



1

PERSOONSGERICHTE  
BEROEPSOPLEIDING  
VOOR MENSEN MET EEN  
ONDERSTEUNINGSBEHOEFTE

VISIE, BASISHOUDING EN TECHNIEK



# PERSOONSGERICHTE BEROEPSOPLEIDING

## VISIE, BASISHOUDING EN TECHNIEK

### Intellectuele output I: Didactische Methodiek

Albert de Vries, met medewerking van de andere projectpartners:

Peter Biermann

Hartwig Ehlers

Helena Hirschmann

Achim Leibing

Klaus Merckens

Henk Poppenk

Dirk Schwenzer

Axel-Michael Unger

Met het oog op de leesbaarheid wordt hier overwegend de mannelijke vorm gebruikt. Dit betekent echter niet dat vrouwen worden gediscrimineerd, maar dit moet worden opgevat als genderneutraal, in de zin van taalkundige vereenvoudiging.



Mede gefinancierd door het  
programma Erasmus+  
van de Europese Unie



Dit project werd gefinancierd met de steun van de Europese Commissie\*. Deze publicatie geeft alleen de mening van de auteur weer en de Commissie kan niet verantwoordelijk worden gesteld voor het gebruik van de informatie in deze publicatie.

ISBN: 978-3-946354-51-2



\* Het is een door Erasmus+ gefinancierd strategisch partnerschap op het gebied van beroepsonderwijs en -opleiding met intellectuele output. Het project is gestart in december 2017 en afgerond in mei 2020. Project-nummer: 2017-1-DE02- KA202-004268.

\*\* Dit werk is beschikbaar onder een Creative Commons licentie van het type: Naamgeving - Verspreiding onder gelijke voorwaarden 3.0 Duitsland. Om een kopie van deze licentie te bekijken, raadpleegt u <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/> of schrijft u naar Creative Commons, Postbus 1866, Mountain View, Californië, 94042, VS.

# INHOUD

<b>1. INLEIDING</b>	<b>4</b>
1.1 Inclutrain	4
1.2 Een portfolio	4
1.3 Elementen van een persoonsgerichte presentatie	5
<b>2. DE WEG NAAR HET PORTFOLIO, EEN GEDETAILLEERD VOORBEELD</b>	<b>7</b>
2.1 Voorbeeld van een individueel leer- en onderwijsproces	7
2.2 Elementen uit het voorbeeld	11
<b>3. TECHNIEK VOOR INCLUSIE</b>	<b>14</b>
3.1 Visie, basishouding en techniek	14
3.2 Stappen naar inclusie	14
<b>4. VISIE VAN HET INCLUTRAINPROJECT</b>	<b>16</b>
4.1 Inclusie in de praktijk	16
4.2 De handelingsimpuls	16
4.3 Intuïtief handelen	19
4.4 Intuïtie: intuïtief denken, voelen en doen	19
4.5 Intuïtief handelen: Kunst van het niet-weten	19
<b>5. DE BIC-METHODE (BEVORDEREN INITIATIEF CLIËNT)</b>	<b>21</b>
5.1 Het vinden van en aansluiten bij de handelingsimpuls	21
5.2 Ontwerpen – verkennen – projecteren van een positief beeld	22
5.3 Inlevend waarnemen - het zoeken naar de essentie van iemands gedrag.	24
5.4 Reflecterend benoemen - onderzoek van de gelukte onverwachte handeling (GOH)	26
5.5 Handleiding voor het schrijven van een portfolio	27
5.6 Ervarend evalueren	28
<b>6. DE BASISHOUDING VAN HET ERVAREND LEREN EN ENKELE AANVERWANTE TECHNIEKEN</b>	<b>29</b>
6.1 Ervarend leren	29
6.2 Het is er al.	29
6.3 Ja zeggen	30
6.4 Het gemeenschappelijke derde punt, ontmoeting op actieniveau	31
6.5 Stellend onderzoeken	32
6.6 Mogelijke resultaten tonen - individuele aanpak in groepen	34
6.7 Ervarend leren en (schriftelijke) communicatie	35
6.8 Ontdekkend samenwerken	36
<b>7. BIJLAGEN</b>	<b>39</b>
I. Bij hoofdstuk 4.2: Visie van het Inclutrain-project, de handelingsimpuls	39
II. Bij hoofdstuk 4.3: Visie van het Inclutrain-project, intuïtief handelen	40
III. Bij hoofdstuk 5: De BIC-methode. Voorbeelden	41
IV. Bij hoofdstuk 5: De BIC-methode. Scenario-onderzoek, als kern van een ontwikkelings- of ondersteuningsplan	42
V. Bij hoofdstuk 5: De BIC-methode. Voorbeelden van portfolio's	49
VI. Bij hoofdstuk 5: De BIC-methode. Ervarend evalueren	50
VII. Bij hoofdstuk 6: De basishouding van het ervarend leren en enkele aanverwante technieken	52

# 1. INLEIDING

## 1.1 Inclutrain

Inclutrain is een samenvoeging van de woorden **inclusief** en **trainen**. Het betekent inclusief opleiden, d.w.z. dat de opleiding zo wordt opgezet dat zij recht doet aan het idee van inclusie. In ons geval, het door de EU gefinancierde project **Inclutrain**, gaat het om beroepsopleidingen voor mensen die ondersteuning nodig hebben.

Het bijzondere en innovatieve aan de hier gepresenteerde benadering van beroepsonderwijs is, dat deze werkelijk individueel is. Alleen als er principieel niet in groepen ingedeeld wordt, kan er sprake zijn van inclusief opleiden. Elke groepsindeling is een onderscheiden van andere mensen (bv. boeren, Marokkanen, autisten, vrouwen) en draagt het gevaar van uitsluiting met zich mee.

Het idee van werkelijke integratie vormt dus een bijzondere uitdaging in het beroepsonderwijs, omdat de beroepsbeelden en de daarbij behorende kwalificaties een groepsindeling betekent die veel mensen met een ondersteuningsbehoefte van dit onderwijs uitsluit. Om recht te doen aan het idee van inclusie, en dus aan de individuele benadering, wordt niet het beroep als uitgangspunt genomen, maar de persoon, met al zijn capaciteiten en onmogelijkheden. Tot welk beroep dit leidt of welk beroep nieuw ontwikkeld wordt, is dan een ontdekkingsreis.

Om duidelijk te maken waar deze opleiding toe leidt is binnen het project een portfolio ontwikkeld. Een selectie van kwaliteiten en vaardigheden, die bijvoorbeeld aan een geïnteresseerde potentiële werkgever kan worden gegeven. Om een beeld daarvan te krijgen, allereerst een voorbeeld.

## 1.2 Een portfolio

### **Portfolio Bernd**

*geschreven door de opleidingsbegeleider, in gesprek met Bernd*

Mijn specifieke vaardigheid is het op een vergelijkende manier te observeren en te beoordelen (*aanwijzend bekijken*).

*Een project waar ik trots op ben, heb ik vorig jaar gedaan in de groentetuin. De tuinder had drie verschillende slarassen gekweekt. Ze werden op vier verschillende tijdstippen geplant, elk twee weken na elkaar. Hij wilde weten welke van deze nieuwe rassen het beste zouden groeien in ons teeltsysteem*

en hoe ze uiteindelijk zouden worden gewaardeerd bij het proeven.

Elke week keek ik naar de planten en beschreef ik hoe ze eruitzien. Ik heb ook een foto gemaakt voor de tuinder. Af en toe heb ik ze samen met hem bekeken.

Na 6-8 weken werd de sla geoogst. Ik heb ze allemaal gewogen en beschreven.

Het was interessant dat het ene ras het best uit de bus kwam op de vroege plant-datum en het andere ras op de latere plantdatum. Het derde ras was te snel verrot.

Qua smaak werden de twee goed beoordeeld, hoewel ze wel verschillend waren. De eerste was voornamelijk vers groen van smaak. De latere was steviger en smakelijker.

Ik was hier dus een 'onderzoeksassistent'.

Dit werk was erg leuk voor mij. Naast dit werk, dat misschien slechts een halve dag per week in beslag nam, heb ik geholpen om de velden te wieden.

Wanneer we 's morgens begonnen te wieden, keken we eerst samen naar de rijen; we keken eerst naar hoe de rijen eruitzagen die we gisteren hadden gewied en toen naar die we vandaag zouden gaan wieden. We hebben ook geteld hoeveel rijen we gisteren hebben gedaan en hoeveel rijen er nog moeten worden gewied.

Ik werk het beste als je samen met mij naar de dingen kijkt. Bijvoorbeeld door samen naar voorbeelden te kijken hoe het zou moeten zijn en daarnaast voorbeelden hoe het niet moet zijn. Of voorbeelden die laten zien hoe iets er voor de bewerking uit ziet en hoe het er daarna uit moet zien. Uitleggen levert mij niet veel op.

Als de vergelijking er niet is, kan ik mezelf snel verliezen en van het ene naar het andere springen. Ik ben dan erg druk, maar ik kom niet verder.

Op dit moment ben ik vooral geïnteresseerd in de tuinbouw. Dieren interesseren me niet. Maar het is zeer waarschijnlijk dat als het **aanwijzend bekijken** of het **vergelijkend observeren en beoordelen** ergens anders aan de orde is, dat ik dan ook graag bereid ben om me daar in te zetten en mijn bijdrage te leveren.

### 1.3 Elementen van een persoonsgerichte presentatie

Wat je in deze portfolio zou kunnen opmerken:

1. Het portfolio wordt geschreven vanuit het ik-perspectief en dus vanuit het standpunt van de betrokkene, ook al is het geschreven door of met behulp van een begeleider.
2. Eerst wordt de eigen kwaliteit, het vermogen beschreven in werkwoorden.
3. Vervolgens komen enkele voorbeelden: 'Een project waar ik trots op ben ....'. Deze voorbeelden zijn zeer concreet. Je kunt voor je neus zien wat er gebeurt. In verschillende situaties verschijnt hetzelfde vermogen, dezelfde vaardigheid.

4. Daarna volgt een korte beschrijving van hoe de ander zich kan verbinden met dit vermogen en wat de ik-persoon helpt om sterk in zijn vermogens te komen staan: 'Ik werk het beste als je ..... met mij ...'. De manier waarop de persoon kan bijdragen aan het geheel van een taakgebied of organisatie wordt zichtbaar.
5. Tot slot wordt wat niet aansluit beschreven: 'Iets .... levert me niet veel op' en hoe de karikatuur van de vaardigheid eruit ziet: 'Als de vergelijking er niet is....'. De specifieke vaardigheid blijft in zulke situaties onbegrepen en de acties lijken ongepast, overdreven, provocerend of storend. Hier wordt de behoefte aan ondersteuning duidelijk.

Zo'n portfolio kan iemand helpen om zich individueel te presenteren en biedt de lezer de mogelijkheid om het gegeven potentieel te benutten. Dan kan de beroepsopleiding ook worden voortgezet. In verband met nieuwe taken en uitdagingen kan het portfolio telkens worden aangevuld of aangepast met nieuwe voorbeelden. Dan wordt het een uitdrukking van levenslang leren - wat ook een aspect van inclusie is.

Het opstellen van een dergelijke portfolio vergt enige voorbereidende werkzaamheden / voorwaarden. Deze worden in het volgende hoofdstuk toegelicht, waarbij de visie, basishouding en techniek, die ten grondslag liggen aan een dergelijke opleiding, worden benoemd. Deze zullen dan verder in deze publicatie worden uitgewerkt.

## 2. DE WEG NAAR HET PORTFOLIO, EEN GEDETAILLEERD VOORBEELD

### 2.1 Voorbeeld van een individueel leer- en onderwijsproces

In het kader van een educatieve regeling heeft een leerbegeleider wekelijks leergesprekken met bewoners van de zorgboerderij Weide-Hardebek. Dit voorbeeld is geschreven vanuit het perspectief van de leerbegeleider.<sup>1</sup> Momenten van actie en reflectie worden afwisselend weergegeven.

#### Tweede bijeenkomst

*In de tweede wekelijkse bijeenkomst kon Bernd<sup>2</sup> opnieuw geen antwoord geven op mijn vraag van de eerste bijeenkomst, wat hij graag zou willen weten en leren. Ik wilde verder gaan met de oefeningen die ik in de eerste bijeenkomst was begonnen. Maar ik kwam erachter dat ik de verkeerde map had meegenomen. Het was de map met alle documenten van de onderwijsmaatregelen. Ik verontschuldigde me daarvoor en zonder me zorgen te maken, liet ik Bernd zien wat er in de map staat. Dit waren de inhoud van een opleidingsovereenkomst en de rechten en plichten van werkgevers en werknemers. Alsof hij afwezig of niet betrokken was, keek hij naar de hoek van de kamer. Toen de pagina's met foto's van groentepplanten kwamen, zei hij meteen: 'Dat weet ik, het is een radijs. Ze smaken erg goed.' En hij ging zelf verder met het bladeren door de map. Hij bleef even bij de planten die hij kende en vertelde wat hij van ze wist. Ik heb niets gevraagd of gezegd.*

Terugkijkend kan ik zien dat hier een eerste leergesprek heeft plaatsgevonden. Het was een vergissing van mijn kant, ik had de verkeerde map meegenomen. Uiteindelijk vormde het echter de nieuwe leerruimte: Bernd, ik en deze map. In deze leerruimte had ik een **gelukke onverwachte handeling**, dus een intuïtieve handeling: Ik heb Bernd laten zien wat er in de map zat en hem erover verteld. Terugkijkend, kan ik zien dat ik iets voordeed, demonstreerde. Iets dat blijkbaar aansloot bij de manier waarop Bernd leert, bij zijn handelingsimpuls.

Mijn actie kan worden gekarakteriseerd als **tonend vertellen**. De handelingsimpuls van Bernd, die al in de zin: 'Hij keek als afwezig of niet betrokken in de hoek van de kamer', interpreteerde ik eerst negatief. Neutraal kan dit gedrag worden omschreven als **afwenden**. Als ik het als een positieve activiteit zie vanuit Bernds perspectief, als ik me inleef, als ik me erin verplaats, dan is het een **aanwijzend kijken**. Dus met mijn actie heb ik aangesloten bij de impuls van Bernd. Bernd zette vervolgens zijn natuurlijke beweging alleen voort.

Was het toeval, of kan ik ook leren van deze intuïtieve actie? Hoe kan ik bij zijn intentie **aanwijzend kijken** aansluiten in een volgende bijeenkomst?

<sup>1</sup> Peter Biermann

<sup>2</sup> De namen zijn veranderd.

## Zesde bijeenkomst

*'s Ochtends, na het ontbijt, vroeg hij of we weer in de wintertuin wilden gaan zitten voor de zesde bijeenkomst.*

*Ik: 'Ik wil je graag op je werkplek bezoeken omdat ik nieuwsgierig ben naar wat je doet en hoe je het doet.'*

*Hij ging in het veld aan het werk zonder antwoord. Toen ik hem daar later bezocht, kwam hij me al tegemoet. Ik vroeg hem opnieuw om me zijn werk te laten zien. Hij ging daarop in en ging met mij terug naar het veld. Hij liet me toen zien hoe hij bezig was om kweek uit te trekken.*

*Hij sneed de wortels net onder de grond met een mesje af. Toen we naar de wortels van het kweek keken, zag hij dat het onkruid weer uit de wortelresten opgroeide.*

*Ik zei: 'Hoe kun je het stoppen?'*

*Bernd: 'Door de hele wortel te verwijderen.'*

*Ik: 'Is dat mogelijk?'*

*Bernd: 'Nee'*

*Toen liet ik hem zien dat je met een langer stuk gereedschap en het verder losmaken van de grond rond de wortel meer wortel uit de grond kunt halen. Het werd hem duidelijk dat het dan langer duurt voordat het onkruid weer groeit en men niet zo vaak hoeft te wieden.*

*Vervolgens keken we naar de wortels van verschillende onkruiden en hij werd zich er door de verschillende vormen en lengtes van bewust dat bij onkruiden met korte wortels, door het steeds dieper en verder loswerken van de aarde, alle wortels verwijderd kunnen worden, maar niet bij planten met lange en diepe wortels.*

Ik bezocht bewust zijn werkomgeving als leerruimte. Het was niet zo makkelijk voor hem om dat toe te laten. Zodra ik met hem naar het onderwerp kijk, weet hij hoe het in elkaar steekt. Dat verbaast me. Het gooit mijn idee van leren overhoop. Ik hoef blijkbaar geen kennis over te dragen. Hij heeft de kennis al, maar hij is zich er niet van bewust. Alleen door te kijken naar en vragen te stellen over wat er is en wat hij aan het doen is, wordt het kennis voor hem en voor mij. **Aanwijzend kijken.**

Ik heb mezelf voorbereid op dit leergesprek. Vooraf probeer ik mee te bewegen met Bernd's handelingsimpuls. Dus ik heb een bepaalde intentie en weet toch niet hoe de ontmoeting eruit zal zien. Dit maakt de ontmoeting ook een echte ontmoeting. En die is individueel.

Het lesmateriaal komt pas naar voren in de ontmoeting met Bernd, in de gekozen leerruimte.

## Vijftiende bijeenkomst

*Toen we na een moment van gezamenlijk zwijgen in de vijftiende bijeenkomst samen zaten, zei hij na een tijdje: 'Hij bloeit!' Daarmee bedoelde hij een plant die in onze lesruimte stond.*

*Ik vroeg hem of hij deze plant kende, wat hij ontkende. Ik legde uit dat het een paradijsvogelbloem was en waar de naam vandaan komt.*

*Toen begon hij te praten over de paardenstaart die ze altijd thuis, rondom de vijver, eruit trekken. Hij zei ook dat deze planten vroeger zo groot als bomen werden. Ik vroeg hem of deze plant alleen aan*



de rand van vijvers groeit. Daarna opende hij zonder antwoord te geven het artikel over paardenstaart op Wikipedia. Hier bekeek hij de foto's van verschillende verschijningsvormen.

Bij een foto met een zeer grote vorm zei ik: 'Het lijkt wel op een bamboeplant'.

Bernd: 'Nee, die hebben grotere bladeren'.

Ik zei bij de foto van de Heermoes (een paardenstaartsoort), dat ik geen bloemen van die plant ken.

Bernd: 'Ze hebben geen bloemen'.

Op de foto van de Bospaardenstaart was een sporenaar te herkennen. Ik las hem voor dat hier de sporen zich vormen en zei dat de varens ook sporen hebben. Ik vroeg: 'Weet je waar de sporen voor zijn?'

Bernd: 'Voor vermeerdering'

Omdat in de beschrijving ook de verspreiding via wortelstokken beschreven werd, vroeg ik: 'Weet je nog wat de wortelstok is?'

Bernd: 'De wortel.'

'Nee' zei ik, 'Het is een aangepaste ondergrondse stengel. We hebben het hier al eerder over gehad bij de kweek. Weet je nog wat een ondergrondse stengel is?'

Bernd: 'De steel.'

'Ja,' zei ik, 'en de paardenstaart vermenigvuldigt zich ook op die manier.'

Toen ging hij kort naar een webpagina met varens, om weer terug te keren naar de paardenstaarten. Hier las ik hem voor dat uit de paardenstaartbossen lang geleden steenkool ontstaan is. Hij kon zich niet voorstellen dat een zachte plant in steenkool kon veranderen. Toen stapte hij over naar mossen.

Ik zei: 'Hoe ben je nu bij de mossen terecht gekomen?'

Bernd: 'Omdat ze op het gazon groeien. Hij bekeek de fotoreeks in dit artikel en stopte bij de foto's van veenwinning en de moeras.'

Ik: 'Waarom interesseert jou dat?'

Bernd: 'Daar groeit mos.' Later in het artikel ontdekte hij het woord zwavel en zei: 'Ik ken zwavel, het is geel en stinkt.' Vervolgens voerde hij de zoekterm zwavel in en bekeek hij de foto van een zwavel dampende solfataar op een vulkanisch eiland.

Ik: 'Wat weet je over zwavel?'

Bernd: 'Het stinkt en is giftig.'

Omdat op een andere foto vloeibare zwavel uit een vulkaan stroomde, stelde ik de vraag: 'Waar komt de vloeibare zwavel vandaan?'

Bernd: 'Uit de aarde.'

Volgende vraag: 'Ken je nog iets vloeibaars dat uit de aarde stoomt?'

Bernd: 'Water.' Toen zocht hij verder en ontdekte foto's van hete modderbronnen.

Omdat er geen stoom vanaf kwam, vroeg ik: 'Weet je of dit koude of warme modder is?'

Bernd: 'Dat weet ik niet.' Toen heeft hij verder gezocht onder de term modderbron en het blijkt dat er koude en warme modderbronnen zijn.

Hij voerde toen de term gletsjer in en ik stelde de vraag: 'Hoe kom je daar nu op?'

*Bernd: 'Dat heeft ook iets met water te maken.' Verrassend was voor hem een foto waarin een geiser heet water door het ijs omhoog spuwde.*

*Ik vertelde hem dat er vulkanische activiteit was, zelfs onder het ijs. We hebben toen gekeken naar de foto's van vulkanen op Antarctica. Aan het eind stelde ik de vraag: 'Wat was er vandaag spannend voor jou?'*

*Bernd: 'Dat je veel kunt ontdekken'.*

Aan het begin van deze bijeenkomst heb ik Bernd niets gevraagd. Na een tijdje begint hij op iets te wijzen ('Ze bloeit'). Dan heb ik een aanknopingspunt om verder te vragen. Mijn eerste vraag is, zoals ik het gewend ben, eenvoudig: 'Ken je deze plant?'. Hij ontkent het, maar wijst op iets nieuws. Dan stel ik een aanwijzende of vergelijkende vraag ('Groeit deze plant alleen aan de rand van een vijver?') en neem ik deel aan het vergelijken ('Het lijkt op een bamboeplant.'). Geleidelijk aan komt het gesprek op gang en wordt het één na het andere op internet opgezocht. We hebben allebei vooruitgang geboekt in onze gespreksvoering.

In deze situatie springt hij van het ene naar het andere ding en is hij associatief. Het stopt niet bij de vergelijking van twee objecten. Het is interessant om te proberen te volgen hoe je van paardenstaart naar vulkanen op Antarctica kunt komen. Hij kan veel informatie verzamelen, maar hij leert waarschijnlijk niet. Hij is al lang in staat om associatieve verhalen te vertellen. Zijn acties worden onbegrijpelijk. Hij heeft steun nodig om in het vergelijken te blijven. En dat is niet veraf van wat er gebeurt: 'De paardenstaartbossen waren lang geleden de bron van steenkool' en 'De mossen waren de bron van turf'. Mos en turf zijn evenzeer in gesprek, maar niet met elkaar verbonden, alhoewel de informatie van dezelfde website komt. Ik vergeleek steenkool niet met turf, ook al was dat misschien onbewust, door Bernd zelf niet begrepen, de reden om het onderwerp van het gesprek te veranderen van paardenstaart naar mos.

Alleen als ik hem volg, bij zijn handelingsimpuls aansluit, bij zijn manier om initiatief te nemen, bij zijn manier van leren, kan ik zijn leerproces bevorderen. Vanuit zichzelf vertellen, kennis over de meest verschillende dingen vertellen, is iets wat hij al kan. Maar dan leert hij nog niet. Als ik hem twee of drie verwante dingen voorleg, dan acht ik hem in staat om de verschillen, die hij nog niet wist, uit te werken en te vertellen. Hij leert een ding, een onderwerp te beoordelen, het in een context te plaatsen en te zien hoe hij ermee in een situatie kan handelen.

### **Algemene reflectie over leren**

Deze manier van leren is niet alleen belangrijk voor Bernd. Door zijn manier van leren wordt, in contrast, duidelijk, dat in bijna alle leerboeken de dingen altijd één voor één worden uitgelegd. Deze lineaire manier van presenteren leidt ook didactisch tot uitleg en pure informatieoverdracht. Dit resulteert in de voornamelijk gevraagde leerstijl van het reproduceren. Andere benaderingen en vaardigheden worden buiten beschouwing gelaten. Als de inhoud daarentegen op een vergelijkbare manier wordt gepresenteerd, leidt dit tot een beoordeling en inzicht in een samenhang. Het is juist het afstand nemen in de vergelijkende beschouwing die een betrokkenheid met de zaak bewerkstelligt.

## Vervolg van het voorbeeld

*Na de 20e bijeenkomst werd tijdens de projectbijeenkomst de vraag gesteld hoe het leren van Bernd verder bevorderd kan worden. Van een collega kwam de suggestie dat hij zijn eigen stukje grond in de tuinderij kon krijgen, dat hij zelf zou kunnen bewerken, zaaien, enz. Dit zou een verscheidenheid aan leerprocessen op gang brengen.*

*In het gesprek over het kader van het project werd de nadruk gelegd op de vraag hoe nog meer aansluiting bij hem, bij zijn handelingsimpuls te vinden. 'In welk beroep zou dit aanwijzend kijken en vergelijkend waarnemen van toepassing kunnen zijn?' Toen kwam: 'De onderzoeksassistent.'*

*Eigenlijk experimenteren boeren of tuinders altijd met bijvoorbeeld nieuwe rassen of bewerkingsmethoden. Bernd zou bijvoorbeeld kunnen helpen om de verschillen te observeren en te beoordelen welke nieuwe slasoort het meest geschikt zou zijn voor deze locatie. Dat zou een uitdaging zijn voor de tuinder: Hij zou dan voor de uitdaging staan om zijn experiment echt als een experiment vorm te geven en Bernd bij dat experiment te betrekken.*

Verbinding maken met Bernds handelingsimpuls betekent niet, dat er iets apart voor hem moet worden opgezet. Het betekent het toegankelijk maken van wat er is. Anders bestaat er een groot gevaar dat hij door deze bijzondere taak afgescheiden wordt. Wanneer gezien wordt hoe hij zijn kwaliteit in het geheel inbrengt, dan heeft dat een motiverend effect. Ook de tuinder wordt uitgedaagd zijn onderzoeksactiviteiten explicieter te maken. Het is een uitdaging voor beiden. Daarmee is het gelijkwaardiger. Deze gelijkwaardigheid is inclusiviteit.

## Perspectief

Bernd is op de boerderij en werkt in de tuinbouw. De voorstelling is dat hij in de tuinbouw wordt opgeleid tot tuinder. Maar bij nadere beschouwing blijkt hier dat hij eigenlijk een beroepsopleiding tot onderzoeksassistent volgt. Hij leert dit in de tuinbouw. Het is mogelijk dat hij later bijvoorbeeld in de kwaliteitscontrole zal werken, waar dezelfde vaardigheden nodig zijn.

## Portfolio

Het portfolio is op basis van al deze ervaringen geschreven.

## 2.2 Elementen uit het voorbeeld

In het voorbeeld worden begrippen, woorden en werkwijzen gebruikt die niet voor iedereen zondermeer bekend zullen zijn. Deze zullen hier worden genoemd en in de volgende hoofdstukken worden uitgewerkt.

In de reflectie op de tweede bijeenkomst wordt als eerste over een **fout** als een **gelukte onverwachte of intuïtieve handeling** gesproken. Het meenemen van de verkeerde map, of om precies te zijn, accepteren dat de verkeerde map is meegenomen en er gewoon mee aan de slag gaan, kan al worden omschreven als een intuïtieve actie. De tweede intuïtieve actie, die direct op de

eerste volgt, is het laten zien hoe je met het materiaal in de map kunt omgaan. Beide zijn acties die alleen in het kader van de reflectie gezien en begrepen worden. Er wordt dus niet vanuit een idee, maar vanuit de situatie gehandeld. In het hoofdstuk 'De intuïtieve handeling' (hoofdstuk 4.3) wordt de visie met betrekking tot dit begrip gepresenteerd.

Tevens is er sprake van **handelingsimpuls**. Deze wordt **met twee werkwoorden beschreven**. De handelingsimpuls beschrijft **Hoe** iemand handelt en niet **Wat** hij doet. De handelingsimpuls is altijd zichtbaar in verbinding met een **Wat. De** handelingsimpuls is persoonsgebonden. Het concept handelingsimpuls is dus van fundamenteel belang voor een inclusief werken. De combinatie van de handelingsimpuls met beroepsopleiding is een van de innovaties van dit project. In de paragraaf **De handelingsimpuls** wordt de visie die bij deze term hoort gepresenteerd.

De **BIC-methode** (Bevorderen Initiatief Cliënt) is als techniek ontwikkeld om deze visie in de dagelijkse praktijk handen en voeten te geven. In hoofdstuk 5 worden de elementen van de BIC-methode nader toegelicht.

In de reflectie over de zesde bijeenkomst wordt het belang van het **voorbereiden** van de leerbegeleider benadrukt. Bereid je voor zonder je vast te leggen. Dit is een techniek van de BIC-methode en tegelijkertijd onderdeel van de basishouding van het onderzoek. Deze basishouding van onderzoek wordt hier ook beschreven als **ervarend leren**. **Ervarend leren** is zowel leren van ervaring als leren te ervaren. Naast de techniek, zoals beschreven met de BIC-methode, maken ook algemene technieken die in de reflectie worden genoemd, zoals **meebewegen en aansluiten**, deel uit van het ervarend leren. Door het toepassen worden dergelijke technieken tot basishouding. Hoofdstuk 6 gaat over deze elementen.

**De manier waarop** de leerling **leert**, wordt in de reflectie van de bijeenkomsten gekarakteriseerd: 'Hij heeft de kennis al, maar is zich er niet van bewust'. Bij dit soort leren komt één aspect van het ervarend leren aan het licht: Je hoeft niet bij nul te beginnen en alles uit te leggen. De kennis is er ergens al. Het is de taak om deze kennis een podium te bieden waarin ze kan worden ervaren. In hoofdstuk 6 komen verschillende aspecten van het ervarend leren aan de orde.

In de reflectie op de 15e bijeenkomst wordt het belang van **aansluiten bij** de handelingsimpuls van de ander benadrukt. Door aan te sluiten verschijnt de andere in zijn kracht. Maar het tegendeel is ook het geval, wanneer niet aangesloten wordt, dan wordt de handelingsimpuls een **karikatuur**.

De leerbegeleider heeft in zijn werk met Bernd het vergelijkend leren ontdekt. Deze ervaring van vergelijkend leren, die existentieel is in de ontmoeting met Bernd, kan ook worden **toegepast in relatie met anderen**. Het kan ook dan nuttig zijn, ook als het niet absoluut noodzakelijk is (zie een voorbeeld bijlage I). Door dit oog van de naald van de individuele ontmoeting kunnen praktijktheorieën worden gevormd.

In het verlengde van het voorbeeld wordt duidelijk hoe belangrijk het is om het idee van inclusie steeds opnieuw te vatten, niet alleen als een basishouding, maar ook in de vormgeving van het eigen werk. Dan kan de individuele **kwaliteit van de lerende** bijdragen aan de ontwikkeling van het geheel van een organisatie.

In de reflecties wordt ook gesproken over **lesmateriaal** en **leerruimte**. Hun betekenis wordt in het voorbeeld kort aangeduid en wordt nader beschreven in twee andere deelpublicaties van het project (Intellectual Output 2 en 3).

In het volgende hoofdstuk worden visie, basishouding en techniek nader toegelicht.

## 3. TECHNIEK VOOR INCLUSIE

### 3.1 Visie, basishouding en techniek<sup>3</sup>

Om inclusie, integratie te realiseren, moet het professionele handelen van opleiders, verzorgers en andere pedagogische professionals verder worden ontwikkeld vanuit een inclusief perspectief. Maar wat betekent 'professioneel handelen'?

De door Simons & Ruijters (2004) aangehaalde en verder uitgewerkte visie op de professionaliteit van Lievegoed is hier toonaangevend. Een persoon is professioneel wanneer de drie dimensies van het beroep, namelijk visie, basishouding en techniek, en hun onderlinge samenhang, door die persoon worden waargenomen en verzorgd:

- Een professional heeft een visie op zijn beroep, die het beroep in een sociale context plaatst. De bijdrage die het beroep kan leveren aan de samenleving wordt zo zichtbaar gemaakt.
- Een expert heeft een basishouding die kenmerkend is voor het beroep, maar ook een bepaalde manier van werken - ook wel methodologie of principes genoemd.
- Een expert heeft zich de technieken eigen gemaakt die bij het vak horen, waarmee de kwaliteitscriteria van de experts kunnen worden bereikt.

Op basis van deze visie van professionaliteit heeft het beroep een relatie met de omringende samenleving. Aangezien de samenleving voortdurend in beweging is, moet ook het beroep zich blijven ontwikkelen. Deze visie biedt een dynamisch model.

Interessant is het feit dat dit model statischer wordt als bijvoorbeeld de eerste dimensie niet door visie maar door kennis wordt beschreven: Kennis, houding en vaardigheid. Dan verliest het beroep zijn expliciete sociale inbedding en verbinding. Dit betekent op zijn beurt dat professionaliteit niet alleen door kennis en vaardigheden kan worden bereikt. Men is alleen professioneel als dit voortdurende leerproces, waarin gestreefd wordt om visies, basishoudingen en technieken in relatie tot elkaar te brengen, deel uitmaakt van de beroepspraktijk.

### 3.2 Stappen naar inclusie

Op het gebied van inclusie is er al veel bereikt op het gebied van visie en basisattitudes. Er zijn veel mensen die (al) in deze richting denken en voelen.<sup>4</sup> Maar techniek is zeldzaam. Soms lijkt het alsof het om een techniek gaat (goed luisteren), maar het is een basishouding (herkenbaar aan het woord 'goed') en de vragen blijven: 'Hoe doe je dat, goed luisteren? Wat is dat eigenlijk? En hoe ziet het eruit als 80% van de communicatie niet-verbale communicatie is?'

Deze of gene past al technieken toe die passen bij de visie en basishouding. Helaas wordt dat vaak niet concreet zichtbaar gemaakt. Er zijn altijd mensen die een paradigmaverschuiving al voor

<sup>3</sup> Gewijzigd op basis van het proefschrift van Albert de Vries (2004): Ervaringsleren cultiveren. Onderzoek in eigen werk. Eburon.

<sup>4</sup> Zie bijvoorbeeld het VN-verdrag voor de rechten van de mens, New York, 2006.

zijn. Inclusie wordt pas een geleefde praktijk als het een samenhangend geheel van visie, basis-houding en techniek vormt.

Op dezelfde manier worden nog steeds technieken gebruikt die niet leiden tot inclusie, bijvoorbeeld procedures om te meten hoeveel inclusie gerealiseerd is in het bedrijf. Dat betekent echter automatisch een evaluatie, categorisering en dus ook uitsluiting in plaats van de ontwikkeling van 'slechte' bedrijven. Hier wordt vanuit het idee vertrokken en dan blijft het vaak steken in de goede wil en komt niet tot ontplooiing. Inclusie vereist technieken waarin het verbinden en erkennen van het individu wordt vorm gegeven.

# 4. VISIE VAN HET INCLUTRAIN-PROJECT

## 4.1 Inclusie in de praktijk

In dit hoofdstuk wordt, wat uitgebreider, herhaald wat bij de introductie werd gepresenteerd als visie op inclusie:

Vanuit het idee van diversiteit kan men quota vaststellen: x procent van de werknemers, van een bedrijfsgrootte vanaf y werknemers, moet gehandicapt zijn. Dit betekent echter nog niet dat deze mensen geïntegreerd worden in het bedrijf. Dit gebeurt alleen als elk individu in zijn of haar individuele kwaliteit wordt gezien en er aandacht wordt besteed aan wat hij of zij kan bijdragen aan het geheel. Of hoe het geheel verder kan worden ontwikkeld zodat deze persoon een bijdrage kan leveren. Het streven naar inclusie gaat dus een stap verder dan het streven naar diversiteit. Een aanpak kan alleen een inclusief effect hebben als principieel niet in groepen wordt ingedeeld. Elke groepsindeling is een zich afscheiden ten opzichte van andere mensen (bijv. boeren t.o.v. burgers, Marokkanen t.o.v. Turken, autisten t.o.v. niet-autisten, vrouwen t.o.v. mannen) en kan uiteindelijk tot uitsluiting leiden.

Een grote stap verder zou zijn als in het bedrijf geleerd zou worden om niet alleen de mensen met een handicap, maar alle medewerkers in hun kwaliteit en individualiteit te zien. Dit zou ook de gelijkwaardigheid waarborgen.

Het idee van integratie vormt een bijzondere uitdaging in het beroepsonderwijs, omdat de functiebeschrijvingen en de kwalificaties die daarvoor vereist zijn, een indeling betekent die veel mensen die steun nodig hebben van meet af aan uitsluit van zo'n onderwijstraject. Om recht te doen aan het idee van inclusie, en dus aan de individuele benadering, is het niet het beroep dat als uitgangspunt wordt genomen, maar de persoon, met al zijn capaciteiten en onmogelijkheden. Tot welk beroep dit leidt of welk beroep nieuw ontwikkeld wordt, is dan een ontdekkingsreis. Het bijzondere en innovatieve aan de hier vertegenwoordigde benadering van beroepsopleiding is dat deze werkelijk individueel is.

## 4.2 De handelingsimpuls<sup>5</sup>

Wat vanuit de op-te-leidende naar de opleider toekomt in de individuele ontmoeting is niet altijd iets willekeurig, maar ontstaat in het persoonlijke, individuele van de op-te-leidende. Het is de **manier waarop** iemand zich gedraagt, handelt. Het is de individuele handelingsimpuls die eigen is voor elke persoon. Eerst een voorbeeld<sup>6</sup> om het principe uit te werken:

<sup>5</sup> Gewijzigd overgenomen uit: Albert de Vries & Thijs Schiphorst (2013): „GOH! Onbegrepen gedrag. Bron van creativiteit. Academie voor Ervarend Leren, Arnhem.

<sup>6</sup> Uit een van de eerste projecten 'Onderzoek in eigen werk' in de sociaaltherapie: Johannes Krausen (1999): Gesprekken voeren met mensen die niet kunnen spreken. Uitgeverij am Goetheanum.



*Johannes weet dat Ella, die niet spreekt, agressief kan worden. Hij interpreteert Ella's gekreun en gebrom aan het einde van de koffiepauze niet als een van haar agressieve stemmingen, maar als een initiatief van Ella om haar bakkerscollega's weer aan het werk te krijgen. In plaats van haar met haar storende gedrag buiten de deur te zetten, zegt Johannes: 'Ella vindt dat we weer aan het werk moeten gaan'. Ella's enthousiasme toont aan dat Johannes haar initiatief correct heeft geïnterpreteerd. Johannes zag dat Ella iets wilde uitdrukken met haar lichtgeraaktheid. Hij zag ook dat Ella zich daadwerkelijk constructief bemoeide met zijn werk als werkplaatsleider.*

*Johannes probeerde steeds opnieuw te raden en te verwoorden wat Ella wilde zeggen, maar niet kon zeggen. Hij heeft dit jarenlang volgehouden. Uiteindelijk begon Ella te spreken en kon ze Johannes voor momenten vervangen als leider van de bakkerij.*

Als iemand iets wil, maar (nog) niet kan, dan is de impliciete vraag: 'Help me om bekwaam te worden in wat ik wil doen. Leer me te handelen zodat ik het beoogde effect kan bereiken.'

Johannes liet een tijdje zien wat Ella zelf niet kon, maar toch wilde. Hij ondersteunde haar bij het omzetten van haar wil in werkelijkheid. Hij leefde de basishouding door de techniek van het ja-zeggen.

Als Johannes negatief op haar gedrag had gereageerd, had hij waarschijnlijk gezegd: '**Ella, het is hier te druk voor je. Ga even naar de hal, dan kun je rustig worden.**' Dan zou hij zowel haar storende gedrag als tegelijkertijd haar inzet afwijzen. Ella zou alleen in de gang staan en zou daar niets te doen hebben, ook al staat ze op het punt om juist iets aan te pakken en anderen te leiden. Ella zou dan beleven, dat er iets van haar in de gang verwacht wordt, terwijl ze geen idee heeft wat dan. Ella zou worden geplaatst in een omgeving waar ze geen verbinding mee heeft. Dit alles riep weerstand op.

In elk gedrag, hoe storend of onbegrepen ook, wordt een initiatief getoond. De drijfveer die ten grondslag ligt aan Ella's gemopper en gebrom, die constructief in de bevestiging van Johannes verschijnt, noemen we de handelingsimpuls. Ella's handelingsimpuls wordt door ons beschreven met de twee werkwoorden **aanpakken leiden**.

De beginselen van de handelingsimpuls zijn de volgende<sup>7</sup>:

1. Een handelingsimpuls gaat over **Hoe** iemand zich gedraagt, bijvoorbeeld hoe iemand loopt, eet, spreekt, handelt, gedachten formuleert.
2. Ieder mens heeft zijn eigen, zeer persoonlijke handelingsimpuls. Als zuigeling, adolescent, volwassene of bejaarde persoon verschijnt steeds weer dezelfde handelingsimpuls, telkens in een andere vorm, namelijk in verbinding met het **Wat** dat op het betreffende moment en de betreffende plaats actueel is.
3. Een handelingsimpuls kan worden beschreven met twee werkwoorden. Deze werkwoorden moeten tegelijkertijd worden gedacht en niet de een na de ander, als oorzaak - gevolg. Deze handelingsimpuls kan worden weergegeven met een beroep dat deze werkwoorden verbeeldt. De twee werkwoorden geven de handelingsintentie weer onafhankelijk van de gegeven situatie en bieden dus de mogelijkheid om deze in verschillende contexten te integreren. Ze zijn altijd uitdrukking van een positieve waardering. Ze zijn vrijlatend.

<sup>7</sup> Hier wordt niet alleen de visie beschreven, maar ook de basishouding en de techniek zijn geïntegreerd.

4. De handelingsimpuls is altijd positief en naar buiten gericht, naar de omgeving, niet naar jezelf toe. Misschien moet men de formulering wijzigen zodat dat onmiddellijk verschijnt.
5. Ieder mens wil vaardiger worden in zijn handelingsimpuls, zijn wilsrichting. Het **Wat** biedt het **Hoe** een gelegenheid. Het **Wat** maakt het **Hoe** zichtbaar in de concrete context.
6. Men kan zich alleen duurzaam bij een persoon aansluiten door bij zijn **Hoe** aan te sluiten, bij zijn handelingsimpuls. Als er aangesloten wordt in de manier waarop iets gebeurt, doet de andere meestal graag mee. Als er daarentegen niet aangesloten wordt bij zijn handelingsimpuls, kan hij meestal niet mee; er wordt dan weerstand opgeroepen.
7. De handelingsimpuls wordt als werkhypothese opgevat. Pas als je ermee werkt, wordt duidelijk of het je helpt om anderen nieuw te zien en aan te sluiten. Als dat niet werkt, is het het beste om eerst met anderen te praten over hoe je de woorden kunt begrijpen en welk perspectief ze bieden voor je eigen handelen. Als je nog steeds niet verder kunt komen, volg je de procedure opnieuw en dan verschijnen er andere woorden, die je opnieuw uitprobeert in de toepassing.
8. Het aansluiten bij een handelingsimpuls kan worden voorgedacht en toegepast met elk willekeurig **wat**, bijvoorbeeld met iemand gaan winkelen of de tafel dekken. Hiermee school je de vaardigheid om op een specifiek handelingsimpuls aan te sluiten.

De kenmerkende kwaliteit, die ieder mens in het leven en werken met anderen meebrengt, is de handelingsimpuls. Het kleurt alle andere eigenschappen. Dit is de essentie van een mens. Men wil graag op deze manier kunnen handelen, terwijl men tegelijkertijd daarin aangemoedigd en aangesproken wil worden. Ieder mens heeft dus een bepaalde manier van handelen en dit komt tegelijkertijd overeen met een existentiële behoefte om zo te kunnen handelen.

Het is ook zo, dat iedereen soms net als iemand anders kan handelen. Maar dit wordt niet voortdurend zo gedaan en het is niet een existentiële noodzaak voor iemand om zo te doen. Door dit vermogen om zo wendbaar te zijn, kun je anderen begrijpen. Anders zou iedereen op zijn eigen manier leven, geïsoleerd van de rest.

Zodra de aard om te handelen bij een bepaalde situatie past, wordt het kwaliteit. Wat voor de ene situatie geschikt is, kan in een andere situatie of op een ander moment niet geschikt zijn. Iets is goed voor iets in een bepaalde situatie. Kwaliteit betekent op zich niets. Kwaliteit wordt echt kwaliteit als er een relatie is tussen de handelingsimpuls en de situatie.

De handelingsimpuls betekent niet dat je direct meester bent in dit soort acties.<sup>8</sup> Je wilt je handelingsimpuls oefenen. Hoe beter je er in wordt, hoe beter je dit vermogen in steeds meer situaties positief kunt inzetten. Als de manier van handelen aansluit bij de situatie, dan wordt het spannend, inspirerend en draagt het bij aan vooruitgang. Het vergt moed en kracht om te staan voor de eigenheid en niet om je van meet af aan aan te passen.

Mensen met een verstandelijke beperking hebben het een groot deel van de dag druk met het beoefenen van hun eigen manier van handelen, onontkoombaar. En dat is wat deze mensen zo storend, zo vervelend, zo onbegrepen en zo eigen kan maken. Ze zijn afhankelijk van een omgeving die hen helpt om hun eigen manier van handelen op een passende en betekenisvolle manier te kunnen inzetten.

<sup>8</sup> Dat zou een talent zijn.

## 4.3 Intuïtief handelen

Om een beroepsopleiding persoonsgericht te maken, is een individuele aanpak nodig, d.w.z. een aansluiten bij de handelingsimpuls van de lerende. Een individuele benadering van de opleiding vereist niet noodzakelijkerwijs een één-op-één benadering van het onderwijs.<sup>9</sup> De persoon centraal stellen, vereist echter dat er geen groepsindeling wordt gebruikt als uitgangspunt voor het onderwijs. Het gaat over de individuele ontmoeting. Een vruchtbare ontmoeting tussen de opleider en de op-te-leidende wordt mogelijk gemaakt, wanneer ook de opleider open staat voor dat wat vanuit het individu op hem afkomt.

## 4.4 Intuïtie: intuïtief denken, voelen en doen

In het algemeen betekent intuïtie een onmiddellijke herkenning of begrip van een feit, niet gebaseerd op reflectie.

Herkennen betekent het vinden van het begrip bij het object. Je kunt herkennen wat het is. Je hebt een denkintuïtie. Vaak is men zich niet bewust van zo'n denkintuïtie, omdat die vanzelf gaat en vanzelfsprekend is. Als je iemand ontmoet en niet meteen op zijn naam komt, dan weet je ook dat het niet helpt om verder na te denken. Het is beter om iets anders te bedenken en kort daarna komt de naam vanzelf in je op. In zo'n uitzonderlijke situatie wordt men zich bewust van dit intuïtieve proces.

In de intuïtieve actie, in handelingsintuïtie, verschijnt deze directheid ook, net als in het intuïtieve denken. Zonder direct voorafgaande reflectie doet men wat passend is voor de zaak, in de situatie, en/of wat bij de persoon hoort.

In het dagelijks taalgebruik wordt het woord intuïtie vaak gebruikt voor een onderbuikgevoel. Dit wijst op een intuïtieve in het gewaarworden. Het is eigenlijk een waarschuwingssignaal: kijk uit, er is hier iets bijzonders aan de hand, dat niet zomaar uit een traditionele manier van doen of denkwijze kan worden begrepen. Het heeft geen zin om na te denken, maar als je in staat bent om je gebruikelijke denken en handelen op dat moment tegen te houden en je bent wakker voor dit signaal, dan kan een denk- of handelingsintuïtie ontstaan.

## 4.5 Intuïtief handelen: Kunst van het niet-weten

Als men de acties in de eerste voorbeelden (hoofdstuk 2) nader beschouwt, dan ziet men dat men aansluit bij de andere met zo'n intuïtieve handeling zonder zich vooraf een exact idee te hebben gevormd van deze actie. Zo kan men een actie uitvoeren zonder die van tevoren te bedenken of te plannen. De actie komt voort vanuit de omgeving of zelfs vanuit de toekomst.

Intuïtieve acties ontstaan vaak in situaties waarin je al veel hebt uitprobeerde. Je komt niet verder, je bent aan het eind van je Latijn, je verstand helpt je niet verder. En dan gebeurt het volgende: 'God zegene de greep'. Deze momenten worden vaak als gênante momenten ervaren

<sup>9</sup> Een voorbeeld uit het basisonderwijs, waar iedereen gelijkkelijk en tegelijkertijd persoonsgericht onderwijs krijgt, is te vinden in bijlage I.

als je naar het radeloze eraan voorafgaande denkt. Of, als je kijkt in het moment zelf of naar het effect, als gelukt en onverwacht.

De **kunst van het niet weten** behoort juist tot de intuïtieve actie. Alleen dan staat er geen voorstelling tussen jezelf en de ander. Het is mogelijk om aan te sluiten bij de ander en met wat de ander in principe wil. Men kan dan vanuit de situatie handelen.

Toch ben je niet onvoorbereid. Je hebt een **volle rugzak** bij je en de inhoud ervan wordt ook gebruikt tijdens intuïtieve acties. De effectieve inhoud van de rugzak bestaat uit vaardigheden en ervaringsvolle, beweeglijke ideeën en begrippen. Het effectieve deel van de rugzak bevat echter geen vaste voorstellingen.

Op het moment van intuïtief handelen is men in staat om volledig bij de ander te zijn, om met de ander mee te gaan, zonder zich te verliezen. Men ziet waar vitaliteit is, waar aanknopingspunten zijn voor beweging. Het is de vaardigheid om zich in te leven.

Met een intuïtieve handeling zegt men ja tegen de mogelijkheden van de ander, die men nog niet volledig kent of begrijpt. Dit is het vermogen om de ander in zijn geheel te accepteren en zijn mogelijkheden te vermoeden en aan te voelen.

Bijlage II bevat twee aanvullingen op deze paragraaf:

- De vrije wil
- Symptomatisch en tegelijk fenomenologisch.

# 5. DE BIC-METHODE (BEVORDEREN INITIATIEF CLIËNT)<sup>10</sup>

## 5.1 Het vinden van en aansluiten bij de handelingsimpuls<sup>11</sup>

Het is niet gemakkelijk om het juiste te doen als iemand, zoals Ella in de casestudy<sup>12</sup>, beste willens is, maar niet in staat om haar positieve handelingsimpuls te uiten en in plaats daarvan agressief lijkt. Hoe slaagt men erin om niet geïrriteerd te raken door de storende persoon? Hoe verbind je je met het initiatief van de ander? Het helpt om ter plekke JA te zeggen tegen dit gedrag. Achter het onbegrepen gedrag zoekt men naar de positieve handelingsimpuls. Dan zie je een mogelijkheid en volg je die. Maar hoe kom je van waarnemen naar zien? Hoe overschrijdt je de drempel tussen jezelf en de ander, tussen het begrijpen en het onbegrepen, het ongrijpbare? En hoe kun je dat delen met collega's?

De **BIC-methode** is een methode om de handelingsimpuls te achterhalen en ideeën op te doen hoe men bij deze persoon met deze handelingsimpuls kan aansluiten. Het is een methode om de kloof tussen jezelf en de ander te overbruggen. In principe bestaat de BIC-methode uit drie technieken<sup>13</sup>: **ontwerpend verkennen**, **inlevend waarnemen** en **reflecterend benoemen**. Tevens worden varianten van deze technieken, zoals de richtlijn voor het schrijven van een portfolio, gebruikt om de gehele werkwijze te ondersteunen.

De eerste techniek is vooruitkijken. Je probeert vooruit te denken hoe je werk eruit kan zien.

De tweede techniek richt zich op het hier en nu. Men leeft zichzelf in in het onbegrepen gedrag.

In de derde techniek kijk je terug op hoe je intuïtief de kloof tussen jezelf en de ander al hebt overbrugd.

Met alle drie de technieken schep je methodisch een innerlijke ruimte van empowerment. Deze ruimte biedt de voorwaarden voor het intuïtief creëren van de inhoud. Op deze manier kan een aanpak zowel intuïtief als methodisch zijn.

<sup>10</sup> De naam BIC-methode wordt voor het eerste gebruikt in A. de Vries (2012): *Versterken individuele besluitvaardigheid op de werkvloer*. Ook een door de EU medegefinancierd project (Europees Sociaal Fonds, Actie E). De termen 'ervarend leren', en 'onderzoek in eigen werk' omvatten deze werkwijze.

<sup>11</sup> Gewijzigd overgenomen uit: Albert de Vries & Thijs Schiphorst (2013): *„GOH!“ Onbegrepen gedrag. Bron van creativiteit*. Academie voor Ervarend Leren, Arnhem.

<sup>12</sup> Zie hoofdstuk 4.2 De handelingsimpuls.

<sup>13</sup> Het zijn technieken die bestaan uit individuele stappen die gevolgd moeten worden en waarvoor ook werkbladen bestaan.

Richting in de tijd	Intuïtie in	Techniek
Vooruitkijken naar de toekomst	Projectie van een positief beeld	<i>ontwerpend verkennend</i>
Beleven en ervaren van het heden	De essentie van iemands gedrag waarnemen	<i>inlevend waarnemen</i>
Beschouwen van het verleden	Reflectie op de gelukte onverwachte handeling	<i>reflecterend benoemen</i>

Het overbruggen van de kloof tussen jezelf en de ander vereist een actieve investering. Een investering in het verkennen en bewust worden van intuïtieve handelingen. Zonder een dergelijk onderzoek blijven de gelukte onverwachte handelingen gelukstreffers.

De resultaten van dit onderzoek kunnen ook gebruikt worden om beter te communiceren met collega's wat men gedaan heeft. Als dit niet gebeurt, dan ontstaat er gewoon een kloof tussen jezelf en je collega's. Een kloof tussen degenen die **het** kunnen en degenen die niet begrijpen wat er gebeurt.

Met de drie genoemde technieken concentreert men zich vanuit een positieve grondhouding op het storende of onbegrepen. Juist het niet-begrijpen of niet-weten maakt dat het een werkelijk, echt onderzoek is. De uitdaging bij deze technieken is om zo lang mogelijk de onwetendheid, en dus ook onzekerheid, uit te houden. Het is verleidelijk om meteen te beginnen met de gebruikelijke interpretaties, zoals 'zo doe je dat' of 'zo gedragen mensen zich meestal autistisch'. Maar dat is precies wat we moeten vermijden. In plaats daarvan wordt een onderzoeksactiviteit gebruikt zodat men zich niet laat meeslepen door oordelen en denkgewoontes.

In de volgende drie paragrafen zijn de stappen van deze technieken beschreven. Het is belangrijk om ze te volgen, ook al begrijp je de inhoud niet meteen. Elke gedachte, hoe ongepast die ook lijkt, is juist en verdient het om serieus te worden genomen. Je neemt bij elke stap gewoon dat wat er komt en werkt daar mee verder. Ook hier beoefent men een ja zeggen. Het feit dat dit mogelijk is, resulteert al in een bijzondere ervaring in het werken met deze onderzoeksmethode. De schetsen van de situaties krijgen een beeldkarakter en je zult ervaren dat de beelden voor zich **spreken** en dat je de essentie duidelijk kunt herkennen.

In deze drie technieken worden dezelfde vaardigheden gebruikt, die helpen om aan te sluiten bij de handelingsimpuls van de ander.

## 5.2 Ontwerpend verkennen – projecteren van een positief beeld

Een van de technieken om de kloof met het onbegrepen gedrag te overbruggen is door dit gedrag in positieve beelden om te denken. Men verkent deze beelden om zich voor te bereiden op intuïtieve acties. Eerst een voorbeeld.

## **Bart blijft vragen'....**

*Het is tijd voor een kopje koffie. Jasper vraagt Bart om koffie te zetten voor de groep.*

*Bart: 'Moet het filter eerst erin? Is dat zo goed? Hoeveel koffie hebben we nodig? Afgestreken lepels? Hoeveel water moet erin? Zoveel?.....'*

*Bart vraagt alles.*

*Jasper is verbaasd over al die dingen waar je een vraag over kunt stellen bij het doen van zoiets simpels als koffie zetten. Bart lijkt bang om het verkeerd te doen. Het lijkt erop dat hij het nog nooit eerder heeft gedaan. Wat Jasper ook zegt, het gaat mis. Zijn irritatie neemt toe. Tot slot zegt hij, 'Dat weet je toch al!'*

*Bart blijft doorgaan met vragen. Aldoor dezelfde vragen. Hij doet teveel koffie in het filter. Hij giet het water ernaast. Iets zo eenvoudigs.*

*Ben ik nu gek of is hij het? 'Bart, doe niet zo stom, je hebt al eerder koffie gezet. Houd mij niet voor de gek.'*

*Bart begint te schreeuwen.*

*Jasper probeert Bart te bereiken, maar dat lukt hem niet. Bart kijkt weg, ontwijkt Jasper.*

Bij het **ontwerpend verkennen** wordt ervan uitgegaan dat dit storende gedrag, dit herhalende vragen van Bart, dat in de concrete beschrijving van een situatie (stap 1) verschijnt, zinvol is. Zo zinvol dat je het wilt versterken in plaats van ter plekke te stoppen. Op het moment dat je je dat kunt voorstellen, spring je over de kloof heen. Je weet van tevoren niet waar je gaat landen. Men gaat er eenvoudigweg van uit (stap 2) dat het gedrag van Bart zinvol is. In welke situatie ben je dan terecht gekomen? In welk beroep is doorvragen van eminent belang? Bijvoorbeeld: een onderzoeker of journalist die mensen interviewt en blijft doorvragen wat er achter een antwoord zit.

De handelingsimpuls wordt gevonden door te kijken naar de twee werkwoorden die het meest betekenisvol lijken (stap 3). De handelingsimpuls wordt benoemd (stap 4) met: **interviewen en bevragen**. De handelingsimpuls is altijd positief en naar buiten gericht, naar de omgeving, niet naar de persoon zelf toe. De zo geformuleerde handelingsimpuls wordt opgevat als een werkhypothese.

Als je niet zo snel twee werkwoorden ziet, kun je een zelfstandig naamwoord of een bijvoeglijk naamwoord omzetten in een werkwoord. Dat mag zelfs een werkwoord zijn dat niet in het woordenboek staat.

Op het moment dat je Barts onbegrepen gedrag als kwaliteit kan zien, rijst de vraag hoe je het **interviewend bevragen in** alledaagse situaties kan ondersteunen (stap 5). Welke situatie vind je morgen en wat kan je dan doen om aan te sluiten bij deze handelingsimpuls?

*Morgen is het de taak van Joost om koffie te zetten. Joost is net op onze woongroep komen wonen en heeft nog veel praktische dingen te leren. Ik vraag Bart om me te helpen Joost te leren hoe hij koffie moet zetten. Ondersteund door Bart begint Jasper een gesprek met Joost om te ontdekken wat hij al weet en kan.*

Je hebt je nu een voorstelling gevormd van hoe je de kwaliteit van Bart in een toekomstige situatie kan inzetten. Daarna kun je je afvragen (stap 6) of je deze intentie van Bart in het verleden al eens bent tegengekomen en hoe je er toen bij aangesloten hebt.

*Al een tijdje geleden was er een situatie waarin Bart in zijn kamer erg onrustig was en in zijn kamer kreunde en schreeuwde. Yuri besloot om met hem op de tandemfiets te gaan fietsen. Bart wil mee. De tandem werd snel uit de schuur gehaald. Het duurde even voordat Bart luid schreeuwend naar buiten kwam.*

*Hij stond dicht bij Yuri en schreeuwde hard: 'Wat als ik brul?'*

*Yuri antwoordde rustig: 'Dan schreeuw je'. - het is even stil - 'Ga achterop zitten, dan gaan we.'*

*Na ongeveer driehonderd meter zuchtte Bart diep en ontspande.*

*Yuri beantwoordde Bart's vraag ("Wat als ik brul?") rustig. Intuïtief ervoer hij het als een bevragen (interviewend bevragen) en niet als een bedreiging.*

Op deze manier ontdek je dat je op dat moment al onbewust vaardig was. Deze techniek helpt om bewust bekwaam te worden.

Bij het ontwerpend verkennen stelt men zich dus de vraag in welke situaties het storende gedrag van de ander een kwaliteit is en men herinnert zich dergelijke situaties. Op deze manier oefent men creatief met dit gedrag om te gaan in toekomstige situaties.

In het begin wilde Jasper het bevragen van Bart stoppen. Het maakte hem gek. Hoe meer Jasper probeerde het te stoppen, hoe meer Bart doorging. Het had geen positief effect. Als Jasper het ontwerpend verkennen volgt, is hij in staat zijn om het bevragen te stimuleren! Een volledige omkering.

Als je al eerder iemands handelingsimpuls hebt gevonden, kun je deze als uitgangspunt nemen en verder gaan met stap 5. In principe maak je dan een actieplan, een ontwikkelingsplan of een ondersteuningsplan. In zo'n plan kan je nog concreter uitwerken wat je doet en wat je verwacht als actie van de ander. Vervolgens kan ook worden beschreven wie bij deze acties betrokken is en wanneer de evaluatie zal plaatsvinden. In die zin beschrijven actieplannen slechts afzonderlijke momenten en zijn ze exemplarisch voor een aanpak.<sup>14,15</sup>

### **5.3 Inlevend waarnemen - het zoeken naar de essentie van iemands gedrag.**

Met het inlevend waarnemen verplaatst men zich in de ander en doet men eenvoudigweg mee. Men accepteert de activiteit die hij doet als zinvol. Het inleven heeft puur betrekking op iemands handelen, niet op zijn gevoelens en emoties. Dat zou invoelend waarnemen zijn en dat is niet waar het hier om gaat. In dit geval leeft men zich in in de onbegrepen actie. Ook deze keer dient

<sup>14</sup> Zie 'Scenario-onderzoek' in de bijlage als een manier om constructief met doelen te werken.

<sup>15</sup> Voor andere voorbeelden zie bijlage.



het ter voorbereiding op intuïtief handelen. Je laat je eigen gedachten los en staat open om dat te beleven wat de ander beleeft.

Eerst een casusbeschrijving (stap 1) van Simone en Mirjam, waarbij de frustratie van de kloof duidelijk wordt.

### **Simone blijft kwaad**

*Simone is vol van iets als Mirjam haar komt ophalen van het werk om naar huis te gaan. Mirjam ziet dat er vandaag iets mis is gegaan met Simone op het werk.*

*'Kom Simone, laten we naar huis gaan'...*

*Stilte.*

*Mirjam: 'Wat is er misgegaan op je werk?'*

*Simone antwoordt kribbig: 'Niets'.*

*In plaats van de weg naar rechts te nemen, naar huis, gaat Simone naar links. Zo lopen ze een lange omweg. Mirjam weet nog steeds niet wat er mis ging. Mirjam probeert zich voor te stellen wat het zou kunnen zijn. Ze zit helemaal met haar gedachten in de werksituatie van Simone.*

*Nogmaals, net buiten het huis, neemt Simone de verkeerde weg.*

*'Kom op, zo komen we nooit meer thuis'.*

*Simone schreeuwt en scheldt. Nu lijkt Simone wel boos op Mirjam. Mirjam weet niet meer wat ze moet doen.*

Mirjam denkt: Simone moet de weg naar huis weten! Hoe kan ze zo stom zijn! ...Mirjam zit vast in haar voorstelling van de perceptie van de ander. Hoe kan Mirjam het gedrag van Simone nu anders gaan zien? Hoe zeg je **JA** en hoe sluit je aan? Hoe geef je een positieve interpretatie aan Simone 's storende gedrag?

Een manier om dat te doen is een experiment. De oefening is om met iemand van binnenuit mee te kijken, met hem of haar mee te bewegen, en de ervaring die je daarbij opdoet waar te nemen en onder woorden te brengen. Bijvoorbeeld: Men vraagt een deelnemer aan het gesprek om voor te doen hoe Simone loopt en beweegt. De volgende stap is om deze beweging na te bootsen (stap 2). Je doet aan dit imiteren een zekere ervaring op. Men is op zoek naar de potentie van deze beweging. Ja zeggen wordt geoefend met de vraag (stap 3): 'In welk beroep is deze beweging een kwaliteit?'

Je stopt met imiteren op het moment dat je een beroepsbeeld hebt. Het idee komt spontaan in je gedachten op en mag worden geaccepteerd. Soms zijn een paar stappen genoeg. Na uiterlijk één minuut wordt gestopt. Vertrouw erop dat door de beweging na te bootsen **alsof vanzelf** er een beroepsbeeld naar boven komt en accepteer dit beeld, ook als je het niet begrijpt.

Een van de deelnemers, Anita, ziet een beeld van de **horlogemaker**. In dit beeld is haar ervaring verdicht. Het beeld is natuurlijk gekleurd door haar persoonlijke ervaring. Het is haar beeld.

Door middel van de vraag (stap 4): 'Hoe werkt mijn horlogemaker?' kan ze de essentie van het beeld verder verdichten tot acties: '**Hij zet alle delen van het horloge op de juiste plaats, met grote precisie**', die op hun beurt verdicht worden tot twee werkwoorden: **passend plaatsen**.

Nu zijn deze woorden verbonden met het beroep van horlogemaker, maar verder zijn deze woorden nog steeds vreemd, onbegrepen. Mirjam probeert, als volgende stap, deze woorden te

zien en te herkennen als **normaal** en **betekenisvol** in haar dagelijkse omgeving. Hier en nu aan de tafel, bijvoorbeeld... Eén van de deelnemers laat zien wat hij zich bij deze werkwoorden voorstelt (stap 5):

*Bij het inschenken van een kopje thee voor zijn buurman: Hij zet het kopje naar rechts zodat de ander, als hij rechtshandig is, het kopje goed kan beetpakken. Hij legt het lepeltje achter het kopje, met de bovenkant ook naar rechts.*

Met behulp van deze tussenstap kan Mirjam zich voorstellen hoe ze in een bepaalde situatie (stap 6) bij Simone kan aansluiten:

*Het kan voorkomen dat er tijdens een maaltijd één stoel onbezet blijft. Normaal gesproken meldt ze als begeleidster dat er vandaag iemand niet aanwezig is en dat ze deze plaats vandaag zal innemen.*

*In werkelijkheid gaat het dan vaak anders: Een week later bleef er naast Simone een stoel vrij. Voordat Mirjam iets kan zeggen, heeft Simone zelf al een andere inwoner uitgenodigd om naast haar te komen zitten.*

Als je eenmaal iemands kwaliteit hebt benoemd, herken je deze kwaliteit veel vaker dan verwacht in je dagelijkse ontmoeting met deze persoon.

De stappen worden zo individueel mogelijk gezet. De resultaten kunnen worden gedeeld in de groep.

## 5.4 Reflecterend benoemen - onderzoek van de gelukte onverwachte handeling (GOH)

Met de derde techniek, reflecterend benoemen, blik je terug op een geslaagde onverwachte actie, een intuïtieve handeling. Reflecteren creëert bewustzijn van wat je hebt gedaan en je kunt ontdekken hoe deze actie heeft aangesloten bij de handelingsimpuls van de ander.

Eerst een concrete beschrijving van een *gelukte onverwachte handeling* (stap 1):

### **‘Karl kijkt’.**

*Karl staat aan de rand van het terrein van de instelling. Hij kijkt uit over de polders.*

*Jochem is blij hem gevonden te hebben. Het is nu zijn taak om Karl mee te krijgen naar en in het woonhuis. Karl kan je in zo'n situatie volledig negeren. Jochem heeft meer te doen. Deze zoektocht kost al extra tijd. Zijn neiging is om te roepen: ‘Hé Karl, kom’.*

*Maar Jochem gaat naast Karl staan. Hij kijkt ook uit over de polders. Dan zegt Jochem, in een intuïtie, wat hij ziet: ‘Het lijkt alsof de molens langzamer draaien dan gisteren.’*

*Zonder verder oponthoud lopen ze samen naar huis.*

Hoe onderzoek je wat hier effectief was? Dat kun je Jochem niet zomaar vragen. In een intuïtie zei hij iets wat onverwacht lukte. Hij heeft intuïtief gehandeld en kan daarom niet terugvallen op een weloverwogen gedachtegang. Alleen terugblikkend kunnen zowel Jochem als wij een begrip vormen van wat hier werkzaam was.

je concentreert je op de actie (stap 2), en wel op de gelukke onverwachte handeling, de intuïtieve actie: *'Dan zeg ik, in een intuïtie, wat ik zie: Het lijkt alsof .....'. De acties van de begeleider zijn: kijken en zeggen.*

Dan wil je er achter komen waarom deze actie zo effectief was. Dat kun je Karl niet vragen. Het valt op dat Karl en Jochem na deze actie samen naar huis gaan, ze zijn samen in beweging. Blijkbaar is Jochem betrokken bij Karl's handelingsimpuls. Maar hoe komen we bij die handelingsimpuls van Karls in ons onderzoek?

In het verhaal valt het oordeel dat Jochem over Karl heeft op (stap 3): *Karl kan je in zo'n situatie volledig negeren.*

Je probeert nu het negeren positief te interpreteren (stap 4). Wat wil iemand die negeert? De beste manier om jezelf deze vraag te stellen is om een concrete, eigen positieve ervaring met **negeren** op te zoeken. Wanneer heb ik iemand of iets genegeerd? Je herinnert je een concrete situatie op een bepaalde tijd en plaats. Je beschrijft alleen de situatie, niet hoe je het opgelost hebt. Bijvoorbeeld:

*Ik zat midden in het schrijven van deze tekst en was gericht op het vinden van de juiste woorden voor wat ik tot uitdrukking wilde brengen. De telefoon ging en ik liet hem overgaan.*

Met twee werkwoorden kan je benoemen wat je daar wilde doen (stap 5): *concentrerend formuleren.*

Bij het verdichten van de eigen ervaring wordt een bepaalde dynamiek merkbaar. Nu, als werkhypothese, neem je deze dynamiek als een uitdrukking van Karls handelingsimpuls, van de manier waarop hij handelt.

*Kijken en zeggen* sluit aan bij iemand die probeert *concentrerend te formuleren*. Nu kan je zien (stap 6) dat Jochem's acties aansluiten bij de handelingsimpuls van Karl.

De intuïtieve handeling van Jochem is begrijpelijk geworden en je hebt een beeld van Karl's handelingsimpuls. Dit geeft een houvast voor hoe je in de toekomst, bij vaker optredende probleemsituaties, kunt aansluiten en handelen (stap 7):

*Karl komt vaak naar de woning van een andere leefgroep. Hij kijkt dan even snel rond. De mensen die daar wonen vinden dat bedreigend. Mijn neiging is om Karl weg te sturen. Nu zie ik dat ik hem kan helpen door te benoemen wat hij ziet en wat wij doen. Zelfs als ik tegenover Karl blijf zitten, kan ik innerlijk naast hem staan en zeggen wat ik dan zie.*

## 5.5 Handleiding voor het schrijven van een portfolio

In beroepsonderwijs speelt kwalificatie uit de aard der zaak een belangrijke rol. Ook hier is er iets in beweging. In Nederland wordt bijvoorbeeld geëxperimenteerd met **open hiring** (The Grey-stone Bakery, New York, USA; MamaLoes, Goirle, NL). Die ervaring leert dat mensen met succes veel taken uitvoeren, zelfs zonder voorafgaande training, als iemand ze alleen maar uitdaagt of het hen toevertrouwd. Wanneer ze worden gezien in hun kwaliteit en bekwaamheid. Een dergelijke relatie bevordert inclusie.

In de ambachten en de kunsten is het een traditie om naar de gemaakte werken te kijken om de kwaliteit van een toekomstige beroepsactiviteit te kunnen inschatten. Daar wordt niet naar papieren gevraagd. Hooguit naar een getuigschrift van een opleiding. Verder zal op basis van de

getoonde werken tot een samenwerking worden besloten. Een portfolio bestaat uit een selectie van gemaakte werken. Een gesprek op basis van een portfolio biedt een goede basis voor een individuele ontmoeting en dus voor inclusie.

Een voorbeeld van een portfolio is te vinden in hoofdstuk I. In de bijlage zijn nog enkele voorbeelden te vinden.

De techniek van het schrijven van een portfolio is beschreven in de volgende handleiding:

- 1 Het portfolio wordt geschreven vanuit het ik-perspectief en dus vanuit het standpunt van de betrokkene, ook al is het geschreven door of met behulp van een begeleider.
- 2 Eerst komen enkele voorbeelden: 'Een project waar ik trots op ben ....'. Deze voorbeelden zijn zeer concreet. Je kunt voor je neus zien wat er gebeurt. In verschillende situaties verschijnt hetzelfde vermogen, dezelfde vaardigheid.
- 3 Vervolgens wordt de eigen kwaliteit, het vermogen beschreven in werkwoorden.
- 4 Daarna volgt een korte beschrijving van hoe de ander zich kan verbinden met dit vermogen en wat de ik-persoon helpt om sterk in zijn vermogens te komen staan: 'Ik werk het beste als je .... met mij ...'. De manier waarop de persoon kan bijdragen aan het geheel van een taakgebied of organisatie wordt zichtbaar.
- 5 Tot slot wordt wat niet aansluit beschreven: 'Iets .... levert me niet veel op' en hoe de karikatuur van de vaardigheid eruit ziet: 'Als de vergelijking er niet is....'. De specifieke vaardigheid blijft in zulke situaties onbegrepen en de acties lijken ongepast, overdreven, provocerend of storend. Hier wordt de behoefte aan ondersteuning duidelijk.

De voorbeelden kunnen worden beschreven in een werkboek of dagboek. Vanuit dit materiaal kan de portfolio telkens weer worden vernieuwd.

## 5.6 Ervarend evalueren

Alle in dit hoofdstuk beschreven technieken kan men ook op zichzelf toepassen om zo de eigen handelingsimpuls te ontdekken. Men kan het alleen doen of anderen uitnodigen om je te helpen. Een andere techniek om de eigen handelingsimpuls te ontdekken is het ervarend evalueren.

Terugkijkend op een gebeurtenis waarbij je zelf betrokken was, kun je zien wat er bij jou aangesloten heeft, wat gewoon aan je voorbij is gegaan of wat je wakker maakte om het heel anders te willen doen. Zowel het eerste als het laatste verwijst naar je eigen handelingsimpuls. De vraag om daar achter te komen luidt: *Wat heeft je geraakt?* Het antwoord op deze vraag kan slechts één of hooguit twee aspecten bevatten.<sup>16</sup> Als je dit vaker hebt gedaan na verschillende activiteiten en de resultaten naast elkaar hebt gezet, komen bepaalde aspecten steeds weer terug. De eigen handelingsimpuls verschijnt. Het wordt zichtbaar waar je al, onbewust, onderzoekend actief bent in het eigen werk.

Ter voorbereiding op een volgende bijeenkomst of taak kan je je voorstellen hoe de eigen inzet eruit zal zien als men de eigen handelingsimpuls serieus neemt.

---

<sup>16</sup> Een uitgebreidere beschrijving van ervarend evaluatie is te vinden in bijlage VI.

# 6. DE BASISHOUDING VAN HET ERVAREND LEREN EN ENKELE AAN-VERWANTE TECHNIEKEN

## 6.1 Ervarend leren

Door de technieken van de BIC-methode te beoefenen, wordt duidelijk dat het kan leiden tot verrassende eindresultaten als men de juiste stappen volgt, zelfs als men niet meteen de inhoud ervan begrijpt. Door eenvoudigweg deze stappen te volgen, wordt men capabeler op dit gebied en bereikt men vaker resultaten die tonen: Nu zie ik deze persoon, die ik begeleid, opnieuw. Ik zie hem in zijn mogelijkheden en in zijn kracht. Maar waar ik ook kan ontdekken: Ik heb mijn eigen handelingsmogelijkheden uitgebreid en vernieuwd. Ik heb iets geleerd.

De basishouding in dit werk is dat je je voorstellingen kunt terughouden zonder aan initiatiefkracht te verliezen. Met andere woorden, je bent bereid om aan een avontuur te beginnen. Het is makkelijk te zeggen: 'Je moet je voorstellingen terughouden. Maar wie kan dat? Het wordt grijpbaarder als je iets anders kunt beetpakken in plaats van de voorstelling. Dit is het ja-zeggen op wat van de ander komt en niet begrepen wordt. Men kan dit als techniek oppakken en oefenen, bijvoorbeeld in het improvisatietheater. In het dagelijks werk of in de opleiding is het een kwestie van het accepteren van de ander als basishouding. In deze verbinding tussen basishouding en techniek wordt het een vaardigheid. Deze basishouding is gebaseerd op de visie van inclusie: ik kan de ander niet veranderen zodat hij in mijn wereld past, ik kan mezelf alleen veranderen zodat ik de ander kan ontmoeten zoals hij is.

Om in de ontmoeting individueel en situatief te kunnen handelen, om intuïtief te kunnen handelen, is moed nodig. Moed om te doen wat je nog niet weet. Moed om iets te doen wat je niet kunt plannen en waarvan je het resultaat niet kunt (en moet) controleren. Er is moed voor nodig om het ongemak van zo'n moment uit te houden.

**Leren van ervaringen** is in deze context te passief, te afwachtend. Ervarend leren is vooral leren om te ervaren. Het gaat erom te leren om gericht ervaringen op te zoeken, of zelfs om ze te produceren, om iets te ontdekken en te leren.

## 6.2 Het is er al.

Iedereen kan intuïtief handelen en doet dat ook. Dit wordt vaak niet (h)erkend door anderen of door jezelf. Onbewust is men vaardig. Hoewel men geen intuïtieve actie kan plannen, is men niet blootgesteld aan louter geluk en toeval. Het is mogelijk om de vaardigheden die, in een fractie van een seconde, gebruikt worden in het intuïtieve handelen te cultiveren.

In de opleiding van de opleiders gaat<sup>17</sup> het er niet om, om bij nul te beginnen. Als iemand wordt gevraagd zich een beroepsbeeld voor te stellen waarin storend gedrag kwaliteit is, kan die persoon tegenwerpen: 'Dat heb ik nog nooit eerder gedaan. Hoe moet ik dat doen?'. Of je probeert het toch, of je wacht op voorbeelden van anderen. Als er dan voorbeelden van anderen komen, zegt de eerste vaak: 'Ja, ik had zo iets, maar ik durfde het niet te zeggen.' Het is een algemeen menselijke vaardigheid om iets van het ene gebied met het materiaal van een ander gebied tot uitdrukking te brengen, te vertalen ('Zeg het met bloemen' is een zegswijze die deze vaardigheid aanduidt), ook al heb je dat nooit eerder zo bewust gebruikt.

In het ervaren leren wordt ervan uitgegaan dat kennis er al is, en dat het vooral bewust moet worden en cultivatie nodig heeft. Alleen dan kan de opleiding op gelijke ooghoogte plaatsvinden, d.w.z. gelijkwaardig zijn, hoewel er verschillen zijn in de mate waarin de vaardigheid wordt beoefend.

Toegepast als techniek kan het er zo uitzien:

### **Gebruik van de mobiele telefoon tijdens het lesuur**

*Opleider: 'Ik weet geen andere oplossing dan de op-te-leidenden uit te leggen welke regels we hier in de opleiding hebben voor het gebruik van de mobiele telefoon tijdens de les.'*

*Trainer van de opleiders: 'Het is er al. In dit geval kennen de mensen de regels al. Je kunt erachter komen door mensen daarnaar te vragen: 'Welke positieve en negatieve ervaringen heb je met het gebruik van mobiele telefoons tijdens een gesprek / een les?'*

De antwoorden zijn legio. Na de uitleg was het altijd noch een probleem van de handhaving. Nu hebben de **op-te-leidenden** elkaar in relatie tot dit onderwerp leren kennen. Zij konden op elkaar afstemmen en rekeninghouden met een of twee uitzonderingen. In plaats van vooraf vastgestelde regels is er een gemeenschappelijk begrip, een consensus. Zo wordt er vervolgens ook vanzelfsprekend gehandeld.

## **6.3 Ja zeggen**

Ja zeggen / meebewegen / zich in de ander verplaatsen betekent accepteren van wat de ander doet. Het betekent positief reageren op het gedrag, meebewegen, het ondersteunen zonder het van tevoren te begrijpen.

Je aanvaardt dus ook de beperkingen van het eigen verstand om de ander te begrijpen. Iets niet begrijpen is geen obstakel om het juiste te doen. Of andersom: Het is niet nodig om alles te weten en te begrijpen om correct te kunnen handelen. Door ja te zeggen, door mee te bewegen en deel te nemen, komen de onvoorziene mogelijkheden vanzelf aan het licht.

Je stelt je open voor dat, wat wil worden, voordat je het je had kunnen voorstellen. Je nagelt de ander niet vast in zijn of haar **niet-kunnen**. Je zegt ja tegen het **wel-willen** van de ander in plaats terug te grijpen op gedragsprognoses. Door ja te zeggen schep je een nieuwe realiteit, die je achteraf ook kan begrijpen. Je bent een medeschepper.

Zodra een opleider zich voordoeft als toeschouwer en de ander van buitenaf bekijkt en be-

---

<sup>17</sup> Dat geldt net zo goed voor begeleiders.

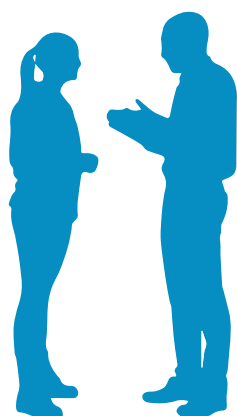
oordeelt, verschijnt dit **niet-kunnen**. Pogingen om het problematische of onbegrepen gedrag te corrigeren of te stoppen leiden vaak tot stagnatie. Door ja te zeggen en mee te gaan, door deel te nemen aan de situatie, worden alternatieve wegen zichtbaar, die beweging mogelijk maken en wordt de aandacht gericht op andere kwaliteiten.

## 6.4 Het gemeenschappelijke derde punt, ontmoeting op actieniveau

De intuïtieve ontmoetingen vinden plaats omdat men niet op de ander let, maar op iets buiten zichzelf en de ander. In het geval van Johannes zegt hij: **'Ella vindt dat we weer aan het werk moeten'**. Samen met Ella wendt hij zich tot zijn andere bakkerscollega's en fungeert hij als Ella's spreekbuis. Dat noemt men het **derde punt**. Zowel de begeleider als de ander kunnen zich daarop richten. Een derde punt, dat specifiek benoemd wordt en dat in de directe omgeving van de deelnemers ligt. De ontmoeting vindt hier plaats in een gezamenlijke actie of aandacht. Beide richten hun aandacht op het derde punt. Ze ontmoeten elkaar op het niveau van de handeling. Er wordt geen beroep gedaan op het verstand, het intellect. Ontmoetingen op het verstandsniveau ontstaan door vragen als: **'Ben je het ermee eens? Snap je het?'** of **'Dat is toch een goed idee!'** Ook het emotionele niveau wordt hier aangesproken. Ontmoetingen op emotioneel niveau worden gekenmerkt door vragen als: **'Zou je dat willen'** of **'Is dat erg voor je?'** Een directe discussie (via taal) is niet nodig bij de ontmoeting op het niveau van de handeling.

**Schematisch kunnen de verschillende niveaus van ontmoeting als volgt worden weergegeven:**

Dat is een goed idee!  
Begrijp je dat?



Ontmoeting op  
verstandsniveau

Wil jij dat ook graag?



Ontmoeting op  
emotioneel niveau

Kijk!  
Ik doe mee!



Ontmoeting op  
handelingsniveau

## 6.5 Stellend onderzoeken

Hoe kom je bij dit derde punt? Het vraagt om een basishouding waarin je gewoon iets neerzet. Dit kan een concrete activiteit zijn of iets om in de nabije toekomst te doen. De meeste werkplaatsleiders en begeleiders zijn zo opgeleid, dat ze gewend zijn om vragen te stellen. Of, als dat niet werkt, iets gewoon op te dragen. Zowel bij het vragen als bij directieven is men direct op de ander gericht.

Een andere mogelijkheid is de combinatie van vragen en stellen. Door op een stellende manier de aandacht te vestigen op een derde punt, blijft het open hoe de ander dat oppakt en wat hij bijdraagt aan de activiteit. Het scenario zou er dan als volgt uit kunnen zien: ***Ik ga thee drinken. Iedereen die mee wil doen en iets wil drinken is welkom!*** Men zet in zekere zin een kader neer; begrenst het speelveld en gaat een avontuur aan. Het is een **stellend onderzoeken**.

### Gesloten of open vragen

Het verschil tussen **open** en **gesloten vragen is** bekend. Meestal gaat de voorkeur uit naar open vragen, zodat de ander zijn eigen ideeën of opvattingen kan uitdrukken.

#### Gesloten vragen

'Er is thee, wil je thee?' Of gewoon, 'Wil je thee?'

#### Open vragen

'Wat wil je drinken' of nog meer open: 'Wat wil je?'

Een gesloten vraag als **'Wil je thee? kan** snel beantwoord worden met **ja** of **nee**. Zo'n vraag laat weinig ruimte over en is gemakkelijk vanuit gewoonten te beantwoorden. Er is geen reden om erover na te denken en het antwoord geeft weinig informatie over de werkelijke behoeften. Een open vraag, zoals **'Wat wil je?'** is niet een aanbod, maar een vraag. Hoe meer ruimte de vraag aan de wensen van de ander wordt gelaten, hoe opener de vraag is. Maar de andere weet vaak niet wat hij moet antwoorden. Er is een gevaar dat de ander verdwaalt. Hij antwoordt dan willekeurig, zegt ja of nee, of geeft na enige aarzeling iets van zijn primaire behoeften, zoals **'Ik wil een ijsje'**. De andere kan ook komen met iets abstracts, zoals **'Ik wil gelukkig zijn'** of **'Ik wil een racer zijn'**. Het gevaar van open vragen is dat de geïnterviewde juist niet verschijnt.

Beide soorten vragen, zowel gesloten als open, veroorzaken vroeg of laat een allergie: 'Wat wil de ander van mij?' De bevrageerde tast in nevelen (Argyris<sup>18</sup>). Hij begint misschien te bedenken om welke reden de ander iets wil weten en geeft hem een daarbij passend en gewenst antwoord.

De combinatie van intensief vragen en intensief stellen is het **stellend onderzoeken**. Je hebt in het hier en nu een concreet scenario neergezet en anderen uitgenodigd om mee te helpen de werkelijkheid vorm te geven.

De eigen activiteit, of een activiteit die binnenkort zal worden uitgevoerd, wordt in de ruimte neergezet, zonder dat er druk op de andere persoon wordt uitgeoefend om een passend antwoord te geven. Er wordt alleen getoond of neergezet wat er in de situatie gebeurt. Tegelijkertijd worden suggesties gedaan waaraan de ander zich kan oriënteren. Hij kan zich afvragen of hij thee wil drinken, of hij erbij wil gaan zitten, of hij misschien alleen wil zitten of liever een kopje koffie

18 Chr. Argyris (1982): Reasoning, learning and action. Individual and organizational. Jossey Bass Publishers.



wil drinken. Hij zou ook kunnen zeggen dat hij gewoon wat boodschappen te doen heeft en geen tijd heeft om thee te drinken. Zo'n niet dwingend gestelde vraag opent vele mogelijkheden om te beantwoorden.

De volgende grafiek<sup>19</sup> geeft een overzicht van de soorten displays en vragen:

Aanwezig → Vragen ↓	weinig	krachtig
weinig	toekijken	gesloten vragen verklaren opleggen
krachtig	open vragen interviewen verhoren	stellend onderzoeken / Scenario-onderzoek samen naar iets kijken samen iets onderzoeken

Enkele voorbeelden die alle drie soorten vragen omvatten:

*‘Het is tijd om de tafel te dekken. Ik zal de borden uitdelen. Hans, wil je het bestek doen?’*

*‘Het is tijd om de tafel te dekken. Kijk, Geert dekt de borden. Hans, het zou leuk zijn als je het bestek zou doen.’*

*‘Ik zie dat het tijd is om de tafel te dekken. Ik zal de borden uitdelen. Wie doet er mee?’*

In elk van deze zinnen wordt iets vastgesteld en een voorstel gedaan. De eenzijdigheid om alleen iets te stellen of alleen maar te vragen wordt opgeheven.

Af en toe beperkt men zich er toe om het aanbod alleen maar hardop tegen zichzelf te zeggen. Men noemt wat er mogelijk is in de reeds bestaande omgeving. Bij het stellend onderzoeken vraagt men de ander via een Ik-boodschap om zijn rol ook op te nemen. Het uitnodigende is dat de ander niet gevraagd wordt om een nieuwe omgeving te creëren, maar dat de begeleider iets initieert en de ander de ruimte krijgt om deel te nemen. In het begin neem je de andere persoon mee zodat hij ervaring kan opdoen. De volgende keer is het misschien gemakkelijker voor hem om zelf deel te nemen of het initiatief te nemen. De andere mag ook eerst rustig kijken. Hij kan dan zijn eigen moment van zichtbare deelname bepalen.

Het is interessant dat als je de omgeving zo zichtbaar maakt, dat de ander wordt uitgenodigd voor nieuwe acties en zo nieuwe ervaringen opdoet. Verrassend kan dan zijn welke capaciteiten de ander dan blijkt te hebben. Deze vaardigheden worden blijktbaar gewekt door de nieuwe uitdagingen die de omgeving met zich meebrengt. Ze hoeven niet eerst geleerd te worden.

<sup>19</sup> Veranderd op basis van Argyris.

## 6.6 Mogelijke resultaten tonen - individuele aanpak in groepen

Een bijzondere vorm van stellend onderzoeken is het voordoen, de demonstratie van een activiteit. Eerst een voorbeeld:

### **Een prentenboek maken**

*De leerkracht vertelt de kinderen dat ze aan het eind van de komende drie weken zelf een prentenboek zullen hebben gemaakt. Omdat ze samen met de kinderen wil zien wat mogelijk is, vraagt ze de kinderen om hun favoriete prentenboek thuis te kiezen en het de volgende dag mee naar school te nemen.*

*De volgende dag worden alle prentenboeken bekeken en verschillen beschreven. De kinderen kunnen nu een boek kiezen als model voor hun eigen werk, of een combinatie van verschillende boeken maken, of zelfs iets nieuws bedenken om zelf te maken.*

*De kinderen wordt gevraagd hoe lang het duurt om het prentenboek in elkaar te zetten, hoe lang het duurt om te tekenen of te schilderen en hoe lang het schrijven van het verhaal duurt. Met deze planning gaan de kinderen vol enthousiasme aan het werk.*

*Ze hebben een concrete oriëntatie gedurende deze drie weken. Natuurlijk, wordt het één en ander in de verwerkelijking anders dan van tevoren bedacht.*

Als je bij elk individu wilt aansluiten, dan kun je niet voor iedereen beslissen wat ze moeten doen. Met het tonen van talrijke resultaten, een demonstratie, creëert men een rijke, veelzijdige ervaringsmogelijkheid, waaruit iedereen dat (waar)neemt wat hem aanspreekt. De docent creëert een speelveld met een voorproefje van het verwachte eindresultaat. Dit geeft het kader aan van de activiteit. Iedereen heeft aan het eind van de volgende drie weken een prentenboek gemaakt. De kinderen weten zelf waar hun aanknopingspunt voor dit werk ligt. De één schildert graag kleurrijke plaatjes, de ander schrijft zijn verhaal graag in lyrische vorm, de derde is vooral geïnteresseerd in het maken van een boek met uitklapbare pagina's, enz. Van zulke werkzaamheden is ook de volgorde niet vastgelegd. Je kunt overal beginnen.

Hier wordt het denken gebruikt om naar verschillende prentenboeken te kijken en verschillen te beschrijven. Het wordt niet gebruikt om te analyseren wat de beste manier is om een prentenboek te maken en het aan iedereen op te leggen. Als leerkracht in een klas kan je ook verbaasd zijn over alles wat de kinderen ontdekken wat je nog niet eens zelf gemerkt hebt.

Met zo'n presentatie vooraf van allerlei prentenboeken, die door de kinderen zelf is bijeengebracht, wordt een soort visie gepresenteerd op hoe het resultaat er aan het eind van de drie weken uit kan zien. Kinderen hebben niet alleen hun eigen doelen, maar ook hun eigen tempo en aanpak. De één zal onmiddellijk beginnen en het dan drie keer opnieuw doen, want ergens was het toch niet helemaal goed. De andere zal drie dagen lang nadenken over hoe het precies moet en dan beginnen. Een andere zal de laatste drie dagen ineens sterk versnellen, als het einde voelbaar is.

De denkkraft wordt hier gebruikt om in te schatten hoe lang elke stap zou duren, te beginnen bij het eindpunt en vervolgens teruggaand. Zodat de kinderen op elk moment een verbinding met het geheel kunnen hebben. De kracht van het denken wordt niet gebruikt om stap voor stap

uit te leggen hoe elke stap eruit ziet. Dan worden de kinderen afhankelijk van de onderwijzer en wachtten ze na elke stap op de volgende.

In dit voorbeeld is het duidelijk dat er al zoveel diversiteit is in de demonstratie dat iedereen zijn eigen weg kan gaan binnen het kader dat door de leraar is vastgesteld. Zodat iedereen, met zijn eigenheid, inclusief wordt geaccepteerd.

Als er iets wordt gedaan, zoals vaak het geval zal zijn in de beroepsopleiding, waarbij het op dezelfde manier door de op-te-leidende moet worden gedaan, dan kan dat ook vanuit dezelfde basishouding. Voor elk van de op-te-leidenden kan het belangrijk zijn om iets anders te oefenen om hetzelfde resultaat te bereiken. Als je dan zou vragen: 'Hebben jullie allemaal gezien hoe het precies moet?,' zou je deze diversiteit overslaan. Met de vraag: 'Wat heb je gemerkt aan wat ik gedaan heb?' wordt er ruimte gecreëerd voor diversiteit. Ondanks hetzelfde resultaat kan iedereen zijn eigen weg gaan. Dan kan inclusie worden gerealiseerd. Als je uiteindelijk kijkt hoe iedereen op zijn eigen manier tot hetzelfde resultaat is gekomen, dan wordt dit proces van inclusie geïntensiveerd.

## 6.7 Ervarend leren en (schriftelijke) communicatie

Een ander werkterrein waar dezelfde basishouding van ervarend leren kan worden toegepast is communicatie. Op dit gebied is de meest voorkomende vorm het uitleggen, d.w.z. het direct aanspreken van de ander met en vanuit kennis. Maar er is ook de mogelijkheid om de ander de gelegenheid te geven om zelf te kijken en zijn eigen conclusies te trekken.

De volgende elementen kunnen worden opgepakt:

1. Elke lezing, elk gesprek, elke brief, elk verslag, elk document, enz. begint na een korte inleidende zin met voorbeelden, vooral met voorbeelden van succesvolle acties. Dan kan men voorbeelden laten zien hoe het ook had kunnen gaan. Deze mogelijkheid tot vergelijking, die men hiermee creëert, versterkt het bewustzijn.
2. Begrippen worden ontwikkeld op basis van voorbeelden in plaats van te denken op basis van chronologie of in oorzaak- gevolg.
3. Het voorbeeld op zichzelf laten staan en dan één of meer conclusies daaruit trekken in plaats van eerst één conclusie te trekken en het dan uit te leggen, waarbij de voorbeelden illustraties worden.

In het denkproces van de auteur heeft hij de voorbeelden eerder ervaren en is nu tot een conclusie gekomen. Op dat moment wordt vaak duidelijk dat het belangrijk is om deze conclusie, of dit idee, met anderen te delen. En dan beginnen we met deze conclusie. Dat is een van de redenen waarom deze gewoonte zo sterk is. Een techniek om te veranderen is om eenvoudigweg de brief of het document te schrijven zoals je gewend bent. Tijdens de tweede bewerking kun je dan het eerst geschrevene, dat wil zeggen de conclusie, naar het einde verplaatsen. En je kunt je het voorbeeld herinneren dat je tot dit besef heeft geleid. Dit is dan ook het beginpunt voor de lezer.

## 6.8 Ontdekkend samenwerken

In voorgaande hoofdstukken is al duidelijk geworden dat het samen onderzoeken van opleiders en op-te-leidenden, vruchtbaar kan blijken te zijn. Zo'n relatie kan ook worden nagestreefd tussen opleiders onderling, tussen opleiders en hun leidinggevendenden of tussen opleiders en geïnteresseerde leken. Het is een relatie waarin de een met de ander wil meebewegen en daarom geïnteresseerd is in de concrete actie van de ander. Benieuwd hoe de ander op basis van zijn ervaring tot conclusies komt.

Men kan zo ook een teambijeenkomst organiseren.<sup>20</sup> Uitdagende, inspirerende teambijeenkomsten ontstaan wanneer men:

- actief en in verbinding over de schouder van de ander meekijkt,
- een agendapunt afsluit wanneer de inbrenger zegt dat hij er nu verder aan kan werken.
- accepteert dat beslissingen individueel worden genomen, meestal tijdens het werk en vaak op een intuïtieve manier.
- het eenzijdig informeren tijdens de teamvergadering zo veel mogelijk beperkt.

Bovendien wordt in het begin, bij het opstellen van de agenda, duidelijk gemaakt wie bij welk punt hoort, hoeveel tijd hij van plan is te besteden en wat hij met het punt wil bereiken.

- advies en ondersteuning krijgen,
- afstemmen over een voorgenomen activiteit,
- elkaar informeren, of
- om samen iets te oefenen.

Als alle deelnemers aan het begin een overzicht krijgen van de agenda, ontstaat een gedeeld tijdsbewustzijn. Tijdens de bijeenkomst moet je dit gedeelde tijdsbewustzijn telkens weer aan de orde stellen: 'We zijn nu op de helft van de tijd. We hebben nog 20 minuten.'. Allen hebben dan dit eindpunt in hun bewustzijn, hebben er een relatie mee, schatten in hoe belangrijk het is om nu iets te zeggen, enzovoorts. Meestal eindigt de vergadering zo stipt op tijd. Men heeft dan niet het gevoel bepaald te worden door lange agenda's, maar de vormgeving zelf in handen te hebben. Dat werkt vitaliserend.

### Opstellen en beheren van een agenda

Een onderwerp is niet aan de orde zonder degene die het op de agenda zet - de inbrenger. Zolang het onderwerp wordt besproken of op de agenda staat, wordt de inbrenger geacht projectverantwoordelijk te zijn. Omdat je je wilt focussen op het onbegrepen, vraag je de projectverantwoordelijke om te vertellen welke vragen hij beantwoord wil hebben, of om de situatie te beschrijven waarover hij vragen heeft.

Op deze manier behandelt de teamvergadering alleen zaken die daadwerkelijk relevant zijn voor één van de deelnemers en niet omdat ze op de agenda staan. Punten op de agenda van een vergadering die niet zijn behandeld, worden niet automatisch opgenomen in de volgende vergadering. De projectverantwoordelijke is dan al verder gevorderd met zijn project, als de werkprocessen goed verlopen.

---

<sup>20</sup> Zie 'Voorbeeld teambespreking over onbegrepen gedrag van een cliënt' in de bijlage.

Als de inbrenger duidelijk maakt dat hij met dit punt verder kan gaan, kan de behandeling van dit punt worden afgesloten.

Wanneer niet vanuit een **wij** en **met elkaar** gesproken wordt, maar een collega om hulp vraagt en de collega's meekijken en helpen, in plaats van uit hun standpunt over het onderwerp te spreken, kan er een beleving van samenwerken ontstaan. Deze ervaring ontstaat dus als je in zo'n situatie een serieuze individuele, persoonsgerichte benadering in een teambijeenkomst volgt.

### **Afstemmen met behulp van het principe 'een verbeteringssuggestie of bezwaar te hebben'.**

Voor bepaalde activiteiten die je van plan bent te gaan doen, moet en wil je met je collega's afstemmen en horen wat het bij hen oproept.

Het is het beste om je collega's te vragen, nadat de actie is toegelicht: 'Heeft iemand een suggestie voor verbetering of bezwaren? Normaal gesproken zullen slechts één of twee collega's reageren. Zij moeten dan ook hun bezwaar verduidelijken en, indien mogelijk, zichtbaar maken wat een alternatieve actie zou kunnen zijn. En dan heb je in de teamvergadering<sup>21</sup> echt te maken met wat de andere persoon wil. De wil wordt aangesproken.

Dus je vraagt niet, zoals gewoonlijk, 'Is iedereen het ermee eens?' Het is een vraag waarbij je verwacht dat je van iedereen een antwoord krijgt. Het verstand is aangesproken. Het gezamenlijk beslissen, dat op deze vraag volgt, kost in de praktijk veel tijd. Bovendien wordt regelmatig gezien dat er geen gevolg wordt gegeven aan een collectieve beslissing. Wanneer je je realiseert dat de meeste beslissingen over hoe te handelen individueel worden genomen, moet je ook accepteren dat de meeste beslissingen buiten de teamvergadering om, ter plaatse, op het werk worden genomen of uitgevoerd.

Door van meet af aan het eigen handelen af te stemmen op dat van je collega's, weet je in welk kader je kunt handelen.

Bij deze manier van **afstemmen** hoort dat je je collega's vertelt wat je uiteindelijk hebt gedaan, hoe het anders was dan wat je van plan was te doen en wat de effecten waren en wat je ervan hebt geleerd.

### **Informeel: Vertel wat je gaat doen en wat je hebt gedaan.**

De meeste dagelijkse activiteiten hebben gevolgen voor het werk van anderen, of op zijn minst een raakpunt met het werk van anderen. Als je het over je voornemen hebt, kunnen de anderen meekijken en zelfs helpen als dat nodig is.

Informatie die niet ontstaat uit eigen activiteiten kan het beste niet in een teamvergadering worden gecommuniceerd, maar bijvoorbeeld via e-mail, post of apart gesprek.

---

21 U kunt uw collega's ook via de mail informeren. Maar dan moet je ook de datum bepalen waarop je wilt horen/lezen wie suggesties heeft voor verbetering of bezwaren. Als een mogelijk bezwaar niet via de post kan worden opgelost en er is een gesprek nodig om verder te komen, dan is dit een punt voor de volgende teamvergadering.

## **Atelier<sup>22</sup>**

Als het team bijvoorbeeld uit zes personen bestaat, wordt het vaak als vanzelfsprekend beschouwd om alles samen te bespreken. Maar dit geeft de bespreking snel het gewicht van een besluit vattende vergadering. Ook in kleinere teams is het prettig om in kleinere werkgroepen te kunnen werken aan vragen van collega's in een deel van de beschikbare tijd. Deze groeps werkzaamheden worden niet noodzakelijkerwijs gevolgd door een wederzijdse presentatie. Alleen als het zinvol is. Dit versterkt het werkplaats/atelierkarakter van de teamvergadering.

---

22 Tegelijkertijd werken verschillende mensen in een atelier aan verwante maar toch individuele werken of in kleine groepen.

## 7. BIJLAGEN

### I. Bij hoofdstuk 4.2: Visie van het Inclutrain-project, de handelingsimpuls

Een vraag, die zich altijd opdringt met betrekking tot het aansluiten bij een handelingsimpuls, is of individueel bij één persoon aansluiten ook betekent dat men altijd één-op-één werkt. Het volgende voorbeeld uit het basisonderwijs laat zien, dat dat niet het geval hoeft te zijn.

#### **Aansluiten bij een leerling leidt tot vitaler en effectiever onderwijs voor de hele klas.<sup>23</sup>**

*Een meisje uit groep vier heeft problemen met spelling. Ze schrijft alle woorden aan elkaar, draait letters om en maakt zelfs veel spelfouten tijdens het kopiëren. Ook kan ze vaak niet lezen wat ze zelf geschreven heeft. De leerkracht heeft van alles geprobeerd om haar te leren schrijven en lezen. Maar niets hielp. In plaats van te schrijven, heeft de leerling de neiging om vooral te tekenen.*

*De leerkracht besluit dit tekenen aan te moedigen. Bij het schrijven van een brief aan Sinterklaas vraagt ze de kinderen te schrijven met het mooiste schrift dat ze kennen. Op het schoolbord geeft ze enkele voorbeelden (recht, cursief, dik, dun, 3-D).*

*Elk van de leerlingen gaat gretig aan het werk. Dat bepaalde meisje tekent grote, dikke letters. Het schrijft nu correct en leesbaar.*

*In de volgende spellingsles probeert de leerkracht deze ervaring uit te breiden. Nu met een dictee. Voor elk woord zegt zij met welk lettertype het geschreven moet worden.*

*Alle kinderen zijn volledig geconcentreerd aan het werk. Ze zijn benieuwd met welk lettertype ze het volgende woord mogen schrijven. De kinderen zijn veel enthousiaster dan normaal tijdens een dictee. Iedereen maakt veel minder fouten dan normaal. De volgende dag vragen ze weer om een dictee en de leerkracht heeft zo iets nog nooit meegemaakt.*

In dit voorbeeld laat de leerkracht zich instrueren door de leerling. Ze heeft de inspiratie en moed om deze aanpak niet alleen te gebruiken om het probleem van het ene meisje op te lossen, maar om de hele klas op deze manier uit te dagen. En het werkt voor iedereen. Voor het ene meisje is het existentieel, dat aangesloten wordt bij haar handelingsimpuls. De andere kinderen zouden er niet om **vragen**, maar het is nog steeds nuttig en motiverend voor hen.

Na deze succesvolle ervaring kiest de leerkracht voor elke spellingsles een kind, dat haar een **vraag** stelt met zijn specifieke probleem. In plaats van het leerboek te volgen, laat ze zich nu in elke les inspireren. En ook dat werkt voor iedereen. Dat is inclusief onderwijs.

<sup>23</sup> Uit: Albert de Vries (red.), Wendy Kattenpoel, Anne Machiel & Marjan Rensink (2014): Naar zelf denkende en zelfstandig handelende leerlingen én leerkrachten. Download van [www.academievoorervarendleren.nl](http://www.academievoorervarendleren.nl)

## II. Bij hoofdstuk 4.3: Visie van het Inclutrain-project, intuïtief handelen

Een aantal van de vragen die zich kunnen voordoen in verband met intuïtief handelen worden hier nader besproken.

### De vrije wil

Op het moment van het intuïtieve handelen ben je vrij van zijn gewoonte-denken ('Dit is niet hoe het zou moeten zijn'), van traditionele handelingen ('Ik zou het anders doen') en van sym- en antipathieën ('Fantastisch hoe hij het steeds opnieuw doet'). Als je vrij bent op deze drie gebieden, beschik je over een vrije wil.

Hersenonderzoekers<sup>24</sup> hebben bewezen dat een voorstelling van een actie in de hersenen pas wordt gevormd nadat deze al is uitgevoerd. Dus wordt ze achteraf pas bewust. De conclusie van deze onderzoekers is dat actie niet wordt gestuurd door de hersenen of het denken, en verder dat de mens dus geen vrije wil heeft. Men kan het eens zijn met deze conclusie als de vrije wil wordt gedefinieerd als 'doen wat men zich voorstelt te doen'. Maar wat betekent **vrij**? Als men **vrij** niet egocentrisch, maar ecologisch beschouwt, dan betekent **vrij** niet 'doen wat men wil', maar 'zo flexibel zijn dat men kan doen wat nodig is in de situatie' (Steiner)<sup>25</sup>. Dan wordt **vrij** gebruikt als **vrij** van traditie, **vrij** van verwachtingen, **vrij** van gewoonte-denken. Dit vrij zijn komt ook voor in de intuïtieve actie. Van deze intuïtieve, situationele of, met andere woorden, gelukte onverwachte handeling kan je je alleen achteraf een voorstelling vormen. Het is dan ook een uitdaging om nieuw na te denken over wat effectief is geweest en om deze actie niet met traditionele voorstellingen toe te dekken.

Iedereen voltrekt van tijd tot tijd een intuïtieve actie. In die zin heeft ieder mens - op bepaalde momenten - een vrije wil. Ook al betekent intuïtie dat je je nog niet van tevoren een voorstelling hebt gevormd van deze actie, toch kan je je doelbewust voorbereiden op vrij handelen, vrij voelen en vrij denken.

Vrije actie kan worden voorbereid door gebruik te maken van positiviteit. Je gebruikt dan je gevoelens actief en gebruikt ze uit eigen beweging als kracht. Dat is iets anders dan het volgen van sympathie. Dan zou je je laten meeslepen door reeds gevormde gevoelens en voorstellingen. Net zoals vrije actie bewuste participatie impliceert, zo is vrij voelen een bewuste participatie met de wordende wil van de ander.

Als je ziet wat er nodig is in een bepaalde omgeving en je reageert daarop, dan maak je zelf actief een verbinding. Je voelt je verbonden door een actieve betrokkenheid. Niet vanuit iets dat je overkomt.

Je pakt het vrije denken wanneer je nieuwe begrippen waarneemt en deze niet bedenkt. Je moet opletten hoe ze je uit het gegevene tegemoet komen. En dit gebeurt als je op zoek gaat naar de actie, de beweging en meebeweegt.

<sup>24</sup> Victor Lamme (2010): De vrije wil bestaat niet. Uitgeverij Bert Bakker.

<sup>25</sup> Rudolf Steiner (1918): Filosofie van de Vrijheid, 2e editie.



### Symptomatologisch en fenomenologisch tegelijk

In een intuïtieve actie doe je feilloos het juiste. Dit is gebaseerd op het vermogen om vanuit het geraakt zijn te onderscheiden wat belangrijk is en wat niet. Je kiest.

Ook bij het waarnemen volg je geen waarnemingslijst. Voor een persoon hebben waarnemingen betekenis op een bepaald moment en in een bepaalde omgeving, in andere situaties vallen ze niet op. Het selectieproces verloopt ongemerkt. Je wilt iets bereiken met de op-te-leidende en dat lukt je niet meteen. Dan stel je jezelf vragen. Zo ontstaat er een verbinding van jezelf met het gebeuren. Op basis van deze verbinding wordt een selectie gemaakt. De waarnemer vertrouwt erop dat het geheel zich in de delen (de afzonderlijke waarnemingen) uitdrukt. Het is niet nodig om alles te hebben waargenomen. Dit wordt een symptomatologische benadering genoemd.

Het moment dat wordt geselecteerd om in overweging te nemen, wordt zo concreet mogelijk bekeken. Wat er wordt gedaan, wordt zo beschreven dat je de situatie voor je kan zien. Op dat moment is er dus sprake van een fenomenologische aanpak.

Zoals je niet kan leven zonder waarneming, zo kan je ook niet leven zonder verwerking, evaluatie of beoordeling van die waarneming. Zelfs in je oordelen ben je trefzeker. Alleen onze oordelen lijken vaak negatief, afwijzend. Toch wijzen zij op het initiatief, de positieve inzet van de wil van de ander. Dit negatieve oordeel moet worden omgewerkt zodat deze inzet ook positief gekend wordt<sup>26</sup>. Ook hier gaat het om een symptomatologische benadering.

## III. Bij hoofdstuk 5: De BIC-methode. Voorbeelden

### Monsters tekenen<sup>27</sup>

*Het enige wat Simon altijd maar weer tekende waren monsters. In het tekenen zat een gedrevenheid die niet te sturen was. Wat moest ik ermee? De omgeving nam het niet zo serieus. Simon was weinig toegankelijk. Wanneer hij lachte en je vroeg: 'Wil je je plezier met mij delen? of 'Mag ik meegenieten of lachen?', dan was het antwoord: 'Oh, ik zit net aan iets leuks te denken' of 'Ik ben gewoon vrolijk' en dan wreef hij zich genoeglijk in zijn handen, maar gaf niets prijs. Hij is een man met een rijke fantasie, hij beleeft veel eigen verhalen gedurende de dag. Je kunt merken dat er spanningen in zijn fantasieën zitten waaraan hij plezier beleeft. Tegelijk lijkt hij zich ook voor die fantasieën te schamen.*

*Na dat idee van het zoeken naar een beroep waarin dat onbegrepen gedrag, in Simons geval het tekenen van monsters, zinvol is, ben ik op zoek gegaan naar een kunstenaar die monsters tekent. Even later kwam ik in de krant een aankondiging van de opening van een tentoonstelling in Parijs van Tim Burton, de maker van Nightmare on Elmstreet, tegen. Ik heb dat krantenartikel meegenomen en heb er samen met hem naar gekeken. Er werd aan de kunstenaar gevraagd waarom hij alleen monsters tekende. Tim Burton antwoordde dat hij dat deed omdat hij dacht dat anderen hem zo zagen. Opeens hadden we contact over iets wat Simon interesseerde. De herkenning ook voor hem: Er is iemand anders die ook monsters tekent!*

*In de loop der maanden heeft ons contact zich uitgebreid. We hebben korte gesprekjes. Hij leeft niet*

<sup>26</sup> Zie hoofdstuk 5.4. Reflecterend benoemen.

<sup>27</sup> Geschreven door Rudolphine de Vidal de St Germain, Workshop Manager en Team Coördinator Olmenes, Appelscha.

*meer helemaal alleen in zijn wereld. En verrassend is dat hij nu soms iets tekent van een verhaal dat hij in zijn hoofd heeft. Waarvoor hij zich voorheen schaamde, mag nu bestaan. Sterker nog, we kunnen er nu samen om lachen. Er zit een enorme humor in deze man. Geweldig.*

In deze ervaring wordt het principe van het ontwerpend verkennen vrij gehanteerd. Het kan zo gemakkelijk zijn om toch zo'n radicaal nieuw effect te bereiken.

Een ervaring met het inlevend waarnemen:

### **Graag tips, geen dwingende adviezen<sup>28</sup>**

*In een introductiecursus gaan we de derde avond in kleine groepjes aan de slag met de techniek van het inlevend waarnemen. We mogen niets vertellen ter introductie, maar alleen een kenmerkende beweging voordoen. De drie anderen uit mijn groepje doen die beweging na, vormen positieve beelden, verwoorden handelingsimpulsen en geven tips.*

*Ik dacht eerst dat ik dit gesprek zou moeten leiden, maar ik moest stil zijn, niet praten, vooral kijken. Ik sta perplex. Zo treffend weten ze de kwaliteit van het kind, van wie ik de beweging had voorgedaan, te benoemen. Ik zie mezelf met die tips ook aan het werk gaan!*

*Zij zijn nieuwsgierig geworden en willen het verhaal van het kind horen. Ik vertel het. Nu lijkt het of ik opeens met een groepje experts zit die wel snappen wat er mis is en die me zo nodig allerlei tips moeten geven. Ik heb daar niets aan. Er is opeens een heel ander gesprek ontstaan. Het kost me moeite om het eerste deel vast te houden.*

## **IV. Bij hoofdstuk 5: De BIC-methode. Scenario-onderzoek, als kern van een ontwikkelings- of ondersteuningsplan**

### **Inleidende opmerkingen**

Het gaat er niet alleen om dat we kunnen aansluiten bij de huidige handelingsimpuls van een persoon. Het gaat er ook om te leren van deze ervaring van het aansluiten en nieuwe situaties voor te denken, zich voor te bereiden. Het werken met doelen is ook gebaseerd op deze gedachtegang. De overeenkomsten en verschillen worden hier nader onderzocht.

Als op-te-leidende heb je altijd het doel om iets te bereiken, een diploma, certificaat of het doel om iets te weten of te kunnen, wat je niet wist of niet eerder kon. Ook als opleider heb je doelen, niet alleen vanuit de instelling of overheid, maar ook vanuit je eigen behoefte aan oriëntatie, omdat je ernaar streeft om vooruit te komen, of om te weten wat er van je wordt gevraagd.

De gebruikelijke opvatting is, dat als je bepaalde doelstellingen wilt bereiken, je daar op een rationele en systematische manier naartoe moet werken. Je stelt een plan op en volgt het stap voor

<sup>28</sup> Geschreven door Suzanne van den Berk. Pedagogisch medische Gezinsbegeleider

stap. Het werken met doelen op deze manier sluit intuïtieve werkwijzen uit. De vraag rijst echter of het werken met doelen ook een intuïtieve benadering kan dienen.

Met de drie beschreven technieken van de BIC-methode (**ontwerpend verkennen, inlevend waarneming en reflecterend benoemen**) kan je de handelingsimpuls van de ander gewaar worden en benoemen. Op basis van deze kennis kan je anticiperen op toekomstige acties. Als je dit voordenken echt ziet als een denken over mogelijkheden, en niet als het opstellen van actieplannen, dan bereid je met dit voordenken een intuïtieve actie voor. Deze voorbereiding wordt des te vrijer als je meer dan één mogelijkheid voordent. Dit voordenken wordt hier verder uitgewerkt als **scenario-onderzoek**<sup>29</sup>.

Allereerst nu een algemene beschouwing over twee aspecten van doelen.

### Productiedoelen en ontwikkelingsdoelen

Er zijn verschillende doelen. Een doel zou bijvoorbeeld kunnen zijn: 'Wij hebben de opdracht om wekelijks 10 dozen sla bij de winkel af te leveren.' Een ander: 'Ik wil graag leren fietsen.' De eerste is een productiedoelstelling, de tweede een ontwikkelingsdoelstelling. Productiedoelen zijn identieke, repetitieve doelen. Met een ontwikkelingsdoel heb je op een bepaald moment het doel bereikt en dan kun je de volgende week een volgend doel stellen: 'Ik wil graag leren fietsen, niet alleen hier op het terrein, maar ook in de openbare weg.' In het geval van leren betreft het vooral ontwikkelingsdoelen.

### Context van doelen

De standaard is, dat de doelstellingen SMART<sup>30</sup> worden geformuleerd. Zo is het doel: 'Ik wil graag leren fietsen.' nog steeds veel te abstract geformuleerd, hoewel het door sommigen al als concreet wordt ervaren. Het wordt bijvoorbeeld concreter als de **omgeving** waarin het doel moet worden bereikt, wordt **geformuleerd**: 'Ik wil hier op ons terrein leren fietsen.' Het wordt nog concreter als je rekening houdt met de **tijd** waarin je verwacht het doel te bereiken: 'Ik wil graag volgende week, als we vakantie hebben, op ons terrein leren fietsen.' De tijd hier is dus ook geen abstracte tijd, 'een week', maar een **concrete, tastbare tijd**: 'in de volgende week, waar we vakantie hebben.' Het wordt nog concreter als de **betrokkenen** ook worden beschreven in de doelstelling: 'Ik wil graag volgende week, als we vakantie hebben, op ons terrein leren fietsen. Ik wil dat mijn mentor me dat leert.' De ik-persoon heeft bijvoorbeeld vertrouwen in zijn mentor. Die krijgt dat in een week met hem voor mekaar. Trouwens, hij is fit genoeg om hem achterna te kunnen rennen.

Alleen als een doel zo concreet wordt beschreven, kan je controleren of het SMART is en dat is het dan meestal ook.

Een doel wordt dus des te concreter als ook het zakelijke en de menselijke context waarbinnen het doel moet worden bereikt, wordt beschreven. Als je de context zo concreet beschrijft, heb

29 Geïnspireerd op onder andere *Goal Attainment Scaling (GAS)* en door Rudolf Steiner (1909): *Praktische ontwikkeling van het denken*.

30 Specifiek **M**meetbaar **A**acceptabel **R**realistisch **T**tijdgebonden. Specifiek - Is het doel eenduidig; Meetbaar - Onder welke (meetbare/te controleren) omstandigheden of voorwaarden is het doel te bereiken; Acceptabel - Zijn deze doelen acceptabel voor de doelgroep en/of het management; Realistisch - Is het doel haalbaar; Tijdgebonden - Wanneer moet het doel bereikt worden?

je in principe een scenario geschilderd: het zou er zo uit kunnen zien. Alleen dan kan je je voorstellen hoe er aan het doel gewerkt zal worden. Doelen worden dan visionair.

Om de uitgangsvraag van dit hoofdstuk ('Kan het werken met doelen ook een intuïtieve benadering dienen?'), verder te kunnen beantwoorden, volgt hier een gedetailleerd voorbeeld.

### **Een voorbeeld John, de onderhoudsmedewerker**

De uitgangssituatie

*Zorgvrager John zoekt eindeloos oude spullen uit en geeft wat bruikbaar is en waarde heeft een plekje in het magazijn. Claire, de begeleidster, hoeft hem dat niet te vragen. Hij doet dat uit zichzelf.*

*De handelingsimpuls van John is te karakteriseren met de twee werkwoorden waarderend uitzoeken en het beroepsbeeld strandjutter, kwaliteitscontroleur. We kunnen deze handelingsimpuls herkennen in wat we John zien doen. Hij is dan zinvol aan het werk.*

Achteruitgang

*Alleen er moeten soms ook wel eens andere zaken gebeuren. Er ontstaan dan gauw problemen en is er sprake van achteruitgang.*

*Wanneer Claire vraagt: 'Wil je dit werkstuk schuren en afwerken?', reageert John met: 'Heb ik geen zin in. Ga ik niet doen.' Op de vraag: 'Jij hebt laatst die bordjes zo goed gemaakt, wil je dat vandaag nog een keer doen?' reageert hij met 'Heb ik al gemaakt. Wil dat niet weer doen.' En op de open vraag: 'Wat wil je graag maken?', geeft hij aan iets heel moeilijks te willen maken, zonder hulp; na een tijdje baalt hij er dan van, dat het niet lukt.*

*Ook in het ongewenste gedrag zien we John's handelingsimpuls verschijnen: hij is voortdurend aan het waarden en aan het terzijde schuiven. Zijn impuls verschijnt als karikatuur.*

Het doel

*Voor het doel zoeken we nu een nieuwe situatie, waarin dat waarderend uitzoeken wel tot haar recht kan komen.*

*Een mogelijkheid: De begeleider geeft John meerdere nog onaffe werkstukken en beoordeelt samen met hem wat er moet gebeuren. Het doel is nu dat John mee beoordeelt.*

*Bij het formuleren van dit doel wordt aangesloten bij de handelingsimpuls van John. Het gevolg kan zijn, dat John dan misschien nog steeds niet aan het werk is; dit wordt voor lief genomen. Dat John wel aan het werk is, is eigenlijk ook het (impliciete) doel van Claire en niet dat van John.*

(Veel) meer dan doel

*Een mogelijkheid op een hoger niveau is bijvoorbeeld, in dezelfde lijn als het doel: De begeleider bekijkt met John meerdere onaffe werkstukken en beoordeelt met hem wat prioriteit heeft om af te maken. John is ook hier actief in het mee beoordelen van wat prioriteit heeft.*

*Een doel op een nog andere laag ontstaat bijvoorbeeld door een sociale dimensie erbij te betrekken: De begeleider betreft John bij het beoordelen wie met welk werkstuk aan de slag kan. Ook hier beoordeelt John mee, nu van vermogens van anderen in relatie tot de werkstukken.*

Ingevuld in het formulier:

Formulier Scenario Onderzoek					
Cliënt:	John	Werkleider	Clair	Datum	25.08.2015
Voordenken					
Handelingsimpuls cliënt (hoe)	Waarderend uitzoeken, zoals in het beroep van de strandjutter of kwaliteitscontroleur.				
Welke begeleider(s) en waar (setting)	Claire. Werkplaats achter de winkel				
Wanneer: hoe vaak (max 3x), hoe lang	3 komende weken, 1x per week op dinsdagmiddag 1x per week				
Goal Attainment level	Actie van de werkleider	Actie van de cliënt	Score		
Achteruitgang	'Wil je dit werkstuk schuren en afwerken?' 'Jij hebt laatst bord goed gemaakt, wil je dat vandaag nog een keer doen?' 'Wat wil je graag maken?'	Ik heb er geen zin in. Ik zal het niet doen.' Dat heb ik al gedaan. Ik wil dat niet nog een keer doen.' Wil dit en dat doen (iets heel moeilijks). Ik wil geen hulp'. John is na een tijdje niet meer in de stemming omdat hij dat niet kan.	-1		
Uitgangssituatie	Vraag niets.	John zoekt eindeloos veel oude dingen uit en zet wat je nog kunt gebruiken in het magazijn.	0		
Minder dan doel			+1		
Doel: wat en hoe	Geef John meerdere nog onaffe werkstukken. Beoordeel samen met hem wat er moet gebeuren.	John heeft een rol te spelen in het beoordelen van wat er moet gebeuren.	+2		
Meer dan doel	Bekijk met John onaffe werkstukken en beoordeel met hem wat prioriteit heeft om af te maken.	John heeft een rol bij het beoordelen van de prioriteit van voltooiing.	+3		
Veel meer dan doel	Betrek John bij het beoordelen wie met welk werkstuk aan de slag kan.	John beoordeelt wie aan welk project werkt.	+4		

Het formulier

Het formulier wordt niet noodzakelijkerwijs van boven naar beneden ingevuld, maar heen en weer springend.

Van een item van het formulier, namelijk **minder dan doel**, lukte het niet het scenario voor te denken. In het leerproces, dat het werken met dit formulier is, is het geen probleem wanneer één of meerdere items niet ingevuld zijn. In het doen kan dat alsnog verschijnen.

Resultaat / Evaluatie

Aan de verschillende niveaus van het bereiken van het doel zijn punten toegekend van -1 (achteruitgang), via 0 (uitgangssituatie) tot +4 (veel meer dan het doel). Door de ervaring toe te wijzen aan de verschillende streefniveaus wordt het bewustzijn voor de ontwikkeling van de op-te-leidende en voor de ontwikkeling als opleider vergroot. Het ondersteunt de op-te-leiden- de enorm, als je als opleider ook volgens het hogere doel te werk gaat.

Op deze manier zijn de metingen voor managementdoeleinden niet gebaseerd op algemene normen, maar zijn ze persoonsgericht.

Rekening houden met de ervaring

*Vanuit deze voorbereiding vindt een eerste 'onverwachte' actie plaats tijdens het werk. Samen met een collega staat Claire te beoordelen in hoeverre werkstukken geschikt zijn voor de verkoop in de winkel. Bij één werkstuk zie je onderaan de houten plank nog de oorspronkelijke bast van de boom, aan de bovenkant niet. Dat maakt het werkstuk onevenwichtig en niet geschikt voor verkoop. Op dat moment loopt John langs. De begeleiders be $\neg$ trekken John bij de beoordeling van het werk $\neg$ stuk. John is precies dezelfde mening als hen toegedaan. Vervolgens be $\neg$ spreekt Claire met John hoe hij het probleem zou oplossen. John ziet mogelijke $\neg$ den en werkt de rest van de middag aan het in orde maken van het werkstuk. Dat gaat gepaard met gesteun en gedoe, maar uiteindelijk lukt het wel.*

*Door het voorddenken van scenario's zijn de begeleiders wakker en wordt de mogelijkheid, die ongepland voorbij komt, benut. Waarschijnlijk heeft zo'n situatie zich in het verleden vaker voorgedaan, maar die werd toen niet als een mogelijkheid gezien.*

*Duidelijk is dat door aan te sluiten bij het 'waarderend uitzoeken' van John er verbinding ontstaat. Zowel verbinding tussen de begeleiders en John, alsook verbinding tussen John en het werkstuk. Het is wel belangrijk om het werken van John als een toegift te zien en niet toch stiekem als doel te beschouwen. Cliënten hebben doorgaans zo'n verborgen agenda goed door en kunnen zich dan al snel gemanipuleerd voelen met juist een averechts effect.*

*Claire heeft John overgeplaatst naar een andere werkplek. In eerste instantie roept dat wrevel bij me op: 'Nu is onze opzet verstoord'. Maar mijn wrevel slaat al snel om in blijdschap. Ik zie hoe Claire initiatief neemt en hoe daarmee het initiatief van John verder toeneemt. Claire had gezien dat de andere cliënten steeds commentaar hadden op John's werktempo en vaardigheden. Ze heeft een andere omgeving voor John gevonden, waarin het beter kan lukken om bij hem aan te sluiten.*

De nieuwe ervaringen worden beschreven. Per ervaring wordt gekeken bij welk niveau uit het voordenk-deel van het formulier die hoort. Daarmee is dan gelijk de score bepaald.

In plaats van de geplande drie situaties worden er vijf beschreven. Het gemiddelde van de score wordt berekend. Het ingevulde reflectiedeel van het formulier ziet er nu zo uit:

Formulier Scenario Onderzoek					
Cliënt	John	Werkleider	Clair	Datum	25.08.2015
Handelingsimpuls			Waarderend uitzoeken		

Reflectie op ervaring / meting			
Datum	Actie werkleider	Actie cliënt	
06-10-15	Zeg John dat hij klusjesman is, net als de klusjesman die in dienst is bij Y. Op locatie G. staan buitenstoelen die gerepa-reerd of gelakt moeten worden. Hij moet zelf uitzoeken wat er moet gebeuren.	John gaat op klus. Hij neemt zijn eigen gereedschap mee. Hij beoordeelt welke stoelen er gerepareerd of gelakt	2
13-10-15	Moedig hem aan om ook te kijken of hij behalve de stoelen, waarvoor we gevraagd zijn, nog andere zaken ziet. Geef aan dat hij met mij bespreekt wat hij zelf kan doen en wat niet.	John vertelt me dat hij gezien heeft dat van de rolkast het rolluik niet werkt en dat hij dat wel kan maken.	3
13-10-15	Ik wijs John erop dat de kleur nog verandert bij het drogen van de verf.	John laat mij een stoel zien die hij net geverfd heeft. De kleur van de verf is niet hetzelfde als wat het was. Hij is ontevreden.	2
13-10-15	Bespreek in de terugblik op de werkdag of hij ook andere mensen heeft geholpen en moedig dat dan aan, wanneer hij daarover vertelt.	Ik zie dat John iemand in een rolstoel ziet die met een slang door de deur probeert te komen en wat niet lukt. Hij staat onmiddellijk op en helpt die ander.	4
20-10-15	Moedig hem aan om ook te kijken of hij behalve de stoelen, waarvoor we gevraagd zijn, nog andere zaken ziet. Graag wil ik wel dat hij bespreekt wat hij zelf kan doen en wat niet.	Het verlengsnoer, waarvan hij zag dat het niet goed meer was, heeft hij meegenomen naar de werkplaats en W. gevraagd om dat samen met hem te maken.	3
Gemiddeld			2,8

In de vijf weken hebben Claire en John een gemiddelde score van 2,8 behaald, dus het doel en zelfs meer dan het doel van de opleiding werd bereikt. Het is leuk om te zien dat iemand nog meer in zijn kwaliteiten verschijnt als je een geschikte omgeving vindt waar iemand zijn capaciteiten voortdurend kan en mag gebruiken.

'Terwijl John voorheen telkens weer aangaf niet meer bij ons te willen werken, vroeg hij nu of hij, als hij dan toch in de stad, hier 20km vandaan, zou gaan wonen, nog wel bij ons kon blijven werken!

'Hij voelt zich nu eindelijk gezien en gehoord.'

Moeder van John, tijdens bespreking van het Ontwikkelingsplan, februari 2016

## Doelen

Beetje bij beetje werd duidelijk dat er een intuïtieve actie kan plaatsvinden wanneer de werkleider zich in de cliënt verplaatst, de ander accepteert en mogelijkheden ziet. Kortom: wanneer hij uit verantwoordelijkheid en niet uit mededogen met de klant verbonden is. Dit feit kan worden omgekeerd. Je kan een gelukte onverwachte handeling voorbereiden door jezelf in de ander te verplaatsen en door te zoeken naar mogelijkheden. Dit maakt je meer verbonden, je neemt bewuster verantwoordelijkheid op je en benut sneller de mogelijkheden.

Ook al verrast de intuïtieve actie, per definitie, ze kan worden voorbereid. Je kan je zo afstemmen op de cliënt dat de kans dat er intuïtieve acties ontstaan groter wordt. In deze voorbereiding worden situaties voorgedacht, mogelijke scenario's doorgenomen en wordt een zekere mentale flexibiliteit en vrijheid getraind. Als je doelen SMART formuleert, kan het ontwerpen van scenario's en het formuleren van doelen samenvallen.

In elk ontwikkelingsplan kan het algemene doel, *De cliënt verwerft positieve ervaringen met zijn handelingsimpuls*, worden opgenomen.

Bij het werken aan alle doelen moet in principe rekening worden gehouden met het volgende:

- Doelen worden op een positieve en actiegerichte manier geformuleerd.
- Werken aan een doel gebeurt altijd in interactie tussen de opleider en de op-te-leidende.
- Werken aan een doel gebeurt altijd in een concrete context, een concrete situatie.
- Werken aan een doel in een concrete situatie is meestal uniek, éénmalig.

Met deze werkwijze van het scenario-onderzoek is het veel waarschijnlijker een gebied te beschrijven waarbinnen je je met de op-te-leidende beweegt, dan een lijn van hier naar het ene doel. Het bewustzijn voor de situatie waarin de op-te-leidende zich bevindt en voor zijn eigen mogelijkheden wordt gewekt. Als er maar één doel is, leidt dit eerder ertoe dat het doel wordt opgevat als een protocol en dit werkt bewustzijn vernauwend.

In het scenario-onderzoek zoek je geen manier om een doel te bereiken, maar wordt de actie beschouwd, op het moment dat het doel bereikt is. Het gaat om de concrete acties.

Vanuit het **samen met een op-te-leidende in een gebied bewegen** worden doelen geformuleerd die aansluiten bij de werkelijke realiteit en minder bedacht zijn. Het resultaat is meer de ervaring van samen onderweg te zijn, dan de ervaring van ongrijpbare opgaven en onrealistische eisen.

Dit resulteert in doelen die overeenkomen met de handelingsimpuls van de op-te-leidende. Voor de opleider ligt de nadruk op het aansluiten bij de op-te-leidende. Dit biedt de beste garantie voor de realisatie van de doelen.

Op de manier zoals hier beschreven valt het werken met doelen samen met een intuïtieve aanpak! Ontwikkelingsdoelen zijn persoonsgericht.



## V. Bij hoofdstuk 5: De BIC-methode. Voorbeelden van portfolio's

Een tweede voorbeeld van een portfolio wordt hier in de bijlage beschreven. Een voorbeeld van mezelf. De portfolio is geschikt voor iedereen, niet alleen voor degenen die ondersteuning nodig hebben. Ieder mens heeft zijn handelingsimpuls gekoppeld aan positieve ervaringen. En je weet ook wat niet aansluit. Omdat het individuele in de portfolio naar voren komt, vormt het de basis voor een geleefde gelijkwaardigheid.

### **Portfolio Albert de Vries**

*Geschreven door Helena Hirschmann, 08.05.2019, tijdens een training op de Loidholdhof, aangevuld met een voorbeeld van Albert.*

Mijn vaardigheid is **onderzoekend veranderen**. Ik ben nieuwsgierig en laat me niet tegenhouden door bestaande meningen totdat ik tot de kern van de zaak ben doorgedrongen. Ik deel dit proces graag met anderen en inspireer hen zo tot nieuwe perspectieven.

*Een project waar ik met veel plezier aan gewerkt heb en waar ik trots op ben, is het werken met het portfolio.*

*De term portfolio was al verschillende keren in de projectgroep gevallen. Ik heb me aangemeld om een voorbeeld uit te werken.*

*Maandagochtend zou ik naar Oostenrijk reizen. Op zondagochtend had ik nog steeds geen voorbeeld van een portfolio uitgewerkt. In de middag schreef ik het voorbeeld, aan de hand van materiaal van een projectpartner, achter elkaar, in één stuk.*

*Aan het einde van de eerste dag van de aan de projectbijeenkomst voorafgaande training was ik samen met mijn partner van Loidholdhof aan het zoeken hoe we het schrijven zouden benaderen. Ik was van plan om te gaan oefenen met iets waar ik elders mee bezig ben in het kader van het opnieuw beetpakken van ondersteunings-/ontwikkelingsplannen. Toen werd het me ineens duidelijk dat het portfolio dat ik voor de andere groep had geschreven, hier goed gebruikt kon worden.*

*De volgende dag hebben we tijdens de training het portfolio bekeken en gesproken over wat ons opviel. De volgende stap was om iedereen uit te nodigen om zelf een portfolio te schrijven. Na aanvankelijke aarzeling werd dit met veel enthousiasme opgepakt. We hebben samen naar de resultaten gekeken. Het was mij op dat moment duidelijk dat uit deze discussie deze handleiding voor het schrijven van een portfolio naar voren zou komen.*

*Twee dagen later werd de portfolio in de projectgroep met enthousiasme ontvangen. De verwachting was dat dit nieuwe zeer gewild zou zijn bij andere opleiders.*

*Ook met mijn eigen werk, ben ik altijd onderzoekend aan het veranderen.*

Mijn werk is om samen met mensen situaties waar te nemen en de handelingsimpulsen van de mensen te doorgronden. Ik werk hier al meer dan 30 jaar aan om geschikte methoden te ontwikkelen. Met deze methoden en veel creativiteit vinden we meestal aanzetten tot actie die nog niet eerder zijn bedacht en die leiden tot gelukke onverwachte handelingen. Ik ben zelf vaak verrast door het resultaat van de oefeningen en heb ook voor mezelf iets nieuws geleerd.

Mijn beroep is het begeleiden van ontwikkeling en onderzoek. Naast dit werk ben ik geïnteresseerd in het werken met paarden en muziek. Ik spreek Duits en Nederlands en vertoef veel in beide landen. Als partner neem ik de verantwoordelijkheid op me in internationale projecten. Mijn dorst naar onderzoek en nieuwsgierigheid spelen overal een rol.

*Een typisch gesprek met mij gaat ongeveer zo:*

*'Wat gebeurt er?'*

...

*'Ja, ja, ja...'*

...

*'Hoe kun je het beschrijven in twee werkwoorden?'*

...

*'In een situatie zoals ik me die voorstel.... Misschien kun je....'*

*'En wat als?'*

*'Ik weet het niet! Dat zullen we nog wel zien.'*

...

*'Oh, kijk, dat is toch gelukt.'*

Als er niets te onderzoeken en te ontdekken valt, word ik snel ongeduldig. Dan zoek ik een uitweg en ga ik naar een ander onderwerp over of vertrek.

Zolang ik kan vertellen en iets in beweging kan brengen, ben ik tevreden!

## VI. Bij hoofdstuk 5: De BIC-methode. Ervarend evalueren

In hoofdstuk 5 wordt **ervaren evalueren** beschreven als een manier om de eigen handelingsimpuls te achterhalen. Deze techniek kan je in het algemeen gebruiken voor evaluatiedoeleinden. Dan cultiveer je in samenwerking met collega's dezelfde technieken en basishouding als in de relatie tussen opleider en op-te-leidende. Dit creëert een cultuur waarin inclusiviteit kan leven.

Je hebt bijvoorbeeld deelgenomen aan een werkvergadering. Als je wil dat de resultaten, met name de proces gerelateerde, maar ook de inhoudelijke resultaten van de bijeenkomst, doorstromen naar toekomstige bijeenkomsten, kan je aan het eind van de bijeenkomst een evaluatie uitvoeren. Evalueren betekent waarderen wat als nuttig wordt ervaren en wat niet. Iets waarderen is altijd gerelateerd aan iets anders. Niets heeft een waarde op zichzelf, maar alleen in relatie tot iets, tot een taak. In dit geval is dit de volgende werkvergadering en wat de deelnemers daar willen bereiken. Dus waarderen is gebaseerd op de verbinding tussen een persoon en de zaak.

Een evaluatievraag die voortkomt uit deze verbinding is: **Wat heeft jou geraakt?** Het antwoord op deze vraag geeft niet alleen aan wat er interessant was, maar ook wat voor jou belangrijk is, waar jij je momenteel mee bezig houdt of mee bezig wilt zijn. Aangezien de meeste mensen maar aan één ding tegelijk kunnen werken, kan het antwoord op deze vraag slechts één, hoogstens twee

aspecten bevatten.

Voor het beantwoorden van deze vraag is het handig om even stil te zijn en naar jezelf te luisteren. Je merkt dan het moment in de vergadering op, dat je vol enthousiasme of ergernis in beweging was, dat je volledig betrokken was, dat je deelnam. Het antwoord op deze vraag is dus ook een ontdekkingsreis naar de eigen wil. Je hoeft het antwoord niet te bedenken, maar je kunt met het gevoel waarnemen waar het cruciale punt voor jou zat. Men beantwoordt deze vraag door zich bewust te worden van de eigen deelname. Als je deze vraag meerdere malen in een reeks werkbijeenkomsten beantwoordt, heb je ook een begin gemaakt met de documentatie voor het **onderzoek in het eigen werk**.

Vaak wordt tijdens de evaluatie een andere vraag gesteld: 'Wat vond je ervan?' Als je deze vraag beantwoordt, wordt er niet geselecteerd. Je hebt bij veel dingen een sym- of antipathie gevoeld. Meestal komen de antwoorden op deze vraag onmiddellijk. De gewaarwordingen en oordelen worden als van buitenaf beschouwd en als waar geaccepteerd. Uit een zekere afstand, als toeschouwer, heeft iedereen zijn mening over bijna alles. De antwoorden blijven oppervlakkig en helpen de groep niet omdat de kwesties die de mensen rechtstreeks aangaan niet duidelijk zijn verwoord.

De antwoorden op deze vraag worden interessant als er wordt doorgevraagd: 'Waarom vind je dit leuk? Hoe brengt dat ons dichterbij onze taak?' Of: 'Waarom vind je dat vreselijk? Waarom weerhoudt dat ons ervan, om ons werk niet te doen?'

Een derde vraag, die vaak wordt gesteld, als opmaat tot evaluatie, is: 'Wat is er gebeurd? Wat hebben we gedaan?'. Je kijkt alsof je er buiten staat. Hier wordt nog meer afstand gecreëerd en word je actief in een denkend waarnemen - actief in het navertellen van de gebeurtenissen. Je merkt de gaten, de dingen die je helemaal vergeten was dat ze er ook waren. Of je hoort hoe anders iets door verschillende deelnemers werd ervaren. Bij de beantwoording is het de taak om volledig te zijn. Geen gemakkelijke taak.

Het zou interessant zijn als deze vraag niet aan het begin van de evaluatie werd gesteld, maar aan het eind van de evaluatie: 'Is er een verband tussen wat je geraakt heeft en het hele proces in de vergadering? Hoe zijn ze dan met elkaar verbonden?'

Schematisch kan dit als volgt worden weergegeven:

<b>deelnemersbewustzijn</b>	<b>Wat heeft je geraakt?</b> Eén tot twee dingen, individueel Wil, handeling Waarnemend denken	
<b>toeschouwersbewustzijn</b>	<b>Wat vond je ervan?</b> Veel dingen, schijnbaar persoonlijk Gevoel, emotie Aftastend wekken	<b>Wat is er gebeurd?</b> <b>Wat hebben we gedaan?</b> Alles, schijnbaar objectief Denken Denkend waarnemen

Een voorbeeld

*Aan het eind van onze eerste bijeenkomst werd vanuit de organisatie gevraagd: 'Hadden we genoeg tijd? Was de vergadering te lang of te kort?' De vraag bleek moeilijk te beantwoorden. Toch kwam het antwoord: 'Het was intens en voldoende'. Voor de tweede bijeenkomst kwam de wens om niet alleen de inhoud te presenteren, maar om nog meer samen te oefenen om een gemeenschappelijke ervaringsbasis in het project te creëren. Praktisch gezien werd dit opgelost door de tweede bijeenkomst te verlengen.*

Achteraf kan je concluderen dat het mogelijk is om zo'n vraag te stellen met de suggestie om er niet meteen antwoord op te geven, maar om er een tijdje mee rond te lopen en contact op te nemen als er iets gebeurt. In ieder geval geeft de vraag aan dat de periode van de werkbijeenkomst niet vaststaat, maar door de deelnemers zelf kan worden beïnvloed.

## VII. Bij hoofdstuk 6: De basishouding van het ervaren leren en enkele aanverwante technieken

Hier is een voorbeeld van hoe je een situatie over het onbegrepen of storende gedrag van een cliënt in een teamvergadering kunt beetpakken. Als de collega's en de teamleider bekend zijn met de hier genoemde methoden en vaardigheden, kan het als volgt gaan:

### **'Karel wil niet mee', het onbegrepen wordt onderzocht**

Piet: Ik wil het over Karel hebben. Afgelopen week was er een hopeloze situatie. Dat moet echt anders gaan.

Teamleider: Ja, ik heb het in je rapportage gelezen. Karel had weer een van zijn buien. Je hebt je dapper geweerd.

Piet: Nou, ik vond het vreselijk. Er was gelukkig snel hulp, maar ik voelde me machteloos. Het is net of hij het erom doet. Hij negeert je. En dat alsmaar weglopen. Vanuit zijn autisme weet hij toch precies wanneer het etenstijd is en toch gaat hij er dan vandoor. Ik weet niet of hij hier nog wel langer op zijn plek is. Moet hij niet naar een gesloten afdeling? Moeten we niet een deskundige inschakelen?

Teamleider: Voordat we rigoureuze stappen gaan zetten, kunnen we misschien eerst kijken of we meer begrip kunnen ontwikkelen voor Karels handelen. Wie heeft er een gelukte onverwachte handeling met Karel gehad?

Jaap: Ik.

*Jaap beschrijft de casus met de gelukte onverwachte handeling 'Karel is gevonden'.*

Teamleider: Inlevend hebben we de handelingsimpuls van Karel al eens verwoord als 'mediterend inkeren' en reflecterend hebben we het 'concentrerend formuleren' genoemd. Dat heeft iets van gaan stilstaan, tot de essentie komen en die kern vervolgens uiten, naar buiten brengen. We kunnen in het omgaan met Karel onderzoeken of ook dat formuleren, dat tot uitdrukking brengen bij Karel aansluit. Wie heeft een situatie waar hij tegen aan loopt en waar we kunnen proberen om die situatie, vanuit het aansluiten bij zijn handelingsimpuls, ons alvast voor te stellen?

Anja: Ik zie al direct iets voor me: Karel komt vaak bij onze groep zo maar binnenvallen. Hij kijkt dan rond. Dat wordt door iedereen als bedreigend ervaren. Mijn neiging is dan om hem weg te sturen. Nu zie ik dat ik hem kan helpen te benoemen wat hij ons ziet doen. Ook al blijf ik tegenover hem zitten, innerlijk kan ik naast hem gaan staan en zeggen wat ik dan zie.

Teamleider: Oké, mooi! Ik stel voor dat we de volgende bijeenkomst nog een andere situatie nemen en ook die proberen vanuit de handelingsimpuls van Karel voor te 'denken'. Laten we vooral ook de gelukke handelingen in de rapportage opschrijven zodat we elkaar inspireren.'

Maar al te vaak gaat een vergadering als deze heel anders. Bijvoorbeeld zo:

### **'Karel wil niet mee', het probleem wordt aangepakt**

Piet: Ik wil het over Karel hebben. Afgelopen week was een hopeloze situatie. Dat moet echt anders gaan.

Teamleider: Ja, ik heb het in je rapportage gelezen. Karel had weer een van zijn buien. Je hebt je dapper geweerd.

Piet: Nou, ik vond het vreselijk. Er was gelukkig snel hulp, maar ik voelde me machteloos. Het is net of hij het erom doet. Hij negeert je. En dat alsmaar weglomen. Vanuit zijn autisme weet hij precies wanneer het etenstijd is en toch gaat hij er dan vandoor. Ik weet niet of hij hier nog wel langer op zijn plek is. Moet hij niet naar een gesloten afdeling? Moeten we niet een deskundige inschakelen?

Teamleider: Ja, als dat zo doorgaat moet Karel overgeplaatst worden. Zo kunnen wij hem hier niet handhaven. Maar de gesloten afdeling zit nu vol, laten we eens kijken of we voorlopig zelf een oplossing kunnen vinden. Volgens mij heeft Karel als autist moeite om informatie te verwerken. Ik denk dat Karel dat met die etenstijden gewoon niet snapt.'

Teamlid: Ja, we moeten daar naar Karel eenduidiger in zijn. We moeten dat echt allemaal op dezelfde manier doen wil Karel het gaan snappen.

Ander teamlid: Op de werkplaats van Karel hangt zo'n pictobord. Ik wil wel op me nemen, dat we voor hem om 12.15 uur de picto voor eten ophangen als de activiteit die hij dan gaat doen. En we moeten Karel belonen als hij op tijd is. En als hij te laat komt of wij moeten hem gaan zoeken dan krijgt hij geen toetje.'

Teamleider: Is iedereen het daarmee eens? Oké, dan gaan we het allemaal zo doen en evalueren we volgende week.

De verschillen tussen een ontdekkende en een traditionele stijl van samenwerken worden hier in een overzicht weergegeven.

<b>Ontdekkende teambespreking</b>	<b>Traditionele teambespreking</b>
Het onbegrepene wordt opgezocht.	Er wordt aan het onbegrepene voorbijgegaan.
Gericht op een gelukke handeling.	Gericht op een probleem.
Er wordt gekeken naar de handeling.	Er wordt gekeken naar gevoel, beleving.
Het bekende wordt in het onderzoek betrokken.	Wat bekend is wordt als vaststaand aangenomen.
De bewoner wordt geheel geaccepteerd.	De bewoner wordt niet in zijn gedrag geaccepteerd, desnoods moet hij worden overgeplaatst.
Deskundigheid wordt bij de aanwezigen gezocht.	Deskundigheid moet van buiten komen.
Ieder teamlid zoekt en vindt situationeel zijn eigen interventie.	Alle teamleden moeten op dezelfde wijze (re)ageren.
Aansluiten wordt gehanteerd als principe om een bewoner te helpen het eigene verder te ontwikkelen.	Straffen en belonen wordt als principe gehanteerd om de bewoner tot het gewenste gedrag te verleiden.
Door de verborgen kwaliteit te stimuleren verwacht men dat de storende uiting zal verdwijnen.	Het storende, onbegrepen gedrag mag er niet zijn en moet 'afgeleerd' worden.
Individuele handelingen worden ter inspiratie voor anderen besproken.	Er wordt democratisch tot een algemene richtlijn voor ieders handelen besloten.
Er wordt een ontwikkelingsproces gevolgd.	De afspraken worden gecontroleerd.



[www.inclutrain.eu](http://www.inclutrain.eu)