals Donkers die beschrijft komen in de presentiebenadering bij elkaar in de methode van werken.

"Technisch gesproken gaat het om heel losse, laag-distante omgangsvormen, die aansluiten bij het alledaagse leven en die veelal niet zijn wat ze lijken. (.....) er wordt meer gehecht aan specifieke uitgangswaarden en principes (.....) dan dat alle kaarten worden gezet op het behalen van een tevoren bedacht, goed resultaat waarbij desnoods die basale waarden in de verdrukking komen." (blz. 782)

De presentiebenadering in te passen in het strategieschema van het sociaalagogisch handelen is niet mogelijk. De presentiebenadering kenmerkt zich door het feit dat vooronderstellingen, verkenning van persoon en situatie en doelstelling één geheel vormen met het methodisch handelen. We willen de presentiebenadering dan ook opvatten als een *vernieuwing* van de sociaalagogische theorie. Schematisch gezien ziet dat er ongeveer als volgt uit:



Het onderwijs

Welke betekenis kan de presentietheorie hebben voor opleidingen binnen het domein van Social Work? Internationaal wordt volgende definitie van Social Work gehanteerd.

"The social work profession promotes social change, problem solving in human relationships and the empowerment and liberation of people to enhance well-being. Utilizing theories of human behaviour and social systems, social work intervenes at the points where people interact with their environments. Principles of human rights and social justice are fundamental to social work".

Deze definitie geeft een beschrijving van het beroep van de Social Worker en is gericht op verandering en oplossing van sociale en relationele problemen zodat het welbevinden verbetert.

In de definitie zit een duidelijk politieke component wanneer wordt gesproken over mensenrechten, gerechtigheid en empowerment. Wat echter ontbreekt zijn begrippen als waardigheid, steun en troost, die in de presentietheorie wel een duidelijke plaats innemen. Ook hier kan de presentiebenadering ons stimuleren na

te denken over fundamentele kenmerken van het sociaalagogische werk.

De genoemde internationale definitie is richtinggevend voor de afzonderlijke opleidingsprofielen zoals we die in Nederland kennen. Om een goed beeld te krijgen van het HBO-onderwijs is het van belang te weten dat het gehele curriculum is opgebouwd uit 3 segmenten. Deze hebben betrekking op:

1. Het primaire proces waarop gewerkt wordt met cliënten
2. De organisatorische context waarbinnen gewerkt wordt (management en beleid)
3. De innovatie van de beroepsuitoefening

Ieder segment is vervolgens weer uitgewerkt naar competenties. Het begrip competenties is het sleutelwoord geworden binnen de hedendaagse beroepsopleidingen. Het gaat daarbij altijd om een instrumentele, normatieve en persoonlijke dimensie. "Vakmatige competenties in het maatschappelijke werk zijn nooit puur technisch-instrumenteel, maar altijd verbonden met beroepswaarden en persoonlijke waarden, en met een professionele hantering van persoonlijke eigenschappen" (beroepsprofiel MWD blz. 69). Deze beschrijving van het begrip competentie biedt nadrukkelijk ruimte voor meer dan een technisch-instrumentele invulling waarbij lijsten met vaardigheden worden afgevinkt ter goedkeuring. Opleidingen kunnen op grond van bestaande opleidingsprofielen en daarbij behorende competenties keuzes maken hoe zij hun onderwijs in willen richten. Zij kunnen bijvoorbeeld, om in de terminologie van Donkers te blijven, kiezen voor een meer sociaal technologische, persoonsgerichte of maatschappij kritische benadering. Daarnaast bestaat er uitgaande van de opleidingsprofielen en competenties de mogelijkheid zelf inkleuring en sturing te geven aan de persoonlijke en normatieve professionaliteit. De presentiebenadering biedt een goed theoretisch kader voor deze inkleuring.

Valt er een concrete verbinding te maken tussen competenties van Social Work en competenties die behoren bij de presentiebenadering? In zijn boek *Presentie in de praktijk* beschrijft Brinkman (2004) een aantal eigenschappen van hulpverleners. Hij noemt: verwonderd, bereid, betrokken, gevend, voegend, toegewijd, empathisch, verdurend, persoonlijk tonend, troostend, strijdbaar en beheerst. De opleiding kan beschouwd worden als een belangrijke vormingsperiode, waarin mensen hun eigen persoonlijke eigenschappen en ervaringen gaandeweg verbinden met een professionele beroepsuitoefening. Momenteel wordt er over het algemeen in de opleidingen weinig aandacht besteed aan persoonlijke kwaliteiten en 'beroepsdeugden'. De presentietheorie biedt veel aanknopingspunten om dit in de opleidingen verder te ontwikkelen. Het is een uitdaging om deze begrippen uit te werken in het onderwijs en deze een goede plaats te geven!

Met betrekking tot het tweede segment van de opleidingsprofielen kan gesteld worden dat professionals die in de opleiding de nodige bagage meekrijgen over de presentiebenadering, binnen de organisaties waar ze (gaan) werken een bijdrage kunnen leveren om belemmerende bureaucratische structuren te keren. In de lijn van het bovenstaande kan binnen het derde segment, dat van de beroepsinnovatie, de presentietheorie een belangrijke impuls geven voor vernieuwing van de sociaalagogische praktijk en theorievorming. Met de door ons aangegeven kanteling van het strategieschema is een van die innovaties geïllustreerd.

In het artikel van Jean Pierre Wilken in deze bundel worden een aantal thema's genoemd die van belang kunnen zijn voor het onderwijs. Hij zegt: 'Het is belangrijk de presentiebenadering te positioneren als een benadering die verschillende, onlosmakelijk van elkaar te beschouwen, dimensies heeft.

- De presentiebenadering is een filosofisch-ethische *beroepshouding*
- De presentiebenadering kent een *theorie*, een (groeïende) *body-of-knowledge*
- De presentiebenadering kent vormen van *communicatief handelen*

De presentiebenadering is een vorm van *interventie* die er op gericht is tegemoet te komen aan de behoefte aan gelijkwaardige steun van mensen die vereenzaamd zijn,

- Geïsoleerd, kwetsbaar en zich als sociaal overbodig beschouwen.
- Het beoogde resultaat van presentie is dat er ruimte ontstaat voor *empowerment*, een ruimte die vervolgens kansen biedt voor verbetering van de Kwaliteit van Leven.'

Deze verschillende dimensies vormen een uitdaging voor de drie segmenten zoals die in het eerder genoemde opleidingsprofiel zijn verwoord.

Mogelijkheden voor invoeging

Wat zijn nu de mogelijkheden van de sociaal agogische opleidingen om studenten niet alleen bekend te maken met de presentietheorie, maar ook dat zij zich de basisattitude en de vaardigheden toe-eigenen die daaruit voortkomen? We noemen er enkele.

1. Een eerste mogelijkheid ligt in de reflectielijn die in sociaal agogische opleidingen aanwezig is. Het gaat hierbij om supervisie, intervisie, verkennen en ontdekken van het eigen socialisatieproces enz. In deze reflectielijn staat de zgn. filosofisch-ethische beroepshouding centraal. Ook ligt hier een verbinding met de eigenschappen van de hulpverlener zoals Brinkman die beschrijft. Deze ontwikkelingslijn kan lopen van de propedeuse tot en met de afstudeerfase en heeft ook betrekking op de inhoud van het andere onderwijs. Elders in deze bundel wordt hier verder op in gegaan.
2. Als aanvulling op bovengenoemde reflectielijn kan aan het begin van de opleiding een introductie

aangeboden worden om kennis te maken met de presentietheorie. Dit heeft dan betrekking op zowel de filosofisch ethische zoals die hierboven wordt genoemd, alsook op de zogenoemde body of knowledge. Aansluitend bij het strategieschema van Donkers gaat het hier om de vooronderstellingen en uitgangspunten van de werker.

3. Het is van belang om in het onderwijs te laten zien dat de presentietheorie niet geïsoleerd staat van andere uitgangspunten, benaderingswijzen, methodieken, enz. Er verschijnen steeds meer publicaties waarin de verhouding van de presentiebenadering met (delen van) zorg en welzijn beschreven wordt. Het betreft dan bijvoorbeeld de relatie tussen presentie en rehabilitatie, bemoeizorg, outreachend werken, straathoekwerk, opbouwwerk, verpleegkunde enz. Deze kunnen als materiaal gebruikt worden.
4. In het onderwijs dat studenten voorbereidt om stage te gaan lopen of te gaan werken met sociaal kwetsbare groepen kan de presentietheorie een extra dimensie bieden. De voorbereiding op stage/werk kan een extra verdieping krijgen middels een exposure. Een andere manier van er zijn voor de ander, zonder dat er direct een probleem opgelost moet worden vraagt veel van beginnende en enthousiaste op gedragverandering gerichte Social Workers. Zie hiervoor het artikel over de exposure van Nuy en Venneman.
5. Er zou een minor ontwikkeld kunnen worden waarmee studenten van Sociaal Agogische, Gezondheidszorg- en Educatieve Opleidingen. zich verder kunnen verdiepen in de presentietheorie.

Slot

Samenvattend kan de presentiebenadering een vernieuwende betekenis hebben voor de inhoud van de opleidingen op het gebied van zorg en welzijn. Dit begint bij de keuze de presentietheorie deel uit te laten uitmaken van de *grand theories* van de sociaalagogische beroepsuitoefening. Vervolgens kan het bestaande onderwijsprogramma door de presentiebril bekeken en geëvalueerd worden. Daarna kunnen de gewenste veranderingen ingevoerd worden. Dat de presentietheorie niet hapklaar het onderwijs ingeschoven kan worden, lijkt ons een voordeel. Een diepgaande bestudering, door docenten en studenten, leidt tot een betere verbinding en verankering.

Literatuur

- Baart A.J. (2001). *Een Theorie van de Presentie*. Lemma.
- Andries Baart in samenspraak met Annelies van Heijst, in: *Sociale Interventie* 2003-2.
- Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werkers (2006). *Beroepsprofiel van de maatschappelijk werker*.
- Brinkman F. (2004), *Presentie in de praktijk: een verkenning in de maatschappelijke opvang*. Utrecht: NIZW.
- Donkers G. (2001). *Veranderkundige modellen*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen.

Didactiek van Exposure

Het aanleren van een specifieke manier van kijken

Marius Nuy & Ben Venneman

Inleiding

De Presentietheorie heeft na het verschijnen van het boek "Een theorie van Presentie" (Baart, 2001) en enorme vlucht gekregen. In veel instellingen in zorg en welzijn duikt deze benadering op. In de kern staat Presentie voor het aangaan van een aandachtige betrekking met een persoon in de eigen leefwereld. Presentie geeft taal aan een zorgzame begeleiding en behandeling van mensen die van zorg en diensten afhankelijk zijn. Het maakt tevens duidelijk dat ook de persoon van de hulpverlener telt en in het geding is als zorgvragers worden begeleidt. De werkdefinitie verwoordt dit als volgt: Presentie is de praktijk waarbij de zorggever zich aandachtig en toegewijd op de ander betreft, zo leert zien wat er bij de ander op het spel staat - van verlangen tot angst - en die in aansluiting daarbij gaat begrijpen wat er in de betreffende situatie gedaan zou kunnen worden en wie hij daarbij voor de ander kan zijn. Wat gedaan kan worden, wordt dan ook gedaan (Uit: Aandacht, etudes in presentie; Baart, 2004).

Wat betekent bovenstaande voor het leren en vormen van studenten van sociaal-agogische en verpleegkundige opleidingen? Hoe is studenten een gevoeligheid en een specifieke manier van kijken aan te leren, onontbeerlijk voor een leefwereldgerichte grondhouding? Daarover gaat deze tekst. Het antwoord naar dit 'onontbeerlijke aanleren' vinden we in de zogenaamde exposure, ontwikkeld in de theorie van de presentie.

De exposure is een noodzakelijke en vormende periode voor hen die zich willen bekwamen in de presentiebenadering, maar evengoed stellen we, dat de exposure ook los daarvan te bezien en te beproeven is. Want de professionaliteit die in de exposure wordt verkend en getraind, is (ook) te zien als een niet meer te verlaten fundament voor al het werk in zorg- en welzijnssectoren. Waarom we dit zo stellen, zal in de loop van de tekst helder en aannemelijk worden. De leerdoelen geven al wel een belangrijke aanwijzing:

- het ontwikkelen van sensitiviteit in de waarneming
- het reflecteren op eigen waarden, normen, wereldbeeld
- het indringend ervaren van de 'andere leefwereld'.

Het is zowel het fundament van de praktijkbeoefening als de bron van kennis van jezelf als (toekomstig) werker én van een bepaalde sociale werkelijkheid. Dat kan buiten zijn, een buurt, maar ook ergens binnen, een

buurthuis of een zorginstelling. Wij nemen hier de buurt als voorbeeld, maar wees zo vrij 'buurt' te vervangen door bijvoorbeeld ziekenhuis, instelling voor verstandelijk gehandicapte, verpleeghuis of psychiatrische woonvorm.

Soorten van exposure

Het is niet zomaar een kennismaking met de omstandigheden, de leefwereld, van buurtbewoners, maar een heel bepaalde oefening in waarnemen van (vooral) zichzelf en die leefwereld, een oefening die vereist is om al het latere agogische werk goed te kunnen doen. Een goede presentiebeoefening, een goede hulpverlening, valt niet samen met alledaagse medemenselijkheid, maar is een complex leerproces van onophoudelijke kritische en gedeelde reflectie op eigen ervaringen. Deze reflectie is in hoge mate afhankelijk van de competenties die juist in de exposure worden onderkend, beproefd en geoefend.

De praktijk, zoals die zich heeft laten kennen in het veldonderzoek van Baart, toont drie soorten van exposure. Er is de gedaante van een eenmalig voorstadium, er is een cyclische variant en er is een attitudinale variant. Heel kort zijn deze drie als volgt te omschrijven.

1. Het eenmalige voorstadium

Deze soort van exposure gaat vooraf aan al het feitelijke interveniëren, het voorstadium. Het is tijdelijk en ten diepste oriënterend op de beroepspraktijk. Voor studenten is de exposure niet in de eerste plaats een oriëntatie vooraf op het eigen werk, als wel het aanleren van een specifieke manier van kijken. Dit stadium is voorbijgaand en wordt ook als zodanig afgesloten.

2. De meervoudige cycli

Eenmaal werkend in een bepaalde buurt kan zich de noodzaak voordoen de exposure opnieuw te doorlopen, bijvoorbeeld omdat de buurt in een aantal opzichten verandert. Te denken valt aan de komst van nieuwe categorieën bewoners of wanneer zich heel specifieke kwesties voordoen die niet eerder zo kenmerkend waren, zoals geweldsuitbarstingen, huisuitzettingen of (geografisch verplaatst) druggebruik. Opnieuw in exposure gaan is dan wenselijk teneinde de nieuwe situatie vanuit het perspectief van de betrokkenen te leren kennen.

Het is ook denkbaar dat een buurtwerker of hulpverlener structureel tijd inbouwt om 'zomaar' over

straat te lopen, zoals in de exposure, dus zonder concrete bedoelingen.

3. De *attitudinale variant*

Deze variant is eveneens cyclisch. De *attitudinale variant* is niet afhankelijk van het nieuwe of onbekende, maar is te zien als een noodzakelijke permanente *modus van aanwezig zijn*. Sommige werkers zullen vinden, dat de exposure niet iets is dat voorafgaat of dat voorbijgaand is, maar een voortdurend bestanddeel is van alles dat men doet of nalaat.

Hoewel er dus meerdere varianten van exposure zijn, wordt hier gekozen voor de exposure als eenmalig voorstadium. Het is denkbaar dat dit gebeurt in het perspectief van de stage die de student tegemoet gaat in een buurthuis of een post voor algemeen maatschappelijk werk. In dat geval is de exposure niet alleen een indringende training in sensitiviteit en waarnemen en reflecteren, maar ook een methode om zich in directe zin en diepgaand op het eigen latere (stage)werk te oriënteren. In beide vormen betreft de exposure een tijdelijke, voorbijgaande periode, waarin het de bedoeling is een bepaalde buurt van *binnenuit* te leren kennen en al die dagelijkse observaties in een dagboek vast te leggen. Dit 'leren kennen', dat in onze verdere uitwerking betrekking heeft op een buurt maar zoals gezegd evengoed kan slaan op een bepaalde (zorg)praktijk, zoals bijvoorbeeld een algemeen of psychiatrisch ziekenhuis, is niet een in kaart brengen van allerlei kenmerken van de buurt in kwestie, al gebeurt dat óók, maar *een tot in detail ervaren van zichzelf in relatie tot het leven in deze buurt*. Een dergelijk leren lijkt een peulenschil, maar vergt veel discipline en heel bepaalde competenties; het zal dadelijk blijken dat het om kwaliteiten gaat die de student ten diepste met zichzelf confronteert. De exposure is niet alleen een cognitieve bijstelling van het eigen wereldbeeld, maar tegelijk een emotionele aangelegenheid. Een goede exposure kan het mede daarom niet stellen zonder supervisorische bijstand.

Wat eraan voorafgaat

Aan dit zich gaan blootstellen aan een wijk of buurt(leven) gaat vooraf, dat de student zich nauwgezet heeft verdiept in zowel enige presentieliteratuur als in de theoretische grondslagen van de exposure en dat er een eerste gesprek heeft plaatsgevonden met de supervisor. Het 'zich verdiepen' kan zich niet beperken tot een doorlezen van regels en verwachtingen, maar dient te gebeuren zoals de voorbereiding op een tentamen dat men zeer beslist wil halen. Grondig dus, want de exposure is een praktijk waarin de student als het ware door zichzelf overrompeld zal worden. In het gesprek met de supervisor worden de bedoelingen en vereisten van de exposure nagegaan en wordt afgesproken hoe beiden in die korte periode zullen samenwerken.

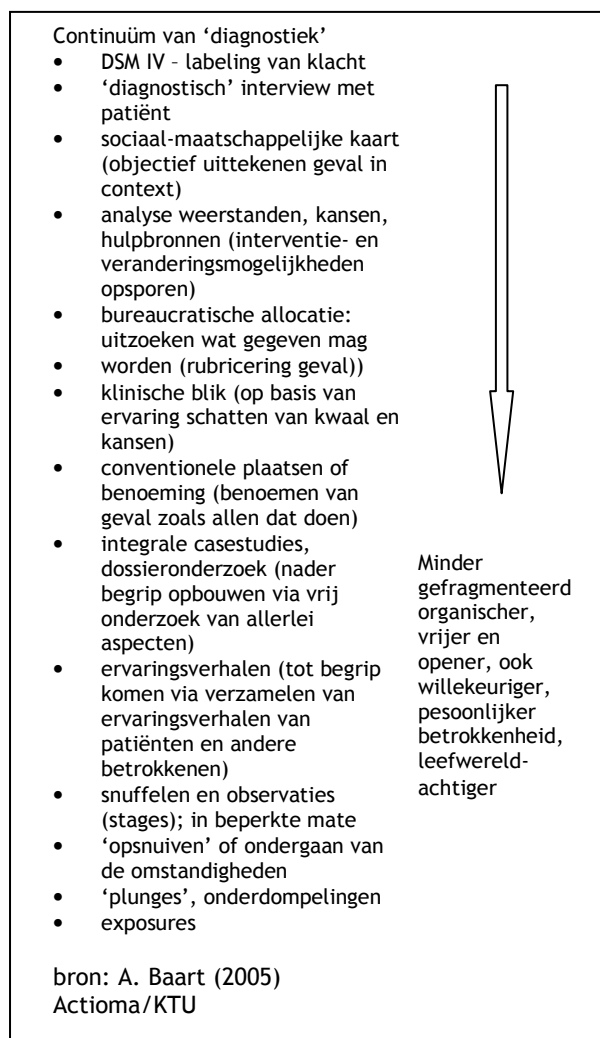
Voor wat betreft de presentieliteratuur wordt minstens bestudering verwacht van de tekst van Andries Baart,

'Introductie in de Presentietheorie' (zie de website www.presentie.nl), alsmede van Andries Baart & Majone Steketee (2003), 'Wat aandachtige nabijheid vermag'. Over professionaliteit en present-zijn in complexe situaties". Deze tekst handelt over de eenzijdigheid van te ver doorgevoerde sociaal-technologische professionalisering en is een pleidooi voor een andersoortige professionaliteit in mensgerichte beroepen. Het boekje "Aandacht; etudes in presentie" van Andries Baart (2004) gaat indringend in op de betekenis van aandacht en het toepassen ervan in hulpverleningspraktijken.

Twee voorbeelden ter illustratie van de essentie van exposure

Er zijn vele metaforen of voorbeelden denkbaar om de term exposure meteen in een bepaald perspectief te zien. We geven er twee. Zo refereert Frans Brinkman (2004) aan de eerste keer dat een beeldend kunstenaar zijn werk gaat exposeren. Dat brengt vaak een geweldige onzekerheid, misschien wel ontredde, met zich mee. Zo'n expositie, het vrijgeven en blootstellen aan de ogen en opvattingen van bezoekers en dus aan hun oordeel, balanceert op het enerzijds weten dat het de enige directe weg is naar publiek (en dus naar belangstelling en verkoop) en anderzijds op een houding van ongemakkelijkheid, verlegenheid of niet durven. Komen er wel belangstellenden? Wat zal er van gevonden worden? Blijf ik op afstand, houd ik mij en mijn werk verborgen, of kom ik nabij en geef ik mij en mijn werk prijs? Het zich durven laten kennen is niet alleen afhankelijk van of h/zij de expositie belangrijk genoeg vindt, maar appelleert ook aan moed, aan de wil, aan motivatie. Natuurlijk is de exposure als basis van de presentie wel iets anders dan het aanvaarden van de uitnodiging mijn schilderijen te exposeren, maar centraal in beide 'avonturen' staat de zelfoverwinning en de inzet om zich te durven laten kennen. Wat de lezer ogenblikkelijk kan opvallen maar waar verderop pas op wordt teruggekomen, is de vraag wat of wie er nu eigenlijk (vooral) gekend moet worden.

Deze vraag komt nog scherper terug in het volgende voorbeeld. Teneinde de essentie van exposure te verhelderen tekent Andries Baart in zijn colleges over presentie vaak een continuüm met aan de ene kant het psychiatrisch classificatiesysteem de DSM-4 en aan de andere kant de exposure, met daartussen nog andere manieren van informatieverzameling en analyse. Dan wordt zichtbaar dat hoe verder vanuit de DSM-4 wordt opgeschoven naar exposure, hoe narratiever en hoe minder theoriegestuurd en hoe meer 'werkelijk' het wordt.



We zien aan de benamingen, dat het bij al deze methoden te doen is om een bepaalde situatie of een persoon te leren kennen. We zien ook, dat dit leren kennen bovenaan in het schema heel anders is dan onderaan: dáár wordt de persoon die zich inzet de ander(en) te leren kennen, het meest geraakt. H/zij is persoonlijk betrokken, het dichtst nabij, heeft alleen zichzelf als instrument en zal zich dus ook moeten 'openen'. De persoon bovenaan met het dikke DSM-4 boek blijft echter geheel buiten schot, evenals zelfs degene die hij tracht te classificeren. Er is weliswaar met die persoon gesproken, maar om hem beter te leren kennen trekt hij zich terug, bladert in het boek en piekert of hier nu sprake is van bijvoorbeeld een anti-sociale persoonlijkheid of een borderline. Eenmaal tot een conclusie gekomen, zet hij zich aan het schrijven en portretteert hij de man of vrouw naar zijn gevonden diagnose. De vraag rijst of deze 'kennisvergaring' toereikend kan zijn en in kwalitatieve zin wel (ooit) kan samenvallen met de concrete persoon, niet alleen omdat een diagnose, welke ook, veelal een zeer

beperkte betekenis heeft, maar ook omdat het 'hele beeld' tot stand komt vanuit een grote distantie.

Eenzelfde koude, onaangedane en afstandelijke 'figuur' is die van de sociale kaart. Wat weten we nu werkelijk van een buurt als we afgaan op een verzameling cijfers over die buurt? Wat het ook is, het is niét een 'van binnenuit' leren kennen als we weten hoeveel buitenlanders er wonen, hoeveel werklozen en hoeveel huurwoningen. Hetzelfde grote contrast ontstaat wanneer we willen begrijpen wat borstkanker is. We kunnen een artikel lezen of een paar 'klinische lessen': het biedt een globaal en technisch 'buitenbeeld' van wat er dan aan de hand is, maar het zal ons gewoonlijk niet raken en veel facetten zullen ons dan ook ontgaan. Op deze manier zullen we er niet in slagen iemand werkelijk te leren kennen.

Dit kan al veranderen als we iemands dagboek lezen. Het dagboek of egodocument is veel indringender omdat daarin de persoon zelf tevoorschijn komt met haar omstandigheden, haar belevingswereld, of het nu om angsten gaat of om perspectieven. Als lezer word je betrokken bij gevolgen en betekenissen die anders ontbreken of abstract blijven.

Exposure in de praktijk

Nu de exposure zelf, waarbij we ook zouden terugkomen op de vraag wie er nu gekend moet worden. We gaan hier op in vanuit de persoon van de student, en beschrijven dit in de ik-vorm. Het gaat enerzijds om het van binnenuit leren kennen van de buurt omdat je wilt *begrijpen* wat daar loos is, en anderzijds om de vraag of alles in en van die buurt ook werkelijk tot *jou* mag doordringen. Soms willen we om ideologische redenen 'dingen' zien die er strikt genomen niet zijn en wordt een situatie of buurt te rooskleurig of te rottig voorgesteld. Soms schrijven we aan wat we zien betekenissen toe omdat ze ons uitkomen of passen in onze cultuur, of omdat we 'gewoonlijk' snel zijn in ons oordeel. Maar ook het tegendeel gebeurt. We ontkennen bepaalde betekenissen of schrappen ze uit onze waarneming omdat ze ons afschrikken. Rond je heen kijken, echt waarnemen, staat niet los van jezelf maar heeft direct te maken met wie je zelf bent, met je eigen biografie, met je opvattingen, wensen, weerstanden en angsten. Daarom is het in de exposure niet alleen de buurt, maar ook en vooral jij die jezelf onderzoekt.

Van alle methoden of mogelijkheden een situatie te leren kennen is de exposure methode het meest organisch, en staat het dichtst bij de werkelijkheid. Exposure is een manier om de buurt te leren kennen zoals hij is, de werkelijkheid van de mensen die daar leven, en jouw eigen interpretaties daarvan. Het sluit aan bij een sociaalconstructivistische wijze van handelen, waarbij het gaat om te onderzoeken hoe jij de werkelijkheid waarneemt en construeert; en open te staan voor een werkelijkheidsconstructie die je in staat stelt te begrijpen hoe de ander -in die buurt, in die omstandigheden- zijn werkelijkheid beleeft.

De locatie

In de context van de presentie (benadering) geschiedt exposure niet in een sjeke buurt van Wassenaar of Hilversum, maar in een buurt of stadswijk waar vaak armoede en werkloosheid heersen, waar de huisvesting vaak belabberd is, het leefklimaat nogal eens in het geding is en waar tal van andere problemen voorkomen. In stadsgeografische termen wordt een dergelijke buurt gerekend tot de zogenaamde probleemcumulatiegebieden. Minder abstract is de term 'achterstandswijk'. Hoe een wijk of buurt ook wordt gelabeld, de exposure geschiedt in het licht van een toekomstige beroepspraktijk van waaruit men zich met een radicaal andere professionaliteit richt op mensen die het persoonlijk en maatschappelijk niet voor de wind gaat.

De concrete situatie

Als 'student in exposure' wandel je systematisch door de buurt en kijk je aandachtig om je heen. Vanaf de buitengrenzen naar binnen, straat voor straat. Je wandelt gedurende enkele weken op deze manier, door hoofdstraten en steegjes, en zorgt ervoor de buurt onder alle omstandigheden te leren kennen. Niet dagelijks van negen tot vijf, maar op alle tijdstippen: de ochtend, de middag, de avond en in het weekend, ongeacht het weer, ongeacht je eigen stemming. Je komt in de snackbar, het café, het buurthuis, de buurtwinkel, maar je hangt ook rond bij een hangplek, of misschien een crossveld of sportzaal, op een speelplaats. Het gaat er om dat je hè en detail bewust wordt van de omgeving, van de kleuren die je ziet, de graffiti, de hondenpoep, de vitrages en kamerplanten, de stickers op de deur, de affiches, de auto's. Je realiseert je wie je ziet: mannen, vrouwen, kinderen, opgeschoten jeugd, de yuppen, mensen die er beroepshalve komen, handelaren, mensen die rondhangen. Links en rechts knoop je praatjes aan. Alles wat er wordt gezegd, laat je zo goed mogelijk tot je doordringen.

De opgave

De opgave is de buurt van *binnenuit* te leren kennen. Al wandelend, hier en daar een praatje makend, schrijvend en nadenkend in het dagboek, ontwikkel je een beeld van de buurt. Het is niet een beeld uit een boek of van horen zeggen, maar van jezelf, uit de eerste hand. Het zal een beeld zijn met veel contrasten: in de werkelijkheid van de buurt komt ellende voor, maar evengoed saamhorigheid, wordt er gescholden maar is er ook hartelijkheid. De leefwereld toont sporen van eenzaamheid, van verdriet, van plezier en humor. En vooreerst alleen nog wandelen in deze wereld confronteert je met wisselende gevoelens, van blijdschap tot morele verontwaardiging, van sympathie tot afkeer. Wat zie ik? Wat gebeurt er? Kennis van dit alles vormt de basis van presentie, van mijzelf, van authentieke aandacht, van nabijheid.

Het dagboek

Alle indrukken worden dagelijks vastgelegd in het dagboek. Het schrijven van een dagboek is een belangrijk middel om tot (zelf)reflectie te komen. En te ontdekken wat het met je zelf doet om in een straat te staan en alle directe waarnemingen in je boekje te schrijven. Of wat je ervaart als je schrijvend op een bankje zit en aangesproken wordt door een buurtbewoner of spelende kinderen.

Het direct opschrijven geeft een directe confrontatie met jezelf, het eigen ongemak om als 'vreemde' rondte lopen in een buurt. Exposure op deze wijze dwingt je om stil te staan bij wat je ziet, hoort en ervaart. De exposure, de onderdompeling in een buurt (of een andere praktijk), is in de hulpverlening weliswaar een onorthodoxe bron van kennis, maar de enige bron voor het doen ontstaan van een referentiekader dat voor een sociaal-agogische aanwezigheid in die buurt of praktijk van belang is. Hulpverlening die *niet aansluit* op de leefwereld van degenen die er op zijn aangewezen, gaat letterlijk langs de werkelijkheid heen en mislukt. Het schrijven van een dagboek is een zeer persoonlijk leerproces, dat je als persoon zelf moet ervaren en ondergaan. De leefwereld van binnenuit leren kennen en de eigen beleving en betekenisgeving daarbij opmerken is noodzakelijk als eerste bagage in het socialisatieproces als hulpverlener. Het jezelf verbinden met en blootstellen aan een buurt leer je niet door andere dagboeken te lezen. Het lezen van andere dagboeken levert hoogstens een beeld op van de variëteit, dynamiek en alledaagsheid van de leefwereld van een buurt. Juist het geven van een indringende beschrijving van binnenuit, jouw gevoelens van ongemak, plezier, komische momenten enz., geeft je inzicht en besef.

Het leerproces. Stadia van exposure

Uit de geschetste concrete situatie kan de indruk ontstaan dat het een fluitje van een cent is. Zich een pooslang ophouden in één bepaalde buurt, ogen en oren de kost geven en met deze of gene een babbeltje maken lijkt een eenvoudige opgave. Deze ogenschijnlijke simpelheid verandert als we de vraag stellen wat nu precies van jou als student wordt gevergd. Het rondwandelen is een leerproces, dat goed begeleid moet worden vanuit de opleiding, bij voorkeur door docenten die zelf aan den lijve een exposureproces doorgemaakt hebben.

In de theorie van de presentie worden aan dit leerproces vier stadia toegeschreven:

- a) de onderdrukking en beheersing
- b) de zuivering
- c) de ontvankelijkheid
- d) de toewijding

Deze vier stadia raken elk afzonderlijk de essentie van wat 'moet' gebeuren. Wie de werkelijkheid tot zich wil laten doordringen, dient zich leeg te maken. Alle oordelen en primaire reacties (uit theoretische kennis, uit herinneringskennis) dienen achterwege te blijven, zodat die werkelijkheid zich ook kan tonen zoals die is.

Soms ligt op het puntje van de tong ergens iets van te zeggen, maar bij het puntje af, wees bescheiden, terughoudend. Steek een hand uit waar nodig, drink bij iemand een kop koffie als je ertoe wordt uitgenodigd, weet uit te stellen waartoe je je geroepen voelt maar waar niet om wordt gevraagd. Zo kunnen de buurt(cultuur) en de bewoners worden gezien en gekend zoals ze zijn. Zo kun je jezelf leren kennen in relatie tot deze concrete buurt en al wat zich daarin voordoet. Het is een indringend proces, waarin je een bepaald soort ruimte creëert en 'schoonhoudt' om de ander te voorschijn te laten komen. Het moet een 'schone, vertrouwenwekkende en veilige ruimte' zijn waarin iemands gevoelens van schaamte, schuld, angst, woede, verdriet en andere pijnlijke emoties tot uitdrukking kunnen worden gebracht. Je moet er voor waken deze ruimte te 'vervuilen'.

a. De onderdrukking: de beheersing van het zelf

Wat ogenschijnlijk zo eenvoudig leek, kan het karakter krijgen van een innerlijk gevecht: de snelle oordeelsvorming moet worden onderdrukt, ook het medelijden, de afkeer, de romantisering en de neiging om iets te gaan doén. Wat ook weggehouden, onderdrukt, moet worden, is de neiging te abstraheren van de werkelijkheid en op metaniveau te gaan theoretiseren. Dat leidt tot 'klassieke' stereotype beelden, tot pseudo-kennis. We verkeren dan immers bij tal van andere bronnen en leggen een soort verklaringsdeken over het buurtleven dat daardoor ook niet meer *van binnenuit* gekend kan worden. Allerlei sociologische schemata of kennis over opbouwwerk en interventie-ideeën tolleren mogelijk door het hoofd, maar we doen er niets mee. Het is 'verboden', ten gunste van een werkelijk kunnen waarnemen.

b. De zuivering: zelfonderzoek en ruimte maken voor het vreemde

In dit tweede leerstadium zien zoomen we sterk in op jezelf, de 'student in exposure'. Het is gedragspsychologisch inzicht, dat het niet de *gebeurtenis* is die mijn gevoel bepaalt, maar wat *ik* vind van die gebeurtenis. Vandaar dat we onszelf kunnen betrappen op snel oordelen, op direct reageren, op onmiddellijk (willen) vluchten. In je dagboek zal je je menigmaal afvragen waarom en waardoor jij op 'die manier' op een aangetroffen feit reageert. Het zijn vragen als: waarom neem ik dat zó waar, waarom benoem ik het zó en niet anders, waarom benauwt me dit, waarom zag ik dat niet, waar(om) word ik er triest van, waarom trek ik me dit aan? Enerzijds gaat het dan om bepaalde buurtfeiten, maar meer zwaarwegend klinken hier de eigen interpretaties, motieven en gewoontes die met mijzelf zijn verstrengeld en de waarneming beïnvloeden. Cruciaal is dat je van deze invloeden bewust wordt en jezelf hierop ondervraagt, begeleid door een supervisor. Van belang is dat niet jouw taal domineert in het beeld van de buurt, maar de taal van de buurt en de bewoners. Hoe anders kunnen zij verschijnen zoals zij zijn? Ruimte maken voor het vreemde vereist zelfkennis en jezelf tijdig vermanend

toespreken wanneer *jouw antwoord, jouw emotie* op een situatie de overhand neemt en je je bijvoorbeeld van die situatie afkeert. Het kan zijn dat het niet lukt er (toch) bij te blijven, *als* dan maar de eigen stem en vertekening hierin wordt herkend en de kleur die deze aan de ervaring geeft wordt begrepen.

Je leert hierdoor een drietal houdingen te onderkennen en te ontwikkelen.

- Houding tegenover de buurtbewoner: gehechtheid - afwijzing (waardeoordelen).
- Houding tegenover jezelf: eigendunk - ontmoediging (zelfbewustzijn)
- Houding tegenover het leven: afgunst - angst (afweermechanismen, het leven afweren)

Gehechtheid en afwijzing steken vaak de kop in de vorm van waardeoordelen. Het tweede paar, betreft aspecten van zelfbewustzijn. Ben je bijvoorbeeld meer met jezelf bezig of met de werkelijke behoeften van de ander.

c. De ontvankelijkheid: het toelaten van het vreemde

De zuivering is niet een verder leeg raken, maar een onderkennen dat 'ik' het ben die als het ware iets toevoegt aan de ervaring van het waargenomene en daarmee de sociale werkelijkheid (ver)teken. Het is nodig dit te herkennen en te begrijpen, opdat ook het concrete appel 'verstaanbaar' ontvangen, wordt en dus wordt aanvoeld - Baart schrijft "vanuit een concrete, verantwoordelijkheid nemende betrokkenheid" - wat zich aanbiedt en vraagt om inzet en zorg. Het is de morele intuïtie die dan ontstaat dat de tijd rijp is om iets te doen, 'iets' dat mogelijk wordt en voortbouwt op het eerder opschorten van oordelen, van handelingen, dat immers niet gebeurde om *maar niets te doen* of omdat de denkbeelden die je hebt niet deugen, maar omwille van het leren kennen. De heel terughoudende maar geconcentreerde aanwezigheid heeft ruimte gecreëerd om de buurt in al z'n facetten toe te laten, te zien, te begrijpen wat er gebeurt en te ontdekken waarin men van betekenis kan zijn. Als het leven in al zijn gedaanten kan binnenkomen, er ruimte is voor wat zich daar afspeelt, het leven, de belangen, het lijden, dan ontstaan morele intuïties omtrent wat gedaan kan worden. Het leerproces leidt daardoor tot een heroriëntatie en zet de zich ontwikkelende relatie met de buurt in een ander licht, in een 'betekenislicht'. Het geeft een 'nieuwe helderheid', hetgeen, en dat zal nu duidelijk zijn, helemaal niet samenvalt met oplossingen voor mogelijk gesignaleerde problemen.

d. De toewijding aan het vreemde/andere

De betekenis van de exposure is niet de ontvankelijkheid, maar de toewijding die erop volgt, *terwijl* die toewijding er natuurlijk al van meet af aan dient te zijn, maar zij is als het ware getransformeerd. Dankzij die om zich heen kijkende, luisterende en aandachtige en ontdekkende aanwezigheid kun je gaan begrijpen wat er loos is en wat werkelijk ter zake doet. Dan openbaart zich de uiteindelijke betekenis: een radicale, praktische en trouwe toewending naar de

buurt en de mensen die daar wonen. “Een duurzaam engagement met wat die morele intuïties hebben uitgelokt”, schrijft Baart, en hij benadrukt daarmee niet alleen een trouwe, verantwoordelijkheid aanvaardende inzet voor de ander, maar tevens - dat is werkelijk het hart van de presentie - wat *deze* als een (wenselijk) goed ervaart. Het gaat derhalve om een dienstbaarheid die past.

Het resultaat van exposure is dan ook, als je die later toepast in je beroepspraktijk, dat je in staat bent om je werkelijk te verbinden met de mensen waar je als professional iets voor wilt betekenen. Door deze verbinding ben je in staat echt iets voor de ander te betekenen.

Twee benaderingen

De beschreven stadia maken duidelijk dat de exposure een intensief en confronterend proces is van zich leren openen voor en zich liefdevol kunnen verbinden met het vreemde, de geheel andere, de buurt. De achtergrond, de attitude en het talent van de student kunnen hierin zeer bepalend zijn. Andries Baart onderscheidt een bevangen en een onbevangen benadering.

a. Een bevangen benadering

De student kan welwillend en met grote genegenheid naar de buurt kijken en zich daardoor niet realiseren dat negatieve facetten van de buurt hem ontgaan, of worden vergoelikt en daarom niet op hun juiste waarde worden geschat. Het is een herkenbaar mechanisme, bijvoorbeeld bij liberaal ingestelde ouders die vanuit hun vrije en welgezinde opvatting en houding bepaald gedrag van hun kinderen niet opmerken of door de vingers zien, terwijl anderen zich er zeer aan storen en denken “waarom zeggen ze daar nou niets van?”. Een bevangen benadering leidt daarom gemakkelijk tot beeldvorming die ofwel mooi en goed is, ofwel slecht en rottig. Empathie en compassie zijn een groot goed, maar in de exposure gaat het om méér, omdat een wenselijk begrip alleen kan ontstaan als men zichzelf daarin betreft en begrijpt. Het gaat niet alleen om die buurt, om die vreemde, kwetsbare ander. “Het is voortdurend zaak”, schrijft Baart, “om uit te zoeken hoe de waarneming en de geïnvolveerde emotie in elkaar zitten en waarop ze in de buurt en waarnemer feitelijk steunen.” Radicaler kan het haast niet.

b. Een onbevangen benadering

Hetzelfde geldt ook hier. Onbevangen wil zeggen vrij van vrees, de cultuur van de buurt komt de student niet vreemd voor en het is ook niet moeilijk er in woord of gebaar op te reageren. Het ‘klikt’, en toch moeten we op onze hoede zijn? “Moet ik eerst in verwarring raken, innerlijke conflicten ervaren?”

Nee. Een goede exposure valt niet samen met het ondergaan van een cultuurschok. Het is ook nauwelijks voor te stellen dat iemand die van huis uit met een onbevangen houding de ander tegemoet treedt, ontredderd raakt. Waar het echter om gaat, is het inzicht in en aansluiting bij deze specifieke buurt, ook voor de onbeschroomde en niet door scrupules geremde

student. Een *open houding* is geen stabiel bezit, maar een permanente opgave die aandacht en oefening vergt. In de idee de buurt al te kennen of er zich thuis te voelen, ligt het gevaar dat veel aan de waarneming kan ontsnappen of die waarneming vanuit een vertrouwde al bij voorbaat inkleurt.

Exposure gaat over ruimte maken, open zijn in gedrag én houding. Een open houding ontstaat niet vanzelf. Eerst en vooral is er een gerichtheid op stilte in jezelf; in die oefening om stil te worden leer je als het ware alle gedachten in jezelf even te parkeren waardoor je aanwezig gaat zijn in de situatie zoals die is, en gaat ervaren er middenin te zijn en alleen waar te nemen. Dan is er echt sprake van onbevangen benaderen.

Gevoelsexpressies en haar betekenissen

De exposure kan al je individuele registers opentrekken: kennis, houding, drijfveren, emoties. Het verbaast daarom niet dat Baart de term ‘ontredding’ gebruikt. Het loslaten van kennis en meningen, theoretisch en van buitenaf gevormd, kan niet anders dan je in hevige mate confronteren met jezelf. De gevoelsexpressies die hiermee gepaard gaan, waarover te lezen is in het dagboek en die onderwerp zijn van zelfonderzoek en van gesprek met de supervisor, zijn onder te brengen in drie categorieën. Dat zijn:

1. Melioratieve gevoelsexpressies, dat wil zeggen, een goede, gunstige hoedanigheid aanduidend. Het zijn sterke gevoelsuitingen waarin buurtbewoners, vaak tegen de schijn in, bijvoorbeeld geroemd worden om hun vriendelijkheid, hun kracht, hun gastvrijheid, dat ze gaver of socialer zijn en minder kwetsbaar of ‘gebroken’ dan het lijkt of dan werd gedacht. Het betekent dat er kwaliteiten worden waargenomen, beléefd, waar een geweldige stimulans van uitgaat;
2. Voorts blijken veel gevoelsuitingen betrekking te hebben op onzekerheid. Een onzekerheid die te herkennen is in de terughoudendheid om zaken die men ziet te benoemen. Het (nog) niet-weten, het voorbehoud maken, het afzien van labeling, het vermijden van de suggestie het nu wel te weten. Soms gaat het om wat Baart noemt ‘onversneden onzekerheid’, soms ook om heel gepaste voorzichtigheid;
3. Ten slotte hebben veel gevoelsuitdrukkingen van doen met een negatieve uitwerking van wat in de buurt is waargenomen, de hardheid, de rottigheid, het bot of lomp worden bejegend en hoe dit kan uitwerken op je aanwezigheid: het opgeven, de moed verliezen, de angst eraan onder door te gaan.

Categorieën zijn altijd een grove indeling en dus doen bovenstaande interpretaties zich ook niet ondubbelzinnig zo voor. We zouden nu het spoor van Baart kunnen volgen en diens nuanceringen overnemen, maar deze zijn gebaseerd op de exposure-ervaringen van de pastores uit zijn onderzoek en bovendien bleef het voor die professionals daar ook niet bij. Voor hen was de onderdompeling in de buurt niet eenmalig of kortdurend, terwijl dat voor de student wel zo is.

Voor de student is de exposure een op zichzelf staande leerervaring. Het is van groot belang dat deze ervaringen en de gevoelens die ermee gepaard gaan, precies en gedetailleerd worden beschreven in het dagboek. Het dagboek is het bemiddelend instrument voor de supervisie. In die reflectie, met tal van leidende vragen door de supervisor, zal duidelijk worden welke interpretaties aan het ervaringsverhaal ontleend kunnen worden.

De waarde van de exposure

De waarde van de exposure is te omschrijven als een veelomvattende heroriëntatie. Eigenlijk wordt er gesteld, dat de buurt niet te kennen is uit allerlei materiaal erover en dat het leven in die buurt ook onbekend blijft wanneer ik niet mijzelf erin begeef. De exposure is behalve een cognitieve bijstelling van het eigen wereldbeeld duidelijk ook een emotionele aangelegenheid. We hebben gezien, dat een *van binnenuit* leren kennen van een bepaalde sociale werkelijkheid met name vereist dat we onze opvattingen en oordelen en affecten leren onderkennen en weten te parkeren - opdat we die sociale werkelijkheid, of het nu een buurt is of een bepaalde (zorg)praktijk, in al haar contrasten en eigenheden kunnen leren kennen én leren toestaan en verwoorden wie we zelf in onze betrokkenheid naar die buurt of praktijk zijn. Een radicale toewijding, openheid en reflectie op al wat er gebeurt in wat ik waarneem, in de ontmoetingen, vormt onder die condities een fundament van kijken dat radicaal anders is dan gewoonlijk wordt geleerd. We noemen het radicaal, aangezien in de exposure ter wille van de heroriëntatie en afstemming gevraagd wordt onszelf en onze theoretische bagage los te laten, te parkeren en mogelijk zelfs af te breken. Er is niets waarachter men zich kan verschuilen.

Die afbraak is feitelijk niets anders dan ruimte maken. Het verlaten van al wat ik in huis heb, met *alleen mijzelf als inzet*, heeft een belangrijk nieuw oriënterend effect. Andries Baart formuleert dit leerproces van menselijke sensitiviteit aldus: "De exposure appelleert niet alleen aan cognities en attitudes maar ook aan de affectiviteit en emotionaliteit, aan de motivaties en de wil, en aan het gedrag en het handelen - en ze hoopt deze in één nieuw georkestreerde harmonie van betrokkenheid te laten klinken."

Kortom, exposure behelst in de kern een transformatieproces: het onderzoeken en het herzien van overtuigingen, hebbelikheden, eigen fouten onder ogen zien, nieuwe patronen van loyaliteit ontwikkelen. Spanningen of gevoelens van ongemak zijn niet te ontlopen. Het is daarom het aangaan van een crisis, niet om willens en wetens ondersteboven te raken, maar om te ondervinden wie je bent in relatie tot de buurt.

Wat is de betekenis van groeiende rijpheid, ommekeer in jezelf opmerken, met nieuw gedrag experimenteren, opvattingen bijstellen of uitdagen in het contact met

buurtbewoners (opschorten bijvoorbeeld). Baart spreekt in dit verband van het zuiveren van jezelf, de eigen werkelijkheidsduiding diepgaand peilen.

Het is ook een oefening om nieuwe interpretaties, duidingen te koppelen aan wat al bekend is, of de werkelijkheid toespitsen met de gewonnen inzichten. Het gaat niet alleen om een cognitieve transformatie, maar ook een lijfelijke ervaring van anders voelen en 'zijn' (affectieve transformatie). In het transformatieproces is de begeleiding van de supervisor van cruciaal belang.

Effecten

Hiervoor is de exposure geduid als een leerproces, in stadia te doorlopen. Met dit doorlopen van de exposure is een belangrijke aanzet gegeven in de vorming van goed hulpverlenerschap. De student is een indringende confrontatie met zichzelf aangegaan en heeft als het ware zijn zintuigen gescherpt op *wie hij is in relatie tot deze buurt*. Een aantal facetten van goed hulpverlenerschap is verhelderd en staat open voor verdere ontwikkeling. Het gaat om betrokkenheid, verantwoordelijkheid en positionering, om facetten die we echter nadrukkelijk moeten plaatsen in *de rol van student*, dat wil zeggen, de student die in deze exposure intensief kennis heeft gemaakt met zichzelf als *toekomstig* hulpverlener én met wat onontbeerlijk is voor goed hulpverlenerschap. We moeten dit wel zó formuleren, omdat deze exposure plaatsvindt in de context van de opleiding, terwijl idealiter, in de praktijk, de exposure overgaat in een daadwerkelijke invlechting en toewijding aan de buurt die men begonnen is te leren kennen en waar beginnende relaties niet ophouden, maar voor onbepaalde tijd een trouw vervolg krijgen.

1. Toename van betrokkenheid

De student leert begrijpen hoe de wereld eruit ziet vanuit het perspectief van de buurtbewoners. Het vertrouwd leren worden betekent niet dat hij misschien typische gedragingen van bewoners overneemt, maar een leren om daarin openingen te vinden, er iets 'tegenover' te stellen. De betrokkenheid, voortvloeiende uit de exposure, creëert een basis zich in een eigen opstelling in het contact met de buurtbewoners te (durven) uiten.

Ook leert de student affectieve processen te onderkennen, geraakt te worden door de articulatie van angsten, verlangens, existentiële pijn, de kwetsing van mensen en het 'geweld' waaraan ze dikwijls blootstaan. En aan de andere kant het ervaren en getuige zijn van vitaliteit, kracht, humor en onverzettelijkheid die schuilgaat achter dikwijls veel ellende. Het begin is gemaakt met almaar meer voelen en houden van buurtbewoners (Baart, 2001, p.252).

De student leert ook de betekenis van claims en appels die door de buurtbewoners op hem worden gedaan. Hoe daarmee om te gaan, wel of niet engageren, voldoen aan 'voorgescreven' rollen of ingaan op uitnodigingen of verwachtingen.

2. De noodzaak om zorg en verantwoordelijkheden op zich te nemen

De student leert hoe geleidelijk de betrokkenheid de vorm kan aannemen van een beginnende zorgbetrekking. Hierin schuilt het element van een aandachtige en respectvolle betrokkenheid én de ontwikkelde toewijding en daarbij aansluitende keuzes en verantwoordelijkheden. De student maakt het begin mee van een omslag in denken, voelen en handelen. Afhankelijk van de duur van het eenmalige voorstadium zal de student:

- A. leren van het innerlijke gevecht om aansluiting te vinden bij het buurtleven, scherper kunnen formuleren welke afbakening van (eigen) verantwoordelijkheden er zijn, vaker durven een eigen positie in te nemen en in hachelijke situaties de nek te durven uitsteken;
- B. ervaren hoe een betrekking met buurtbewoner(s) hartelijk, trouw en gepast te houden.

3. De noodzaak zich helder te positioneren

Door geworteld, betrokken te raken, zorgbetrekkingen aan te gaan en de bijbehorende verantwoordelijkheden te aanvaarden treedt een andere kwestie op de voorgrond. De student merkt dat hij vanzelfsprekend of via het maken van keuzes posities kan of gaat innemen. Een paar positioneringen zijn:

a. Positionering in de buurt

De student zal merken dat hij via het aangaan van contacten, betrekkingen een begin maakt met het invlechten in het buurt (netwerk). Via losse, eerste contacten, ontmoetingen met enkelingen ervaart de student hoe het is opgenomen te raken in een integraal sociaal systeem.

b. Positionering in of ten opzichte van gemeentelijke instanties, welzijnswerk, gezondheidszorg

De student ervaart dat 'een sociale kaart' geen stijf verhaal is van instellingen of professionals, werkzaam in de buurt of wijk. Het is belangrijk dat de student inzicht krijgt in de dynamiek van werkers in de buurt, hoe samenwerking kan ontstaan tussen hulpverleners en de buurt, ontstaan als gevolg van exposure. Hoe om te gaan met bondgenootschappen met andere werkers in de buurt en de betekenis voor de eigen positie. Langzaam leert hij, gegeven wat in de buurt gevraagd wordt, zich van de andere werkers te onderscheiden en een begin te maken met het opbouwen van een eigen identiteit.

c. Groeiende duidelijkheid over het eigen aanbod

De eerste onderdempeling helpt de student ook om zicht te krijgen op wat nu het aanbod zou kunnen zijn in de buurt. Niet bedacht vanuit de boekjes of professionele inzichten. De student leert wie hij zou willen zijn voor de buurtbewoners, wat hij op zich zou kunnen nemen en aan welke verwachtingen van de buurtbewoners hij zou willen trachten te voldoen?

Maar het meest belangrijk is dit: het ervaren dat het beginpunt van alles niet een inhoudelijk bepaald werk- of beleidsplan is, maar *contact maken en hebben*.

Niet de procedure geldt als opmaat voor het aanbod, maar het voortdurende proces van reflecteren op zichzelf als mens en professional, het uitzuiveren van het dagelijkse werk en activiteiten, het aansluiten bij de leef- en belevingswereld van buurtbewoners, die geven inhoud aan wat er te doen staat.

Tot slot

In deze tekst is het begrip exposure uitgewerkt en onderbouwd. Het belang van deze leerervaring in het opleiden en vormen van hulpverleners is aannemelijk gemaakt.

Een volgende stap die door het onderwijs gezet dient te worden, is het bepalen van de plaats van exposure in een opleidingsprofiel. Wordt het opgevat als een eenmalig voorstadium of passen de meervoudige cyclus en de attitudinale variant beter in het leerproces van een aankomend hulpverlener? Welk belang heeft exposure in stages, supervisie, persoonlijke ontwikkelingslijnen of het ontwikkelen van relationele vaardigheden? Evident is de waarde van het oordeelloos waarnemen en het minutieus schrijven van een dagboek. Twee vaardigheden die de student zich stapsgewijs eigen gaat maken. Daarbij heeft de opleiding als taak om het leerproces te volgen: wat kan een - jonge - student al bevatten, hoe ver reikt het proces van zelfreflectie, voor welke confrontaties is de student ontvankelijk, wat past bij het leren van een jong volwassene?

Bedenk daarbij dat exposure niet los te zien is van de presentietheorie. Een keuze voor exposure in het curriculum betekent ook een onlosmakelijke verbinding met presentie als filosofisch-ethische beroepshouding, presentie als theorie, presentie als vorm van communicatief handelen, presentie als interventie die gericht is op mensen die vereenzamen, geïsoleerd, kwetsbaar en zich sociaal overbodig voelen.

Literatuur

- Baart A. (2001). *Een theorie van de presentie*. Lemma, Utrecht, 2^e herziene druk.
- Baart A. en Steketee M., (2003). Wat aandachtige nabijheid vermag; over professionaliteit en present-zijn in complexe situaties. In: Plempers E. et al. (2003). *Passie voor professionaliteit*. Lemma, Utrecht, 109-124.
- Baart A. (2004). *Aandacht; etudes in presentie*. Lemma, Utrecht.
- Brinkman F. (2004). *Presentie in de praktijk; een verkenning in de maatschappelijke opvang*. NIZW, Utrecht.

