



2

LEREN VANUIT DE RELATIE

LESMATERIAAL



LEREN VANUIT DE RELATIE

Intellectual Output 2: Lesmateriaal

Peter Biermann, unter Mitwirkung der anderen Projektpartner:

Albert de Vries

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: 978-3-946354-53-6



* Dit is een door Erasmus+ gefinancierd strategisch partnerschap op het gebied van beroepsonderwijs en -opleiding met intellectuele output. Het project liep van december 2017 tot en met mei 2020. Projectnummer: 2017-1-DE02- KA202-004268.

** Dit werk is beschikbaar onder een Creative Commons Licentie van het type Naamgeving -Verspreiding onder dezelfde voorwaarden 3.0 Duitsland. Om een kopie van deze licentie te bekijken, raadpleegt u <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/> of neemt u per post contact op met Creative Commons, Postbus 1866, Mountain View, Californië, 94042, VS.

INHOUD

1. INLEIDING	5
1.1 Wat kan de lezer hier verwachten?	5
1.4.1 Voorbeeld: Hoe de eigen wens en vastberadenheid van Frauke leidt tot een zelfbepaald leerdoel	9
2. MATERIËLE EN NIET-MATERIËLE ASPECTEN VAN LESMATERIAAL	10
2.1 Materieel lesmateriaal	10
2.1.1 Creëren van lesmateriaal	10
2.1.2 Ontwikkeling van lesmateriaal	10
2.2 Niet-materieel lesmateriaal	11
2.3 Methoden als niet-materieel lesmiddel	11
2.3.1 Voorbeeld Bernd, 1e deel	11
2.3.1.1 De eerste leerbijeenkomst	12
2.3.1.2 De tweede leerbijeenkomst	12
2.3.1.3 Reflectie	13
2.3.2 Leren begint - de eerste gelukke onverwachte handeling	13
2.3.3 Voorbereiding door voor te denken	14
2.4 Communicatie als niet-materieel lesinstrument	15
2.4.1 Voorbeeld: Vragen als lesmateriaal	15
2.4.2 Reflectie: vragen als bijzonder aspect van de communicatie	16
2.5 Handelen als een niet-materieel lesmiddel	16
2.5.1 Reflectie:	18
2.6 De fout als niet-materieel lesmiddel	18
2.7 Sociale ruimte als niet-materieel lesmateriaal	18
2.7.1 Voorbeelden van sociale ruimte uit het project:	19
3. LESVOORBEELDEN	20
3.1 Opmerkingen vooraf over de voorbeelden	20
3.2 Doelstellingen van de lesvoorbeelden - van wat naar hoe	20
3.3 Oefening: De handelingsimpuls in het werk	21
3.3.1 Vragen bij de waarneming:	21
3.3.2 Voorbeeld: Ulli leert broodjes te vormen:	21
3.3.3 Voorbeeld: Jonas leert het loof van de wortels te verwijderen	21
3.3.4 Voorbeeld: De tuinder leert aan te sluiten bij Jonas:	22
3.3.5 Voorbeeld: Theo leert een metseldraad op te rollen	22
3.4 Een gedetailleerd voorbeeld - de gemeenschappelijke weg met Bernd	23
3.4.1 Onkruid wieden - aansluiten bij de handelingsimpuls	23
3.4.2 Reflectie	24
3.4.3 Het stellend onderzoeken van een spontaan lesonderwerp	26
3.4.4 Reflectie	26
3.4.5 Het onderzoeken van verschillende bladeren. De richting van de beweging verschijnt in het doen	27

3.4.6 Reflectie	27
3.4.7 Verzorging van tomatenplanten - ondersteuning door sturing	27
3.4.8 Reflectie	28
3.4.9 Oogsttijd - oppakken van de handelingsimpuls bij het ontwerp van het werk	28
3.4.10 Reflectie	29
3.4.11 Portfolio van Bernd	30
3.5 Handelingsimpuls en leeromgeving	31
3.5.1 Reflectie	32
3.6 Plantkunde met Martin	32
3.6.1 Portfolio Mart	32
3.7 Besluit voor gezamenlijke lesonderwerpen	33
4. SLOTOVERWEGINGEN / SAMENVATTING	34

1. INLEIDING

1.1 Wat kan de lezer hier verwachten?

Dit boekje laat zien hoe ondersteuning en hulp bij persoonsgerichte beroepsopleiding voor mensen met een zorgvraag succesvol kan zijn. Aan de hand van voorbeelden wordt getoond hoe lesmateriaal uit de relatie ontstaat, hoe deze relatie tot stand kan komen, op welke manier men zich kan voorbereiden op lessituaties en welke resultaten kunnen worden bereikt.

Naast concreet illustratief materiaal worden in de slotbeschouwing aspecten samengevat die een oriëntatie in onderwijsprocessen kunnen bieden. Het wordt aangemoedigd om de gegeven omgeving als leerplek te ontwikkelen en de daar beschikbare materialen te gebruiken. De toelichtingen zijn geen uitgewerkt programma, maar eerder individuele inspirerende voorbeelden die een individuele aanpak van de bevordering van de beroepsopleiding voor mensen met een zorgvraag representeren.

Aangezien dit individuele processen zijn, kan er geen 'goed' of 'fout' zijn, dat door anderen kan worden bevestigd. Alleen in elke nieuwe ontmoeting is te zien of succesvol aangesloten is. Als dit lukt, ontstaat er iets nieuws en kan men daarop voortbouwen. Als het niet lukt, is het belangrijk om de moed niet te verliezen en het onderzoek voort te zetten.

Het Inclutrain-project gaat ervan uit dat onderwijs in het algemeen en in het beroepsleven in het bijzonder een essentieel aspect is voor deelname aan het sociale leven. Bijscholing is dus van bijzonder belang, vooral voor mensen met individuele ondersteuningsbehoeften. Het bevordert niet alleen de beheersing van herhalende handelingen, maar ook het nemen van verantwoordelijkheid voor de betrouwbare uitvoering van bedrijfstaken. Een beroep uitoefenen betekent dus zorgen voor de behoeften en eisen van een gemeenschap, een klant, een gast en ook de juiste vaardigheden hebben om te oefenen en zich te ontwikkelen. Het vereist een begrip van wat je doet waar je mee bezig bent (bijv. de visie dat inclusie wordt geleefd).

Een basishouding in de ontmoeting in het onderwijs- en werkproces, die tot uiting komt in het geheel van de activiteit, is hiervoor belangrijk. Het vereist moed en vaak een heroverweging van het eigen werk om zich volledig te engageren met de individualiteit van de leerlingen en om vertrouwde leerpaden achter zich te laten. Wij willen graag onze ervaring met u delen en uw enthousiasme wekken voor wat er kan worden ontwikkeld.

1.2 Persoonlijke overweging aan het begin

In het volgende wordt de weg van samen leren beschreven vanuit mijn oogpunt en ervaring als scholingsbegeleider: Gezamenlijk leren betekent dat de leerinhouden en leertrajecten zich ontwikkelen vanuit de ontmoeting met de leerlingen, omdat ze niet vooraf bepaald zijn, maar in wezen bepaald worden door de capaciteiten van de leerlingen. De erkenning van deze vaardigheden en mogelijkheden, om er bij aan te kunnen sluiten en de educatieve bijeenkomst erop te

kunnen bouwen, vereist een continue bijscholing van de opleiders.

Ten tijde van het idee en de aanvraag voor het project werden mijn ideeën gevormd door mijn eigen school- en beroepsopleiding en hun traditionele formele specificaties en eisen. Dit systeem, dat de basiseisen voor het onderwijs bepaalt aan de hand van het beroepsdoel en de inhoud en timing van de leerdoelen, was mij dus tot op dit punt eigen. Daarnaast was het ook formeel vereist bij de uitvoering van de beroepsopleidingsmaatregelen in het kader van het Sociaal Wetboek, Boek IX. Daarom heb ik voor de start de cognitieve vaardigheden, de motivatie en het uithoudingsvermogen van de deelnemers gemeten door middel van verschillende tests, naast het rekening houden met gezondheidsbeperkingen. Op basis van deze resultaten werd de opleidingsmaatregel vervolgens gepland en uitgevoerd op het gewenste werkterrein, in overeenstemming met de specificaties van het UWV. Ook de vormgeving van het in de projectaanvraag beschreven lesmateriaal werd hierdoor beïnvloed. Hier was het, net als in de praktijk in de werkgelegenheidssector voor mensen met een zorgvraag, slechts een kwestie van verdere vereenvoudiging en structurering van de leerinhouden. Het idee was om de leer- en geheugenprestaties te bevorderen door middel van eenvoudige taal, verlaging van de inhoudelijke eisen, beeldende vormgeving of object gerelateerde presentatie van de leerinhouden om de leerinhouden op een gerichte manier te kunnen overbrengen. Tijdens de eerste bijeenkomst van de projectpartners werd al snel duidelijk dat dit idee niet overeenkwam met het projectvoorstel. Het zou slechts een weergave van het bestaande lesmateriaal, in een aangepaste vorm, maar wel onder dezelfde didactische voorwaarden, zijn.

De resultaten van de prestatietest waren ook alleen bedoeld om de opleiders in staat te stellen vooraf te bepalen aan welke leereisen de leerlingen moeten voldoen. Dit komt overeen met de verschillende vereisten van bepaalde niveaus van schoolprestaties voor een specifiek beroepsdoel.

1.3 Het proces om tot inclusie te komen

Het gewenste doel van een persoonsgerichte beroepsopleiding en participatie van mensen met een zorgvraag kan echter alleen worden bereikt als er sprake is van methodologische en didactische fundamentele veranderingen in het hele opleidingsproces en als zij ondersteuning krijgen bij onduidelijkheden in de motivatiefase. De aanpak is gebaseerd op andere basismotieven en komt daarom op alle handlingsgebieden tot uiting. Het opleidingsproces moet consequent en voortdurend worden ontwikkeld en aangepast aan de specifieke ondersteuningsbehoeften, in relatie tot de individuele leeromstandigheden, de leerdoelen, de opleidingsbehoeften en de motivatie van de leerlingen. Het oorspronkelijke idee om het bestaande opleidingsmateriaal te wijzigen, zoals hierboven beschreven, voldoet niet aan deze voorwaarden. Alleen het lesmateriaal vereenvoudigen is lang niet voldoende om in te spelen op de vele verschillende individuele behoeften en mogelijkheden van de doelgroep. Bovendien wordt de noodzaak van een individuele methodische aanpak veronachtzaamd en draagt dit het gevaar in zich van het klassieke pedagogische onderwijs. Het doel is veeleer om impulsen van de leerlingen op te pakken om lesmateriaal en leswegen te creëren, die natuurlijk ook door andere mensen kunnen worden opgepakt, om zo hun leersucces te vergemakkelijken of zelfs te verbeteren. Dit wordt geïllustreerd door het volgende voorbeeld.

Aansluiten bij een leerling leidt tot vitaler en effectiever onderwijs voor de hele klas.

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. 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 inspireren door de leerling. Ze heeft tevens de inspiratie en moed om deze aanpak niet alleen te gebruiken om het probleem van dit 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 met zijn specifieke probleem een vraag stelt. In plaats van het leerboek te volgen, laat ze zich nu elke les door de leerlingen inspireren. En ook dat werkt voor iedereen. Dat is inclusief onderwijs.

(Bron: Intellectuele output 1: Didactische methode, 2019)

**Je kunt iemand niets leren,
je kunt hem alleen maar helpen,
om het in zichzelf te ontdekken.**

Galileo Galilei

Voorgestructureerde leerwegen, gedefinieerde doelen en kant-en-klare lesmaterialen verleiden mensen om de persoon waarmee ze te maken hebben uit het oog te verliezen en hun aandacht te richten op het doel van kennisoverdracht. Dit is echter niet de basishouding van persoonsggericht opleiden en leidt vaak tot uitsluiting van mensen met een zorgbehoefte van mogelijkheden voor (bij)scholing.

Vooraf gedefinieerd, gestandaardiseerd lesmateriaal kan dus niet de noodzakelijke leerbehoeften en het individuele leerpotentieel van de leerlingen vastleggen. Natuurlijk kan het in bepaalde lessituaties of bij vragen nodig zijn om te putten uit bestaand geschreven (bijv. boeken, internet) of beeldmateriaal (foto's, films, tekeningen) of zelfs om deze opnieuw te ontwikkelen. Ook hier geldt echter het principe dat deze informatie vervolgens moet worden aangepast aan de belangstelling en het individuele begripsvermogen van de leerlingen om demotivatie en het afbreken

van de opleiding te voorkomen.

Het lesmateriaal in persoonsgerichte beroepsopleidingen is altijd gebaseerd op de relatie en de omgeving, wat uiteindelijk kan leiden tot een opleiding die rekening houdt met de zorgvraag van de deelnemers en tot een individueel beroepsprofiel.

1.4 Gelijke kansen en zelfbeschikking in het onderwijs

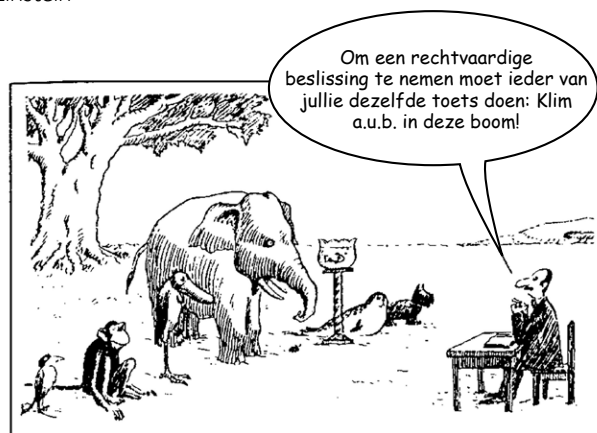
In het erkende, bestaande beroepsonderwijs worden de toelatingseisen voor de afzonderlijke beroepen gedefinieerd aan de hand van gespecificeerde schoolkwalificaties en de opleidingsdoelstellingen in termen van inhoud en leertijd. Deze inhoudelijke en formele eisen zijn in tegenspraak met de noodzakelijke, individuele leeromstandigheden van veel mensen met een zorgvraag en verschillende beperkingen ten aanzien van deze prestatie-eisen en bevorderen hun persoonlijke motieven niet.

*Ieder van ons heeft een ongelooflijk potentieel!
Maar als een vis beoordeeld wordt,
op hoe goed hij in een boom kan klimmen,
dan zal hij altijd denken dat hij dom is.*

Albert Einstein

Zij zijn dus uitgesloten van gelijke deelname aan de bestaande onderwijsstelsels. Dit is in tegenspraak met de professionele participatie en een ethisch en sociaal begrip, zoals vereist door het EU-verdrag inzake de rechten van mensen met een handicap. Er moeten structuren worden gecreëerd die ook deze groep mensen in staat stelt hun loopbaanambities en mogelijke carriëredoelen zonder barrières te realiseren. Deze toegankelijkheid kan alleen worden bereikt als de randvoorwaarden die nodig zijn voor het individuele opleidings- en leerproces worden aangepast aan de bestaande vaardigheden en bekwaamheden van de leerlingen.

De aanpak in de persoonsgerichte opleiding en ondersteuning van mensen met een zorgvraag vereist daarom een fundamenteel andere manier van denken en handelen. In tegenstelling tot de bestaande opleidingssystemen zijn er in deze opleidingsaanpak geen vaste concepten voor een lesmethode, geen specificatie van leerinhouden, leerdoelen en leertijden. Het wordt een gemeenschappelijk, individueel en uniek onderwijsproces van leerlingen en opleiders, dat in wezen wordt gevormd door de persoonlijkheid van de leerlingen, de opleiders en de huidige opleidingssituatie



1.4.1 Voorbeeld: Hoe de eigen wens en vastberadenheid van Frauke leidt tot een zelfbepaald leerdoel

Na het speciaal onderwijs wilde Frauke niet naar een sociale werkplaats voor een verdere beroepsopleiding, maar op de sociaal therapeutische woon- en werkgemeenschap Weide-Hardebek gaan wonen en werken. Haar wens is ontstaan uit haar ervaringen tijdens een eerdere schoolstage. Het waren de vriendelijke professionals, de hulpvaardigheid van haar collega's en de activiteiten die ze erg leuk vond. Ze kon zich echter niet voorstellen wat dit zou betekenen in het dagelijks leven en werk. De ambtenaar van het UWV wilde echter geen gehoor geven aan dit verzoek, aangezien Weide-Hardebek op dat moment nog geen erkenning had voor zo'n opleidingstraject. Maar ze liet zich hierdoor niet afschrikken en ging steeds weer naar de ambtenaar en herhaalde haar wens. Door haar vastberaden optreden en het aandringen om niet naar een sociale werkplaats te gaan, werd het toch goedgekeurd. Vanaf het begin had ze de wens om in de keuken te werken en ze toonde dit door grote betrokkenheid en plezier bij de in eerste instantie eenvoudige praktische taken in de keuken. Ze hielp bijvoorbeeld bij het schoonmaken van de groenten of het dekken van de tafel. Ze toonde duidelijk haar bereidheid om te leren en zelfstandig te werken door haar nieuwsgierigheid en interesse in alle andere activiteiten. Als ze eenmaal klaar was met een taak, ging ze meteen naar een collega en keek naar hoe die aan het werk was of vroeg of ze die handeling ook een keer mocht doen. Ze nam graag alle nieuwe taken op zich en toonde een groot uithoudingsvermogen, ze oefende tot ze het kon. Zelfs toen ik haar vroeg of ze geïnteresseerd was in een beroepsopleiding, zei ze meteen ja. In de eerste les had ze haar werkboeken meegebracht van school en zo maakte ze me duidelijk hoe goed ze de lesinhoud voor zichzelf kon opschrijven. Ze zei dat ze het graag opschrijft en wanneer ze iets vergeten is, kijkt ze opnieuw in haar werkboeken. Ik was erg verbaasd hoe goed ze kon schrijven en hoe netjes en gestructureerd de documenten waren. Toen ik haar dat vertelde, antwoordde ze ja en was ze erg blij. Toen vroeg ik haar wat ze met mij zou willen doen in onze uren samen en als antwoord begon ze meteen te praten over haar taken van die ochtend. Dit leidde ertoe dat ze voor de les haar dagelijkse taken opschreef¹, er schetsjes bij schilderde of de vragen die ontstonden, beantwoordde door de collega te vragen of door te zoeken op het internet. Waarom zet je bijvoorbeeld het vlees onderin de koelkast en de zuivelproducten in het compartiment erboven, of hoe dek je tafel voor de lunch?

Na vele jaren is Frauke nog steeds met dagelijkse vreugde bezig met de keukentaken en heeft zich ontwikkeld tot een betrouwbare medewerkster op haar werkterrein. Ze kan zich geen fijnere baan voorstellen.

1.4.2 Reflectie

Door aansluiting te zoeken bij haar schrijf- en schildervaardigheden en de interesse in vragen over haar werk, ontwikkelden er zich verrassende en spannende leergesprekken, die ze voor zichzelf heeft vastgelegd in de vorm van lesmateriaal.

1

2. MATERIËLE EN NIET-MATERIËLE ASPECTEN VAN LESMATERIAAL

De klassieke benadering van lesmateriaal verwijst naar leerboeken, werkbladen of leerobjecten met bepaald visuele, akoestische of andere door het object bepaalde eigenschappen. Didactiek en pedagogiek zijn erop gericht om de inhoud van deze leermaterialen doelgericht te implementeren.

Het hieronder gepresenteerde lesmateriaal is niet op deze manier gestructureerd en wordt niet in deze vorm gebruikt. Naast de klassieke materiële aspecten wordt hier de relatievorming ook gezien als lesmateriaal, omdat ze significant bijdraagt aan het onderwijsproces.

Ze ontwikkelen zich en komen individueel in elke nieuwe lessituatie tevoorschijn door de ontmoetingen en leerruimtes. Deze leerruimtes zijn zeer divers door de verschillende werkgebieden en taken van de verschillende opleidingsbedrijven en vormen een essentieel onderdeel van het trainingsmateriaal.

2.1 Materieel lesmateriaal

Op een landbouwbedrijf wordt bijvoorbeeld rekening gehouden met alle kenmerken van de landbouwcultuur en de natuur (bodem, planten, water, enz.), de verschillende handgereedschappen, de verschillende machines en uitrusting, de gebouwen, de velden, de dieren, enz. Ze ontwikkelen of veranderen meestal niet tijdens een les. Deze veranderingen in de leerruimte treden pas over een langere periode op, bijvoorbeeld wanneer nieuwe machines of dieren op de boerderij komen of de planten groeien tot aan de oogst.

2.1.1 Creëren van lesmateriaal

Natuurlijk is er ook de mogelijkheid voor leerlingen om hun eigen individuele lesmateriaal samen te stellen. Dit kan gebeuren in de lessituatie of achteraf in verschillende vormen. Dit zijn bijvoorbeeld zelf geschilderde schilderijtjes, foto's van de resultaten van het werk, stemopnames of een verslag in vrije vorm. Dit kan een klassiek protocolboekje zijn waarin de taken worden beschreven vanuit het oogpunt van de leerling, een feitelijke lijst van de uitgevoerde taken, een fotoboek dat de volgorde van de afzonderlijke werkstappen laat zien of een werkboek. Dit laatste beschrijft de geleverde inspanningen en de resultaten van de werkzaamheden.

2.1.2 Ontwikkeling van lesmateriaal

Uit de diversiteit van de beschreven materiële en niet-materiële lesmaterialen, evenals hun ontwikkelingsmogelijkheden in individuele lessituaties en verschillende leerruimtes, wordt duidelijk dat het in principe niet mogelijk is om deze vooraf te bepalen. Natuurlijk is een voorbereidende

planning van de lessituatie (bijvoorbeeld het uitmesten van het kippenhok) en de benodigde middelen door de opleiders noodzakelijk en zinvol, maar welk lesmateriaal hier daadwerkelijk uit voortkomt en hoe het gebruikt wordt, wordt bepaald door de betrokkenen, de verschillende condities van de lesruimtes en de leergesprekken en acties die zich daarin ontwikkelen.

2.2 Niet-materieel lesmateriaal

Deze ontwikkelen zich individueel in de lessituaties, door het gezamenlijk actief worden van leerlingen en opleiders. Het zijn:

- De methoden
- Communicatie (talig en niet-talig)
- De fouten
- De acties zelf
- De demonstratie
- De vragen
- De sociale ruimte

Deze niet-materiële lesmiddelen zijn niet gebonden aan bepaalde werkgebieden, taken of een bepaalde leerruimte, maar worden er mede door gevormd. Hun bijzondere betekenis in de persoonsgerichte opleiding is dat zij de basis vormen van elk leerproces en dat de motivatie en vaardigheden van de leerlingen door hen bijzonder gestimuleerd en bevorderd worden. Dit heeft een positieve invloed op actieve deelname, uithoudingsvermogen en bevordert leer- en ontwikkelingsstappen.

2.3 Methoden als niet-materieel lesmiddel

De methoden van het ervaren leren zijn zeer divers en worden in detail beschreven in de Intellectuele Output 1². Om hun betekenis als niet-materieel lesmiddel, in de zin van verkennen, uitproberen, demonstreren of het volgen van een handelingsimpuls, te illustreren, wil ik beginnen met het voorbeeld van de eerste twee bijeenkomsten van een door mij begeleid opleidingsstraject. De handelingsimpuls is een gedragskenmerk en vormt een belangrijk lesmateriaal voor de opleiders. Als het door hen als een positieve vaardigheid wordt herkend en gezien, kunnen ze daarbij aansluiten en samen met de leerlingen op weg gaan.

2.3.1 Voorbeeld Bernd, 1e deel

Bernd is een jongeman die ik tijdens de eerste ontmoetingen, voor het begin van zijn opleidings-

2 INCLUTRAIN Intellectuele Output 1: Didactische Methodiek - Visie, Houding en Techniek, Albert de Vries, 2019, te vinden op www.inclutrain.eu.

traject³, als zeer communicatief en in veel dingen geïnteresseerd ervoer. De vaardigheden van de deelnemers moeten vooraf worden vastgesteld, evenals de leerdoelen en de opleidingsperiode. Tijdens deze bijeenkomsten vertelde hij over zichzelf, wat hij in de natuur observeerde en wat hij daarover wist. Dit wekte bij mij de verwachting dat hij een veelzijdige interesse heeft, nieuwsgierig is naar nieuwe kennis en dat er een actieve onderlinge uitwisseling zal plaatsvinden in het opleidingstraject. Met dit idee ging ik naar onze eerste leerbijeenkomst.

2.3.1.1 De eerste leerbijeenkomst

Op deze bijeenkomst in de kas van het bedrijf vroeg ik hem, in overeenstemming met mijn verwachtingen, wat hij wilde leren. Zijn antwoord was: Ik weet het niet, ik ben hier nog niet zo lang. Ik heb bewust niet genoemd dat hij al tien maanden op de boerderij was, omdat het tijdsbesef bij mensen met autisme ongewoon kan zijn of omdat de antwoorden niet gebaseerd zijn op feitelijke aspecten. Hij kon ook geen antwoord geven op de vraag, die op een iets andere manier werd gesteld, van wat hem tot nu toe het meest interesseerde. Dat maakte me een beetje hulpeloos en omdat ik niet verder kon komen, liet ik hem de cultuuronafhankelijke intelligentietest zien. Toen hij de foto's zag, reageerde hij spontaan met enthousiasme en zei: 'Ik ken de foto's'. Voordat hij probeerde de taken volgens de instructies op te lossen, verbond hij de geometrische figuren met heel andere beelden. Maar zijn interesse verdween steeds meer naarmate de opgaven abstracter werden en hij wendde zich af stopte met werken. Ik ben toen gestopt met de test en heb hem een andere opgave laten zien. Het idee was om een verhaal te herkennen in aparte foto's en de foto's in de volgorde van het verhaal te zetten. Ook hier toonde hij slechts interesse in een paar foto's en gaf ze een individuele betekenis. Net als in de eerdere test interpreteerde hij de foto's zeer creatief en eigenzinnig, maar het verhaal kwam niet in de juiste volgorde.

2.3.1.2 De tweede leerbijeenkomst

Ook tijdens deze bijeenkomst kon Bernd de eerste vraag, wat hij zou willen weten en leren, niet beantwoorden. Vervolgens wilde ik doorgaan met de test van de eerste bijeenkomst. Maar ik kwam erachter dat ik de verkeerde map had genomen. Het was de map met lesmateriaal van andere deelnemers. Daarop heb ik gezegd dat ik hem wilde laten zien wat hij zou kunnen leren en liet hem de inhoud van deze 'verkeerde' map zien. In eerste instantie kwamen er documenten waarin de formele inhoud van een opleidingsovereenkomst en de rechten en plichten van werkgever en werknemer werden beschreven. Hij draaide zich heel snel weg en keek naar een hoek van de kamer of uit het raam. Ondanks een onzeker gevoel heb ik de bladzijden gewoon, zonder na te denken, omgeslagen en heb het volgende lesmateriaal beschreven. Af en toe wierp hij er een korte blik op en keerde zich dan weer van af. Toen ik op de bladzijden met foto's en beschrijvingen van groenteplantjes kwam, reageerde hij meteen op een foto en zei: 'Die ken ik, dat is een radijs. Ze smaken erg goed'. Zonder veel na te denken stelde ik hem vragen over kleuren, vormen en smaak. Dit resulteerde in een kort geanimeerd gesprek. Nu bladerde hij zelf met belangstelling door de map. Hij stopte bij een aantal plaatjes van planten en vertelde wat hij over ze wist. De meeste plantefoto's werden daarentegen door hem genegeerd en hij beantwoordde mijn vragen over deze foto's door te zeggen dat ze hem niet interesseerden of dat hij ze niet

³ In Duitsland heeft iedereen recht op scholing. In dat kader hebben mensen die niet naar school kunnen gedurende 2 jaar recht op 1 uur/week individuele onderwijsbegeleiding.

kende. Zijn plotselinge interesse in sommige foto's was voor mij zeer verrassend en ik liet hem tot het einde toe door de map bladeren zonder er iets over te zeggen. Dit was ook het einde van de tweede bijeenkomst.

2.3.1.3 Reflectie

Terugkijkend, als ik de gebeurtenissen niet alleen vanuit dat moment bekijk, herken ik het volgende.

- Alles was hier anders dan verwacht en dat gaf me een onzeker gevoel.
- In onze eerste ontmoeting sprak hij vanzelf over veel dingen die hem interesseren. Mijn conclusie dat hij daarom ook geïnteresseerd is in veel andere dingen die niet van hemzelf zouden komen, maar die hem worden aangeboden, was verkeerd. Maar dit was precies wat ik had gepland voor onze eerste bijeenkomsten.
- Ik interpreteerde het afwenden van hem negatief en als een desinteresse in alle onderwerpen.
- Door de manier waarop ik mijn ideeën presenteerde over wat hij zou moeten leren, terwijl ik door de map bladerde, werden de individuele behoeften van zijn leerproces genegeerd.

2.3.2 Leren begint - de eerste gelukke onverwachte handeling

Ik had een gelukke onverwachte handeling, op het moment dat ik door de verkeerde map bladerde en vertelde wat ik daar zag. Met deze actie heb ik, voor mij verrassend, aangesloten bij de individuele handelingsimpuls van de leerling en hem zo in staat gesteld zich in zijn eigen richting te bewegen. De handelingsimpuls⁴ 'aanwijzend bekijken' is belangrijk lesmateriaal voor de opleiders. Het biedt de mogelijkheid tot een individuele pedagogische benadering van het ontwerpen van een lessituatie. Door aan te sluiten kan een succesvolle 'leerrelatie' ontstaan. Ze ervaren dat ze zelf de weg van het leren bepalen. Het is dan niet langer de taak van de leerbegeleider om een les af te werken volgens het curriculum, maar om dit actieve leren te ondersteunen.

Een zinvolle benadering is de methodiek van het 'reflecterend benoemen'. Je stelt jezelf daarbij de volgende vragen:

- Wat gebeurde er, toen er plotseling eigen initiatief verscheen?
- Op welke manier ben ik erin geslaagd om aan te sluiten bij de handelingsimpuls?
- En hoe kan ik dat de volgende keer weer doen?

Als ik de gebeurtenissen vanuit dit perspectief zou hebben geëvalueerd, dat vorm heeft gekregen door de methodologische en leerruimtegerichte aspecten van dit project, dan zou ik ook toen al tot de volgende ideeën en waarderingen zijn gekomen.

- 1) Pas als ik mezelf in hem verplaats en het afwenden positief waardeer als een handelingsimpuls, in de zin van 'aanwijzend bekijken', herken ik een mogelijkheid om samen met hem een leerproces te ontwikkelen.

⁴ Zie IO1

- 2) Deze handelingsimpuls van Bernd was al veel eerder zichtbaar, was alleen door mij niet herkend. Hij had zich al afgewend van de psychologische test en de beeldverhalen.
- 3) Ook de conclusie dat hij niet geïnteresseerd was en niets meer merkte, alleen maar omdat hij zijn hoofd in een andere richting bewoog, was verkeerd. Ik heb niet opgemerkt dat dit een niet ongebruikelijke reactie, in de vorm van een non-verbale communicatie, is van mensen met autisme. Maar ondanks een schijnbare afkeer, verliezen ze niet altijd de interesse in wat er gebeurt.
- 4) De vergissing om de verkeerde map mee te nemen bleek uiteindelijk niet verkeerd te zijn. Daardoor ontstond de mogelijkheid van een lessituatie. Met de intuïtieve, onverwachte handeling van het tonen, beschrijven en bekijken van de inhoud van de vermeende verkeerde map, kwam er een ongedwongen leergesprek over de groenten, die hem interesseerden, tot stand.
- 5) Ook de leerruimte die nodig is voor een lessituatie en een leergesprek is alleen ontstaan door mijn activiteit van het presenteren van mogelijke lesgebieden (groenten).
- 6) Terugkijkend realiseer ik me dat ik iets heb gedaan dat duidelijk aansluit bij de handelingsimpuls van Bernd en hem daarmee heb aangemoedigd om actief deel te nemen. Mijn actie tijdens het tonen van de map, 'tonend vertellen', komt overeen met de handelingsimpuls van Bernd om iets aanwijzend te bekijken. Door mijn activiteit van het aanwijzen van de inhoud in de map, door middel van mijn woorden, heb ik aangesloten bij zijn vaardigheden. Dat is wat hij deed in onze eerste ontmoeting, commentaar geven op alles wat hij zag.

2.3.3 Voorbereiding door voor te denken

Voor toekomstige bijeenkomsten rezen de volgende vragen:

- 1) Komen intuïtieve handelingen, zoals het 'tonend vertellen', alleen toevallig of kunnen ze vanuit een situatie worden ontwikkeld en geoefend?
- 2) Leidt 'aansluiten bij de handelingsimpuls' tot leergesprekken die voor hem interessant zijn?
- 3) Hoe volg ik zijn handelingsimpuls om 'aanwijzend te bekijken'? Alleen als ik aansluit, kan ik zijn interesse wekken en kan zich een gemeenschappelijk leerproces ontwikkelen. Hij kan van zich uit zijn kennis over de dingen die hij ziet vertellen. Maar dan leert hij niets nieuws.
- 4) Dus als ik hem, aanwijzend, twee of drie verwante dingen laat bekijken, zou hij dan in staat zijn om de verschillen uit te werken?
- 5) Als dat zo is, dan zal hij iets nieuws leren, aansluitend bij zijn individuele mogelijkheden.

Door verschillende situaties te bedenken waarin ik 'aanwijzend bekijken' vertaal, kan ik opener en flexibeler in mijn gedrag zijn en is het voor mij gemakkelijker om onbevooroordeeld te reageren op de volgende bijeenkomst.

Dit voorbeeld maakt ook duidelijk dat deze opleiding niet in de eerste plaats gaat over het 'wat', d.w.z. de specifieke inhoud, maar over het 'hoe'. Bijvoorbeeld hoe bevorder ik een intuïtieve handeling? Hoe herken ik de handelingsimpuls? Hoe sluit ik daar bij aan? Dit is duidelijk zichtbaar wanneer de handelingsimpuls wordt gevolgd door een empathische en coöperatieve relatie. De handelingsimpuls⁵ is essentieel voor het ontwerp en de ontwikkeling van het lesmateriaal, een

5 Een gedetailleerde uitleg wordt gegeven in document IO1.

gemeenschappelijke lessituatie en het leergesprek. Het geeft de opleiders een aanwijzing over de vaardigheden.

Door aan te sluiten, de bestaande vaardigheden op te merken en daar het onderwijsaanbod op af te stemmen, ontstaat er geen frustratie en wordt de opleiding met enthousiasme afgerond.

2.4 Communicatie als niet-materieel lesinstrument

Communicatie, d.w.z. het delen en uitwisselen van informatie, op het gebied van werk en opleiding gebeurt voornamelijk via taal. Het is een dynamisch proces waarbij vooral duidelijk wordt dat de inhoud van een lesgesprek niet goed gepland en voorbereid kan worden, omdat de resulterende vragen, antwoorden en uitleg in de onderlinge uitwisseling ontstaan.

Natuurlijk ga je als trainer niet onvoorbereid een lessituatie in, maar de geplande uitwisseling van informatie moet alleen een structuur zijn, van waaruit de concrete les zich kan ontwikkelen. Het vooruit bedenken van mogelijke lessituaties, inhoud of omgevingen kan hierbij behulpzaam zijn.

Communicatie op niet-talig niveau, d.w.z. geschreven, gebarentaal, lichaamstaal, gezamenlijk kijken of demonstraties, moet talig worden ondersteund. Door een extra talige begeleiding van de visuele waarnemingen kan de aandacht van de leerlingen worden verdiept in de lessituatie. Dit geldt natuurlijk niet voor alle leerlingen en hangt af van de vraag of zij de nodige aandacht kunnen krijgen en voldoende kennis van de taal hebben. Dit laatste kan positief worden beïnvloed door de woordkeuze, het aantal woorden, de snelheid van de spraak en de pauzes in de spraak.

Dit blijkt vooral uit het voorbeeld van Bernd met de handelingsimpuls 'aanwijzend beschouwen'. Door de map daadwerkelijk bij de hand te nemen, er doorheen te bladeren en te wijzen op de details, vond er een 'aanwijzen' en gezamenlijk 'beschouwen' plaats. De beschrijvende of verklaarende woorden hielpen Bernd om te begrijpen wat hij zag en om zijn gedachten en vragen die erdoor werden getriggerd over te brengen. Hierdoor kon er een levendig gesprek ontstaan over de planten die hij kende.

2.4.1 Voorbeeld: Vragen als lesmateriaal

De opdracht was om Gerd 's avonds een medicijn in het voer van een bepaalde koe te laten doen.

Geplande leerdoelen: Het identificeren van de juiste koe, waar bevindt deze zich, welk medicijn is het, hoeveel is er nodig, waar is het medicijn voor?

Ervarend leren, als een actief proces, kan alleen plaatsvinden in de aanwezigheid van de koe, en zo leidde de weg naar de leerruimte koestal.

Ik: Gerd, weet je welke koe het poeder krijgt?

Hij: Ja, die met de twee kalveren.

Ik: Laat het me dan zien. Waarom krijgt de koe het poeder?

Omdat ze ziek is.

Ik: Nee, ze is niet ziek. Aangezien het de eerste geboorte is en ze 2 kalveren tegelijk heeft gehad, is ze erg zwak. Het medicijn is bedoeld om de koe kracht te geven.

Omdat Gerd voor het eerst medicijnen zou geven, heb ik hem alles laten zien, alles uitgelegd en

hem laten zien hoeveel van het poeder met een lepel op de bietenpulp is gestrooid. Ook dat hij naast de koe moet blijven staan om te zien of ze alles heeft opgegeten.

Terwijl hij naar de etende koe keek, stelde hij vragen over het voer, of alle koeien hetzelfde krijgen en wat ze nog meer kunnen eten. Voor de vragen over ons eigen voer hebben we het hooi en de bieten bekeken en de noodzakelijke reinheid van het voer en de voederplaatsen voor de gezondheid van de dieren besproken.

Conclusie

Veel vragen over de koe kwamen voort uit de taak van de toediening van het medicijn. Het was belangrijk dat de vragen voortvloeiden uit de observaties en de interesse van de leerling tijdens het verblijf in de stal en niet zomaar door mij werden gegeven. Dit heeft deze lessituatie zeer levendig en spannend gemaakt. Als er vragen rijzen die verder gaan dan het huidige leerdoel en de lessituatie overstijgen, moeten deze worden opgenomen in een nieuwe lesontmoeting.

2.4.2 Reflectie: vragen als bijzonder aspect van de communicatie

- Vragen van leerlingen en opleiders openen een leerruimte van waaruit de materialen en observaties voor een antwoord zich kunnen ontwikkelen.
- In het trainingsproces moeten de vragen van de opleiders worden ontwikkeld en geconcretiseerd, zodat ze in de richting van het leerdoel gaan. Dit vereist een voortdurende oefening.
- De leerstof wordt bepaald door de inhoud/het doel van de vraag. Het lesmateriaal zal zich dan ontwikkelen waar de aandacht naartoe gaat, in de daarvoor bezochte leerruimte.

2.5 Handelen als een niet-materieel lesmiddel

De volgende spreuk, waarvan wordt aangenomen dat ze door Laotse, Confucius of Goethe is geschreven, wijzen op het belang van zelfwerkzaamheid en oefening voor het leerproces.

Zeg het me, en ik zal het vergeten.

Laat het me zien, dan onthoud ik het misschien.

Laat mij het doen, dan begrijp ik het.

Een taak op zich kan niet lesmateriaal worden alleen door de uitleg, maar wordt dat alleen door de uitvoering en begeleiding daarbij. In het actieproces combineert de leerling, bewust of onbewust, de theoretische achtergrond, met de ontwikkeling van het psychomotorische of cognitieve vermogen om het uit te kunnen voeren. Bij het lesgeven in de theoretische inhoud is het daarom belangrijk dat de praktische uitvoering in het dagelijkse werk snel plaatsvindt. Het leereffect wordt alleen gecreëerd door datgene wat wordt gehoord te koppelen aan datgene wat wordt ervaren. Vanuit het oogpunt van de persoonsgerichte opleiding van ervaren leren is het theoretische onderwijs van lesinhouden niet alleen in tegenspraak met de behoeften van

de geadresseerde groep mensen, maar veroorzaakt het frequent een motivatieprobleem bij de leerlingen in het bestaande opleidingssysteem. Veel van de geleerde kennis kan niet worden gekoppeld aan de praktijk of later, in de praktijk, worden herinnerd.

Het handelen in de zin van een lesmateriaal wordt getoond in de demonstratie door de werkbegeleiders. Handeling wordt lesmateriaal door het oefenen van de leerlingen, waarvan de resultaten hen laten zien wat ze al kunnen of wat nog verbeterd moet worden. Ook hier is het de taak van de leerbegeleider om de leerling te ondersteunen bij het bereiken van zijn doelen en om zijn eigen aanpak te trainen. Het zou verkeerd zijn te anticiperen op de beoordeling van het resultaat en correcties voor te schrijven. Indien nodig is het beter om een manier te laten zien hoe het gewenste resultaat te bereiken is.

Een verandering van perspectief vindt plaats door middel van inlevende waarneming. De trainer kan de handeling van de leerling nabootsen en zo voor zichzelf waarnemen waar er onzekerheid is en behoefte aan ondersteuning. De ondersteuning vindt dan plaats vanuit hetzelfde perspectief dat de leerling heeft en sluit dus direct aan bij de handelingsimpuls van de leerling.

Voorbeeld kettingzagen

Tijdens de training werd gedemonstreerd hoe je kunt leren kettingzagen. De juiste en veilige omgang van de kettingzaag is zeer belangrijk en een noodzakelijke vereiste bij het werken. Het lesmateriaal werd bepaald door de aanwezigheid van meerdere boomstammen.

De twee medewerkers waren al in beschermende kleding, klaar en gemotiveerd om te laten zien wat ze konden. Willem, de werkplaatsleider, controleerde rustig of de twee de veiligheidsmaatregelen onder de knie hadden. De twee medewerkers legden uit waarom je een zaagbroek draagt, waarom de helm nodig is en hoe je de zaag moet vasthouden als je ermee werkt of als deze is uitgeschakeld. Zonder dat deze elementen duidelijk en geïnternaliseerd zijn, zullen ze niet aan het werk beginnen. Dit proces wordt tijdens alle leseenheden, keer op keer, herhaald.

Door deze manier van lesgeven en leren was het voor een van hen mogelijk om deel te nemen aan een externe kettingzaagcursus. Hij weet wat hij doet.

De taak werd toen uitgelegd. Er waren boomstammen die in 30 cm brede stukken gezaagd moesten worden. Als hulp werd een meetlat met de juiste lengte gebruikt. De twee medewerkers letten op elkaar en communiceerden met elkaar, zodat niemand een fout maakte of onzorgvuldig was. Het proces werd in detail besproken en voorbereid voor elk nieuw werkstuk.

De taak ging verder. Nu moest uit een ondiepe, drooggevalen sloot met de kettingzaag het wild opgegroeide hout worden weggezaagd. Een taak die voor beide medewerkers nieuw was.

Opnieuw legt Willem uit wat er moet gebeuren. De nog jonge bomen moeten worden omgezaagd en aan de kant gelegd. Voordat we begonnen, werden de veiligheidsvoorschriften nog eens herhaald. Klaar? Ja.

Een van hen begon en de meester keek toe, klaar om in te grijpen als er iets uit de hand zou lopen. Bij de eerste poging om de boom om te zagen, klemde de kettingzaag vast. Deze werd op passende wijze uitgezet en er werd om assistentie gevraagd. Wat nu? Het werkt niet. De meester keek samen met hen beiden hoe het verkeerd was gegaan. Hij stelde de vraag waarom het verkeerd ging en de twee realiseerden zich het antwoord toen ze naar de situatie keken. De boom kantelde 'naar binnen' naar de plaats waar de zaag was geplaatst. Als je van buitenaf zaagt, valt de boom van de zaag weg. Zo moet je zagen.

De leerlingen hebben hun werk rustig hervat. De veiligheidscontrole vooraf ging weer automa-

tisch en correct. Toen de boom viel, was de vreugde groot en ging het werk door. De trots op het succesvolle werk was onmiskenbaar en het verrichte werk kwam niet alleen tot uiting in het zweet van de twee, maar ook in het weer open gebied.

2.5.1 Reflectie:

Hoe heeft het leren hier plaatsgevonden? Het is belangrijk om op te merken dat de meester de activiteiten niet heeft onderbroken voordat er een resultaat zichtbaar was.

- Pas als er een resultaat was dat voor iedereen zichtbaar was, ontstond het lesmateriaal.
- De tweede leerstap was dan het herkennen van de fout en hoe er anders gehandeld kan worden. Hiervoor moest opnieuw actie worden ondernomen.
- Zelfs als het bij de eerste poging goed was gegaan, zou het werkproces gestopt worden om na te denken over wat er was gebeurd, om de juiste acties bewust te maken.

Demonstraties, van te leren taken, hebben het voordeel ten opzichte van puur talige of schriftelijke uitleg dat verschillende aspecten van een succesvol leerproces kunnen worden aangepakt door de manier waarop ze worden gedemonstreerd. De begeleidende talige uitleg kan de visuele perceptie verdiepen en een empathische aandacht kan mogelijke angsten en gebrek aan zelfvertrouwen van de leerlingen ten positieve veranderen. Dit stimuleert met name de noodzakelijke motivatie om te leren.

2.6 De fout als niet-materieel lesmiddel

Onjuiste uitvoering van taken hebben een positief effect op de persoonsgerichte opleiding. Aangezien in de persoonsgerichte benadering hun capaciteiten in principe niet ter discussie staan, moeten fouten in de eerste plaats de vraag oproepen of de methodologische benadering van de opleiders en de algemene voorwaarden, zoals de leeromgeving of het lesmateriaal, overeenkomen met de individuele leerbehoeften van de leerlingen. Hiervoor is een gezamenlijk onderzoek naar de oorzaken van de fouten van leerlingen en opleiders bijzonder nuttig, omdat op die manier ook nieuwe leerinhouden kunnen worden gecreëerd en geleerd.

Als een of meer mogelijke oorzaken niet direct uit een verhelderend gesprek naar voren komen, kunnen ze worden verholpen, door bijvoorbeeld alternatieven uit te proberen (het veranderen van de methoden of de leeromgeving), door vooruit te denken of door opnieuw aansluiting te zoeken.

2.7 Sociale ruimte als niet-materieel lesmateriaal

De sociale omgeving beïnvloeden de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Sociaal gedrag van individuen of een groep, hebben een voorbeeldkarakter en beïnvloeden individuele ontwikkelingsprocessen. In een ontspannen en positieve werksfeer, die interesse en enthousiasme uitstraalt voor de taken, worden actieve deelname, motivatie en uithoudingsvermogen, die bevorderlijk zijn voor een beroepsopleidingsproces, aangesproken.

Daarnaast maakt het wonen in een diverse sociale omgeving het mogelijk om een breed scala aan professionele activiteiten (passief) te ervaren. Zonder een concrete verwijzing naar de eigen taken kunnen vele andere activiteiten worden waargenomen en belangstelling daarvoor wekken. Met name het leren kennen van de vervolprocessen van de productieketen wekt een groter besef ten aanzien van de eigen activiteiten. Iemand die in de werkplaats werkt kan ook helpen met kleine technische taken in andere werkgebieden. De groenten die in de kas worden geoogst, worden in het eigen huis verwerkt en ik eet ze zelf.

2.7.1 Voorbeelden van sociale ruimte uit het project:

De stimulans om het initiatief te nemen ontstond in de ontmoeting met de sociale ruimtes van andere boerderijen. Het ontwikkelde zich door het ervaren van een andere sociale leerruimte, een motief voor verandering en nieuwe leerwensen.

Na een vierdaagse training in het kader van het Inclutrain project kwamen er veel ideeën naar voren. Günther die de activiteiten van de huishouding op een andere boerderij heeft meege maakt, wil nu hier huishouding leren, hoewel dit gebied tot nu toe in deze vorm niet bestond op de boerderij waar hij woont.

Antonia kwam erachter dat er op een andere boerderij medewerkersgesprekken gevoerd worden en benaderde haar chef omdat ze die ook wilde. Elisabeth liet zich inspireren door de melkverwerking op de andere boerderij en wil kijken of het mogelijk is om de melk op de eigen boerderij te verwerken.

3. LESVOORBEELDEN

3.1 Opmerkingen vooraf over de voorbeelden

Het hieronder beschreven lesmateriaal, dat is aangepast aan de leeromstandigheden en opleidingsbehoeften van mensen met een zorgvraag, vormt een component van de perspectiefwisseling in de beroepsopleiding, naast het methodisch-didactische (Intellectual Output 1) en vormgeven van leerruimtes (Intellectual Output 3). Zij illustreren het verschil tussen het ervaren leren en het leren op school. Ervarend leren, komt overeen met een natuurlijke leerimpuls, door de relatie met de handeling. Deze leerimpuls heeft ieder mens, ongeacht zijn intellectuele capaciteiten, vanaf zijn geboorte en is al zichtbaar in het onbewust gestuurde nabootsgedrag van kleine kinderen. Door de positieve of negatieve ervaringen van handelen, ervaren en begrijpen in de lessituaties worden de zintuiglijke indrukken verdiept, wat kan bijdragen aan een intensievere opname van de leerinhouden en daarmee aan een duurzaam leerproces.

3.2 Doelstellingen van de lesvoorbeelden - van wat naar hoe

Aan de hand van de voorbeelden wil ik laten zien hoe individueel lesmateriaal en de daarop gebaseerde onderwijsprocessen door de nieuwe methodische aanpak kunnen worden ontwikkeld en tot het gezamenlijke 'ervarend leren' van de betrokkenen kunnen leiden. Deze voorbeelden van lesmateriaal, zijn in hun presentatievorm verslagen en tonen ervaringen in het verloop van verschillende leerontmoetingen. Ze moeten worden beschouwd als voorbeelden van hoe ontwikkelingsmogelijkheden ontstaan in leerprocessen, waarbij deze alleen betrekking hebben op de beschreven situaties en de betrokken personen. Ze zijn daarom in principe niet van toepassing op andere onderwijsmaatregelen en hun deelnemers, hoewel ze wel kunnen dienen als stimulans en bron van ideeën voor andere leerontmoetingen.

Wat alle voorbeelden echter gemeen hebben, is dat het onderwijsproces in de eerste plaats niet gaat over het 'wat', maar over het 'hoe'. Bij het 'wat' staan alleen de leerinhouden en de doelen op de voorgrond. In het 'hoe' is de manier van overbrengen van de inhoud en het gezamenlijke leerproces van leerlingen en opleiders het belangrijkste en niet het bereiken van het vastomlijnde doel van een leseenheid. Het 'hoe' wordt in de voorbeelden vooral weergegeven door de methodische principes van het didactisch handelen. Het begint met het feit dat de leerlingen in staat zijn om in hun eigen handelen te komen, omdat de perceptie van en het aansluiten bij de handelingsimpuls door de opleiders het uitgangspunt is van het onderwijsproces. De handelingsimpuls, beschreven door 2 werkwoorden ⁶, toont de individuele manier van handelen van een persoon en geeft de opleiders een indicatie hoe ze bij deze vaardigheden van de leerlingen kunnen aansluiten. Dit is een fundamentele voorwaarde voor het onderwijsproces, samen met andere methodische aspecten zoals het verkennen, uitproberen, demonstreren en observeren van het eigen handelen.

⁶ Voor ontwikkeling zie hoofdstukken 4.2 en 5.1 in Intellectuele output 1: Didactische methode

3.3 Oefening: De handelingsimpuls in het werk

Om dit te illustreren volgen hier enkele voorbeelden waarbij de handelingsimpuls in de praktijk is waargenomen. De taak was om een activiteit te begeleiden en deze individueel te verbinden met de handelingsimpuls van de persoon. De taken kwamen uit de tuinbouw, het huishouden en het onderhoudswerk.

3.3.1 Vragen bij de waarneming:

Het is voldoende om te observeren 'hoe' de persoon de instructie implementeert. Meestal is dit genoeg om een idee te krijgen hoe je met de persoon verder kunt werken. Het is een proces dat steeds opnieuw moet worden geoefend. Er is hier geen goed of fout. De volgende vragen helpen bij de reflectie:

- Welke vaardigheden toont de persoon in de uitvoering?
- Welke handelingsimpuls kunnen hieruit worden afgeleid?
- Wat zijn de moeilijkheden van de taak?
- Welke ontwikkelingen heb ik waargenomen?
- (Hoe kan ik de volgende opdracht zo ontwerpen dat deze aansluit?)

3.3.2 Voorbeeld: Ulli leert broodjes te vormen:

Taak: Broodjes worden gebakken van reeds klaargemaakt gistdeeg. Het deeg wordt tot een rol gevormd en vervolgens worden met een mes stukjes van dezelfde grootte afgesneden. Deze worden vervolgens gevormd tot broodjes en 'bedrukt' met een stempel.

Haar vaardigheid: Goede imitatie van de instructies

Ontwikkeling: Ze ontwikkelde haar eigen techniek om 'broodjes van dezelfde grootte' te vormen. Terwijl in het begin het werk aarzelend en met één hand werd uitgevoerd, nam Ulli op eigen initiatief haar tweede hand in de loop van de tijd erbij, bij het leggen van de broodjes op de bakplaat.

Handelingsimpuls: 'strevend ontdekken'

Reflectie: Om te leren heeft Ulli een duidelijke demonstratie nodig van de stappen, om die na te doen. Ze mag niet worden onderbroken door te corrigeren, want dan kan ze haar eigen techniek niet ontwikkelen en uitproberen.

3.3.3 Voorbeeld: Jonas leert het loof van de wortels te verwijderen

Taak: De wortelen moeten worden en gesorteerd in twee klassen. De tuinder laat zien hoe dat gedaan moet worden. Er staan drie kisten klaar. Een met de wortelen met loof en twee om de wortelen in te sorteren.

Moeilijkheidsgraad: Het onderscheid tussen eerste en tweede keus.

Vaardigheid: Vragen stellen om zeker te zijn van de juiste keuze.

Ontwikkeling: De trefzekerheid waarmee de wortelen worden gesorteerd neemt toe.

De vragen worden minder vaak gesteld. De werksnelheid neemt toe.

Handelingsimpuls: 'uitproberend vooruitgaan'

Reflectie: Om Jonas goed te laten werken, is het belangrijk om het voortdurend vragen van hem toe te laten, ja, zelfs te stimuleren. Naarmate hij meer zekerheid verkrijgt en 'alles' weet, gaat hij steeds sneller vooruit.

3.3.4 Voorbeeld: De tuinder leert aan te sluiten bij Jonas:

Taak: De wortelen moeten van loof ontdaan worden. De tuinder laat zien hoe dat gedaan moet worden. Hij neemt een bos wortelen uit de kist in zijn hand, houdt de bos aan het loof vast en draait dan elke individuele wortel tot het loof afbreekt. Dan gaat de wortel in de ene kist, het loof in de andere.

Observatie: Jonas neemt elke wortel afzonderlijk in de hand en draait het loof eraf. De tuinder twijfelt. Hij heeft liever dat Jonas zijn techniek gebruikt. Die techniek wordt getest. Op dit moment doet Jonas er langer over, maar hij is niet zo vaardig als de tuinder. Het resultaat is in beide gevallen wortelen zonder loof.

De vraag is nu: Moet Jonas de techniek van de tuinder overnemen, of is er een manier om zijn techniek te ontwikkelen zodat beide varianten even snel gaan?

In de zin van persoonsgerichte training is het duidelijk dat het doel is om de aanpak van Jonas op te pakken. De handelingsimpuls: 'uitproberend vooruitgaan'.

Er wordt afgesproken dat de tuinder de tijd meet die nodig is om een kist met wortelen zonder loof te vullen. Jonas kan dan zelf controleren of hij deze tijd met zijn techniek kan bereiken, of dat hij de techniek van de tuinder probeert te oefenen. Tijdens het hele proces staat het werk niet stil. De productie van ontloofde wortelen vindt in ieder geval plaats, zodat de tuinder altijd tevreden is met het werk.

3.3.5 Voorbeeld: Theo leert een metseldraad op te rollen

Taak: Het doel is om een metseldraad op een hoekig stuk hout op te winden, zodat het er niet af valt en verstrikt raakt in de gereedschapskoffer. Dit vereist een 8-beweging om het stuk hout heen. De timmerman laat zien hoe het moet.

Vaardigheid: orde willen scheppen

Moeilijkheidsgraad: behendigheid en coördinatie

Ontwikkeling: Hoewel Theo er in het begin niet in slaagt om de draad goed op te winden, blijft hij er wel met zijn aandacht bij en blijft hij lang oefenen. Hij begint vaak van voren af aan en wil het voor elkaar krijgen.

Na een tijdje lukt het hem met gemak. Hij spreekt, hoe de draad moet worden bewogen, hardop in een ritme en windt de tegelijk de draad op. Het lijkt wel een dans.

Handelingsimpuls: 'uitproberend dansen'

Reflectie: Als je weet dat Theo dit dansende nodig heeft, kan je hem helpen door de stappen in een ritme uit te spreken, zodat hij zich op de maat herinnert hoe het gaat.

3.4 Een gedetailleerd voorbeeld - de gemeenschappelijke weg met Bernd

Het gemeenschappelijk traject met Bernd van een jaar, wordt beschreven aan de hand van verschillende ontmoetingen. In lijn met het idee dat leerlingen de leerstof kunnen bepalen, gaan de ontmoetingen niet volgens een inhoudelijk gestructureerd leerplan. De voorbeelden laten een individuele weg zien, ten aanzien van het creëren van lesinhouden, binnen het kader van zijn beroepsopleiding in de groenteteelt.

3.4.1 Onkruid wieden - aansluiten bij de handelingsimpuls

Voor de bijeenkomst van vandaag hadden we de vorige keer afgesproken dat hij me zijn werk zou laten zien en dat ik vragen kon stellen als ik iets niet begreep. Daarom zei ik, 's morgens: 'Ik wil graag naar je werk komen, want ik ben nieuwsgierig naar wat je doet en hoe je het doet.' Hij draaide zich om en ging naar het veld, zonder antwoord te geven. Op dat moment had ik geen idee hoe en door welke vragen er zich daar een lessituatie zou kunnen ontwikkelen. Toen ik hem daar later bezocht, kwam hij al naar me toe, omdat hij weer naar de serre wilde. Intuïtief herinnerde ik hem aan mijn verzoek in de ochtend en hij stemde toe en ging met mij terug naar het veld. Hij liet me hier zien hoe hij het onkruid verwijdert. Hij sneed de wortels net onder de grond met een klein mes af en trok het onkruid eruit. Dit was een zeer ineffectieve maatregel om wilde kruiden te wieden, omdat veel onkruid meestal direct weer uit de wortelresten ontspruit. De vraag, die nu bij mij opkwam, is, hoe ik hem duidelijk kan maken dat deze manier om onkruid te wieden niet bepaald effectief is.

Ik: Waarom doe je dit?

Hij: Zodat het onkruid verdwijnt.

Ik: Wat gebeurt er, als de wortel niet volledig uit de grond is verwijderd?

Hij: geen antwoord.

Geïnspireerd vanuit zijn handelingsimpuls 'aanwijzend beschouwen', richt ik zijn aandacht op een lange kweekwortel die ik uit de grond had getrokken.

Ik zei: Kijk eens naar deze wortel. Wat valt je op?

Hij: Het loof groeit op veel plaatsen weer uit de lange wortelresten.

Ik: Dus wat gebeurt er, als je niet de hele wortel verwijdert?

Hij: Dan groeit de plant weer opnieuw.

Ik: Is het dan verstandig om een deel van de wortel in de grond te laten zitten als je het onkruid daadwerkelijk wilt verwijderen?

Hij: Nee.

Ik: Hoe kan dit worden voorkomen?

Hij: Dan moet ik de hele wortel verwijderen.

Ik: Is dat mogelijk bij kweek?

Hij: Nee.

Ik: Je hebt gelijk, het is erg moeilijk om te doen met kweek. De wortels zijn erg lang en gaan diep de grond in.

Toen liet ik hem zien dat je met een langer gereedschap en het verder losmaken van de grond rond de wortel meer van de wortel uit de grond kunt halen.

Daarbij kwamen spontaan vragen over het onderwerp bodem en stenen van de laatste bijeenkomst weer naar voren.

Ik: Vergeleken met de korte stukjes wortel van daarnet (ik wees er met mijn hand naar), zie je dat we er nu veel meer uit hebben getrokken?

Hij: ja

Ik: Wat denk je, groeit er nu minder nieuw onkruid uit de wortelresten dan voorheen?

Hij: Ja

Ik: Heeft het dus meer zin om een groot deel van de wortel te verwijderen met een lang gereedschap en het verder losmaken van de grond?

Hij: Ja.

Maar omdat er ook veel verschillende wortels aan planten zitten, wilde ik hem ook deze kennis bijbrengen. Hiervoor hebben we meer onkruiden opgegraven en planten vergeleken met korte en lange wortels.

Ik: Als je naar de wortels van deze twee planten kijkt (ik wees naar de planten die op de grond liggen), wat merk je dan?

Hij: Ze zijn van verschillende diktes.

Dat was niet de eigenschap die zou leiden tot het leerdoel dat ik voor ogen had. De vraag was blijkbaar niet specifiek genoeg.

Ik: Ja dat is waar, maar welke van de twee wortels groeien dieper in de grond?

Ik hield de planten omhoog zodat de wortels duidelijk zichtbaar waren in de lengte en hij wees naar de penwortel.

Ik: Wat denk je, welke plant is makkelijker te verwijderen bij het wieden en groeit niet meer terug?

Hij: Die met de vlak groeiende wortel.

Ik: Wanneer kan een plant volledig worden verwijderd? Als de wortel dik of dun is, of als hij lang of kort is?

Hij: Als die kort is en niet zo diep de grond in gaat.

3.4.2 Reflectie

- Hier komen schools en ervaringsgericht leren samen en kunnen naast elkaar staan.
- Uit deze leerontmoeting kunnen de hierboven gestelde vragen over de methoden als niet-materieel lesmiddelen op een positieve manier worden beantwoord.
- 1) Komen intuïtieve handelingen, zoals het 'tonend vertellen', alleen toevallig of kunnen ze vanuit een situatie worden ontwikkeld en geoefend?
- 2) Leidt 'aansluiten bij de handelingsimpuls' tot leergesprekken die voor hem interessant zijn?

- 3) Hoe volg ik zijn handelingsimpuls 'aanwijzend beschouwen'? Alleen als ik aansluit, kan ik zijn interesse wekken en kan zich een gemeenschappelijk leerproces ontwikkelen. Hij kan van zich uit zijn kennis over de dingen die hij ziet vertellen. Maar dan leert hij niets nieuws.
- 4) Dus als ik hem, aanwijzend, twee of drie verwante dingen laat bekijken, zou hij dan in staat zijn om de verschillen uit te werken?
- 5) Als dat zo is, dan zal hij iets nieuws leren, aansluitend bij zijn individuele mogelijkheden.

Antwoord op vraag 1: Intuïtieve handelingen zoals het ongeplande oppakken van het vraagstuk van de kweek of het benoemen van het langere gereedschap hebben zich vanuit de situaties ontwikkeld.

Antwoord op vraag 2: Door het observeren van zijn handelingsimpuls 'aanwijzend beschouwen', door zijn aandacht te richten op de wortels, door middel van vragen, ontstond er een voor ons beiden interessant leergesprek.

Antwoord op vraag 3: Het 'aansluiten' hier resulteerde in de aandacht voor de concrete actie.

Antwoord op vraag 4: Dit werd duidelijk door zijn eenduidige antwoorden over de wortelvormen en de nieuwe manier van wieden, die hij zich direct eigen kon maken.

Antwoord op vraag 5: Door de nieuwe methode van wieden van de verschillende onkruiden met lange en korte wortels, herkende hij hoe en welke onkruiden geheel of slechts gedeeltelijk gewied konden worden.

- Zonder verdere reflectie ontwikkelden veel spontane en wederzijds versterkende vragen zich weer tot een interessant en gevarieerd leergesprek, met daarin vergelijking van observaties en acties.
- Het is duidelijk hoe het lesmateriaal zich uit deze vragen heeft ontwikkeld.
- De vragen moeten zo specifiek mogelijk zijn.
- De vergelijkende observaties en het aanraken van het lesmateriaal hebben geleid tot actief handelen en duurzaam ervarend leren.
- Door deze ervaringen werd ik me bewust van een ander begrip van lesgeven. Bij lesgeven gaat het in principe niet om het definiëren van specifieke leerinhouden, die volgens een vast, vooraf bepaald systeem worden onderwezen. Door zijn autistische kenmerken had Bernd hier waarschijnlijk alleen door de inspanningen van de opleiders bij betrokken kunnen worden en zou er niet zo'n constructief gezamenlijk leerproces zijn geweest.
- Leren begint en ontwikkelt zich door het aansluiten bij een individuele handelingsimpuls, in een leerruimte die door de vele vanzelfsprekende omstandigheden van de boerderij (het veld, de planten en de taak) en praktische mogelijkheden tot vergelijking wordt gecreëerd.
- Leren betekent ook herinneren wat je al abstract weet en door een actuele situatie weer tevoorschijn komt.
- Daarnaast kunnen, zoals hierboven gebeurd is door de intuïtieve vragen, nieuwe en eigen ideeën en individuele leerervaringen over iets worden ontwikkeld. Dat geldt ook voor mij als leerbegeleider. Ik hoef niet alles te weten over de vragen die zich voordoen in de gemeenschappelijke lessituatie. We kunnen samenwerken om nieuwe kennis te vergaren en te controleren op basis van de waarnemingen, of we kunnen naar de vaklui gaan en hen vragen of de ideeën die naar voren komen goed of fout zijn.

3.4.3 Het stellend onderzoeken van een spontaan lesonderwerp

Toen ik hem vroeg wat hij vandaag zou willen doen, zei hij spontaan: kijken naar boomschors. Hij antwoordde op de vraag hoe hij op dit idee kwam: Ik weet het niet, ik dacht er net aan. Vervolgens zijn we naar verschillende bomen op de boerderij en het bos aan de overkant gegaan. Bernd stond stil tussen de bomen en bekeek ze van grote afstand. Pas toen ik een boom naderde en de bast bevoelde en beschreef en hem vroeg hetzelfde te doen, werd hij actief. Hij plaatste zich dicht bij verschillende bomen en begon de bast te beschrijven aan de hand van hun uiterlijk. Hij betastte hen niet. Hij noemde de eigenschappen met de termen ruw, glad, licht en donker. Zo werd het verschil in de bast tussen de zwarte els en de eik hem duidelijker. De zwarte els heeft ook een ruwe bast zoals de eik, maar niet zulke diepe langgerekte voren, maar eerder kleine hoekige schubben. Hij maakte geen gedetailleerder onderscheid. Hij noemde toen spontaan enkele andere bomen, zoals de berk, de eik, de beuk, de kastanje en de spar.

Maar omdat hij niet altijd zeker was door de op elkaar lijkende bast, vroeg ik hem: Is het mogelijk om de boomsoort alleen aan de hand van de bast te bepalen?

Hij antwoordde nee.

Volgende vraag: Welke delen van een boom kunnen nog meer belangrijk zijn, als je wilt weten wat voor soort boom het is?

Antwoord: Ik weet het niet.

Toen heb ik zijn aandacht gevestigd op de bladeren die onder de bomen liggen, want we hadden ze al bekeken en ze geven nadere informatie voor de determinatie van de bomen. We keken ernaar en hij zag het verschil in vorm.

Vraag aan hem: Kunnen de bladeren ons helpen, als we willen weten wat voor soort boom het is?

Antwoord van hem: Ja

Van de naaldbomen waar we toen tussen stonden, benoemde hij een spar als den, en de grove den een spar. Toen stelde ik hem de vraag: Weet je het verschil tussen de den en de spar? Zijn juiste antwoord was dat de kegels aan het dennenappeltje hangen en bij de spar gaan staan. Aangezien er geen den was, heb ik de essentiële verschillen aan 2 onderdelen verduidelijkt. Een daarvan is dat de schors van de dennenboom schubben heeft en dat de takken geen individuele naalden hebben aan het eind, maar naaldbundels. Omdat we geen nieuwe bomen met andere bastvormen hebben gevonden, hebben we deze bijeenkomst beëindigd.

3.4.4 Reflectie

- Eendimensionale vragen, d.w.z. hoe hij op het idee kwam om naar de boomschors te kijken, beantwoordt hij bijna altijd met: Daar kan ik geen antwoord op geven. Vaak kunnen mensen met zorgvraag niet rationeel denken over zichzelf en hun beslissingen en kunnen ze deze vraag niet beantwoorden.
- Vergelijkend zaken naast elkaar zetten en vragen hierover leiden tot meer diverse observaties en inzichten.
- Zodra je het op een vergelijkende manier vraagt: Wat is het verschil tussen dit en dat? Of: is

het mogelijk om de boomsoort te bepalen aan de hand van de bladeren en niet alleen aan de hand van de schors? komt er een antwoord en dan begint Bernd te leren.

- Deze vragen zijn naar hun aard ook meer 'stellend onderzoekend'. Je kunt ze ook nog meer 'stellend onderzoekend' maken: Naast de schors zie ik ook bladeren op de grond liggen. Ik vermoed dat ze ons ook iets kunnen vertellen over de boomsoort. Laten we dit uitzoeken.
- Hier leer je onderscheid te maken tussen boomsoorten door actief verschillen te voelen.

3.4.5 Het onderzoeken van verschillende bladeren. De richting van de beweging verschijnt in het doen

Op de vraag wat hij vandaag op zijn werkplek zou willen leren, was het antwoord weer: ik weet het niet, maar we kunnen terug naar de kas. De volgende vraag, of hem daar iets zou invallen, werd ontkennend beantwoord. Hier werd ik me ervan bewust dat ik opnieuw vragen stelde zonder enige vergelijkende verwijzing naar een ding of een actie en dus zijn handelingsimpuls niet volgde. Toen hij verder ging met zijn werk, het verwijderen van de bladeren van de bietjes, kreeg ik het idee om een vraag te stellen over de bladeren. Zijn de bladeren van planten eigenlijk wel allemaal hetzelfde? Nee, zei hij na een kort moment, loofbomen hebben verschillende bladeren. Laten we naar de bomen gaan. Ik was verrast door het antwoord, omdat ik het had over de bladeren van de bietjes. We gingen en keken naar de bladeren van verschillende bomen en hij begon de vormen te onderscheiden op basis van de grootte. Mijn volgende vraag was of er nog andere verschillen zijn. Hier noemde hij vervolgens de verschillende randen van het blad, de nerven en de verschillen in oppervlak (zacht, hard, glad, ruw). Toen ik zei dat er hier helaas maar bladeren van een paar verschillende bomen zijn, had hij het idee om op het internet te zoeken naar meer bladbeschrijvingen. Dat hebben we gedaan, maar helaas hebben we niet de juiste pagina's gevonden om bladeren van veel verschillende bomen te vergelijken. Hij vond dat jammer en ik zou daarom materiaal meenemen naar de volgende bijeenkomst.

3.4.6 Reflectie

- De oriëntatie op de activiteit, het verwijderen van de bladeren, brengt hem naar het leergesprek en het leren over de bladeren.
- Door aan te sluiten bij zijn huidige taak, wilde ik eigenlijk via de bladeren verder komen bij het thema bietjes.
- Dit resulteerde voor mij echter in een gelukte onverwacht handeling met betrekking tot het feit dat hij vanaf dat moment zelf het leergesprek bleef bepalen en op zoek ging naar een geschikte leerruimte. Op de openingsvraag Wat wil jij vandaag doen?, zei hij: 'Naar de serre gaan'. Wat is het verschil met: Wat wil jij vandaag leren?
- Daarnaast kon hij vervolgens de leerruimte zelfstandig uitbreiden via het internet.

3.4.7 Verzorging van tomatenplanten - ondersteuning door sturing

Voor onze bijeenkomst van vandaag heeft de tuinder ons de opdracht gegeven om de tomatenplanten 'te dieven'. Hij kende deze term van zijn grootvader. Ik vroeg hem wat hij moest doen en

hij antwoordde: lange dingen afscheuren. Toen ik zei: 'niet scheuren', lachte hij en liet me zijn mes zien waarmee hij de scheuten wilde afsnijden. Hij was erg snel, maar hij verwijderde alleen de grote spruiten. Ik vroeg hem waarom hij de anderen niet afsneed. Hij had zijn eigen norm gesteld en zei dat ze te klein waren.

Ik: Waarom moeten ze weg?

Hij: Ze groeien heel snel en dan is alles hier overwoekerd.

Hij wees op een scheut en een vrucht die al op de grond lag en zei: 'Dit verrot allemaal.'

Ik: Als ze snel groeien, dan kun je overmorgen weer helemaal opnieuw beginnen. Heeft dat zin?

Hij: Nee.

Ik: is het niet beter om alle scheuten af te snijden?

Hij: Ja.

Omdat hij de scheuten zeer snel en onsystematisch afsneed, heeft hij er veel over het hoofd gezien. Nu was het zaak om hem te verlangsamen en zo de nauwkeurigheid te verbeteren. Ik heb hem ook de redenen voor de afzonderlijke stappen laten zien en uitgelegd, waarbij men van blad naar blad gaat. Zoek naar een scheut tussen de bladsteel en de stengel. Als er een is, wordt deze verwijderd en vervolgens wordt er een vinger op de plek geplaatst. Ga dan met de andere hand naar de volgende bladsteel, kijk in de hoek ervan met de stengel en herhaal het proces. Of het nu van boven naar beneden gaat of andersom, moet hij zelf beslissen. Hij heeft deze procedure eerst gedemonstreerd, terwijl ik toekeek. Ik heb zijn handelingen benoemd en beoordeeld (goed, fout, één vergeten, enz.). Daarna werkten we samen aan een plant. We bespraken het resultaat en gingen dan door naar de volgende. Omdat hij ook hier steeds sneller werd en dus een aantal van de spruiten over het hoofd zag, heb ik de regels weer genoemd. Toen hij het alleen begon te doen, hield ik mijn mond. Naarmate de tijd vorderde, werd hij langzamer, geconcentreerder en miste er zelden één. Na een goed uur waarin hij geen pauze wilde nemen, beëindigden we de bijeenkomst.

3.4.8 Reflectie

- Hier werd het mij voor het eerst duidelijk dat zijn handelingsimpuls, hier het wijzen naar een bepaalde plaats op de plant en het bewust kijken naar de actie en het resultaat ook gedurende een langere tijd kan worden gericht.
- De methode om het eigen handelen te beschrijven verhoogde de concentratie en het werktempo vertraagde automatisch naar het juiste tempo.
- In dit werk, waar hij ook veel plezier aan beleefde, toonde hij verantwoordelijkheid voor de taak en het resultaat.

3.4.9 Oogsttijd - oppakken van de handelingsimpuls bij het ontwerp van het werk

Vandaag heeft de tuinder ons de taak gegeven om tomaten te oogsten. Terwijl het werk bij de andere medewerkers bekend was, deed Bernd voor het eerst mee. Aangezien dit oogsten voor de handel is, worden er speciale eisen gesteld aan de nauwkeurigheid en zorgvuldige uitvoering van de taak. De tomaten moeten op kwaliteit gesorteerd worden in 3 kisten. Ze waren bedo-

eld voor verkoop aan de groothandel, voor gebruik in de keuken en voor varkens. Ik vroeg hem te beginnen met het plukken van een paar tomaten en ze in een kist te doen, zoals hij dat in zijn eentje zou doen. Vervolgens hebben we ze één voor één vergeleken met de correct geplukte en gesorteerde tomaten in de 3 kisten. De vraag welke verschillen hij ziet, beantwoordde hij met: Dat ze slechte plekken hebben, dat sommige geen groene bladeren hebben of dat ze niet zo rood zijn. Hij had dus alle kwaliteitskenmerken benoemd. Ik liet zien en legde uit dat die zonder vlekje, met de groen blad en mooi donkerrood voor de verkoop zijn. Degenen met kleine vlekken gaan naar de keuken en de slechtste naar de varkens. Voor het plukken met blad moest de vrucht op een speciale manier worden beetgepakt en tegen de knik in de steel omhoog worden gebogen. Ik heb dit meerdere malen gedemonstreerd, waarbij ik steeds aangaf wat er belangrijk was. Als eerste stap moest hij me alleen laten zien waar de knik zit en vervolgens hoe ik de tomaat goed kan beetpakken. Hij wist dat hij de tomaat niet zo hard mocht knippen. Nu begon hij de eerste tomaten te plukken, terwijl ik keek, waarbij hij zijn acties moest uitleggen. Het beoefenen van de juiste handgreep en het beoordelen van de mate van rijpheid was voor hem niet gemakkelijk. Daarentegen was hij sneller in staat om het onbeschadigd zijn van het uiterlijk te beoordelen.

Na een half uurtje werkten we naast elkaar, ieder aan een plant, en keken altijd aan het eind samen naar de oogst en de plant. Is er iets verkeerd gesorteerd, geplukt of vergeten? Na enige tijd begon hij ook commentaar te geven op mijn handelingen, waar de knik is, welke tomaten ik zou moeten nemen en waarom anderen niet. Toen ik na een uurtje een theepauze in de keuken voorstelde, wilde hij alleen verder werken, wat ongewoon voor hem was. Toen ik terugkwam, was ik verbaasd over wat hij had bereikt. Hij legde me uit wat hij had gedaan en hoe en liet me met trots de resultaten van zijn werk zien. Op enkele uitzonderingen na kon ik geen fouten vinden. Na nog enige tijd samen te hebben gewerkt, werd onze bijeenkomst afgesloten met een afsluitende gesprek. We noemden opnieuw wat en hoe we ons werk deden en waren zeer tevreden over de bijeenkomst en het resultaat van ons werk.

3.4.10 Reflectie

- Door specifieke, vergelijkende vragen te stellen over interessante handelingen kan hij zich daarop concentreren. Hij springt dan niet meer heen en weer tussen verschillende dingen.
- Als de lessituatie dit vereist, hier door de kwaliteitseisen in de verkoop, zijn de criteria voor een vergelijkende beschouwing op een zinvolle manier gegeven. Ze moeten zo nauwkeurig mogelijk worden gedefinieerd, navolgbaar en controleerbaar zijn. In een open lessituatie moeten de leerlingen de verschillen zelf herkennen en uitwerken bij het vergelijken.
- Het wat (hier de 3 kwaliteitscriteria) is het doel, maar het hoe is de belangrijke, bepalende leerweg daarheen.
- Het becommentariëren en corrigeren van mijn acties is een uiting van zijn handelingsimpuls.
- Door mijn acties te becommentariëren en te corrigeren, liet hij zien dat hij alle kenmerken had geïnternaliseerd.
- Toen hij vroeger alleen was in werksituaties, is hij vaak gestopt of begonnen met ander werk dat niet besproken was. In de taak van vandaag is hij, net als in de afgelopen weken, geconcentreerd en onafgebroken doorgedaan met zijn werk.

3.4.1 I Portfolio van Bernd

geschreven door de opleidingsbegeleider, in gesprek met Bernd

Een project waar ik trots op ben, heb ik vorig jaar in de tuinderij uitgevoerd. De tuinder had drie verschillende slarassen gekweekt. Ze werden op vier verschillende tijdstippen geplant, telkens met twee weken afstand. 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 eruit zagen. 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 plantdatum 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 een 'onderzoeksassistent'.

Dit werk vond ik erg leuk. 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 groenten; 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.

*Mijn vaardigheid is vergelijkend te observeren en te beoordelen (**aanwijzend beschouwen**).*

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 werkt voor mij niet. 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 beschouwen** 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.*

Na bijna een jaar zou ik wat vaardigheden aan deze portefeuille toevoegen. Het zijn ook de persoonlijkheidskenmerken die hebben geleid tot een toename van zelfstandigheid. Of ze er al eerder waren en gewoon niet konden verschijnen is hier niet belangrijk. Dit zijn kwaliteiten als verantwoordelijkheidsgevoel, betrouwbaarheid, concentratie en uithoudingsvermogen. Ze hebben allemaal een positieve invloed op de uitvoering en de kwaliteit van zijn activiteiten. Hij heeft steeds meer verantwoordelijkheidsgevoel ontwikkeld, wat duidelijk blijkt uit de laatste twee beschrijvingen, maar ook uit zijn andere dagelijkse werkzaamheden. In het verleden, zelfs na demonstratie en uitleg, voerde hij zijn taken vaak uit volgens zijn eigen regels en ideeën, die vaak niet tot het gewenste succes leidden. Vandaag de dag is het voor hem steeds belangrijker dat het werk-

resultaat en de kwaliteit van de producten goed zijn. Hij herkent en benoemt nu vaak de juiste stappen in het oogsten en verwerken en kan zich aan de specificaties houden. Als gevolg daarvan toont hij meer concentratie en is de betrouwbaarheid en het uithoudingsvermogen om aan één ding vast te houden aanzienlijk verbeterd. Ook de samenwerking met collega's is veranderd. Hij werkte een jaar geleden liever alleen, nu kan hij gemakkelijk een gezamenlijke actie ondernemen. De onderzoeksassistent is nu ook een tomatendeskundige geworden.

3.5 Handelingsimpuls en leeromgeving

Een werkboek maken over de bietenverwerking

Na 6 weken in de groentetuin, gaf Sarah aan naar een ander werkgebied te willen. Dit was onbegrijpelijk voor mij, want ze voerde haar taken zeer zorgvuldig en betrouwbaar uit. Het enige ongewone was dat ze heel vaak haar werkplek verliet en naar de kraan ging om haar handen te wassen. Ze zei dat haar handen altijd vies zijn door het werken in de aarde en dat ze dat niet zo leuk vond. Ze besloot te kiezen voor de bietenverwerking.

Achteraf gezien past de keuze voor deze taak heel goed bij haar handelingsimpuls: 'verzorgend opruimen'.

Toen ik haar vroeg wat haar zou helpen om de taak te leren, zei ze dat ze het graag zou willen opschrijven, zoals op school, met foto's in een werkboek. Uiteindelijk was ze zeer tevreden met het resultaat van het werkboek en werd er één exemplaar geprint en in de werkruimte gelegd als naslagwerk voor iedereen.

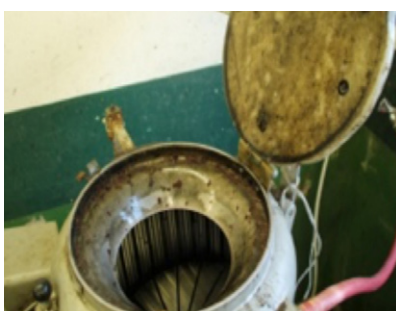
Zo'n werkboek maken sluit opnieuw aan bij haar handelingsimpuls: 'verzorgend opruimen'.



Voorbeeld 'het schillen van de rode bieten met de machine' uit het werkboek:

Levering na ruwe reiniging voor verdere verwerking.

De bieten worden nu in de schilmachine gedaan. De machine verwijdert de schil en wast tegelijkertijd de bieten. Aan de onderkant van de machine is een uitgang waar het afval en de schillen eruit vallen. Voor het schillen begint wordt daar een afvalcontainer geplaatst.



De schilmachine werkt als een centrifuge. Als het deksel is gesloten, draait de trommel zeer snel en tegelijkertijd stroomt er water in. De bieten vliegen heen en weer in de trommel. Hierbij raken ze de wand van de trommel. In deze wand zitten vele messen die de schil van de biet eraf schillen. Het water wast ze tegelijkertijd. Wanneer de machine na een tijdje vanzelf weer is gestopt, doe ik de hendel aan de zijkant omhoog.

De afgepelde resten en het schilwater glijden dan uit de schil-



machine in de afvalcontainer daaronder. Vanuit de afvalcontainer stroomt het waswater naar het afvoerputje in de vloer. Het bietenafval wordt in een kist gedaan. Deze resten zijn zeer voedzaam en gaan naar de varkens.

3.5.1 Reflectie

- Het lukte in de tuinderij niet om bij haar handelingsimpuls aan te sluiten 'verzorgend opruimen'.
- In het nieuwe werkgebied lukte dat wel.
- De open vraag wat haar zou helpen om te leren helpt haar om zelf de juiste en noodzakelijke ondersteuning te bepalen. Ze kan haar ervaring uit haar schooltijd inbrengen.
- Door de begeleiding bij de totstandkoming van het werkboek konden de leerinhouden verder verdiept worden.

3.6 Plantkunde met Martin

Tijdens het leergesprek van vandaag, vlak voor de aardappeloogst, wilde Martin naar de aardappelen kijken. Hij had geholpen met het planten van de aardappelen. Op weg naar het aardappelveld passeerden we twee andere velden. Hij wees op de rogge in het eerste. Hij keek over het veld en benoemde verschillen in groeidichtheid. Martin bleef hier stilstaan. Ik ook. In plaats van door te lopen naar het afgesproken aardappelveld. Ik keek met hem mee en vroeg of hij wist waar die verschillen mee te maken hadden. Hij antwoordde met: te weinig regen en droge grond. Hij nam een korenaar in zijn hand, plette wat korrels en zei: 'Ze zijn nog niet rijp.' Hij noemde de verschillende stadia van korrelrijpheid en hoe deze kunnen worden bepaald. De geplette korrels noemde hij deegrijp.

Wanneer Martin ergens iets benoemt, heeft hij er iets over te vertellen en is het belangrijk om daar bij stil te staan. Hij weet hoe het zit wanneer hij erover kan vertellen.

3.6.1 Portfolio Mart

Geschreven door Martin tijdens een opleidingsactiviteit in Oostenrijk.

Ik werk in de landbouw met machines, met dieren, groenten en planten. Ik ben al vijf jaar aan het werk. Ik hou vooral van het praktische werk, vooral met de dieren.

Het beste wat ik kan doen is opruimen. Het moet grondig en voorzichtig zijn. Ik kan de helft er niet in laten zitten en zeggen dat ik klaar ben. Ik zoek mijn gereedschap bij elkaar. Schop, vork, kruiwagen en bezem. Eerst moeten de dieren worden verplaatst, zodat de box leeg is. Ik zet dan het werkmateriaal erin en begin. De vork wordt gebruikt om de mest van de box naar de kruiwagen te brengen. Dan rijd ik de volle kruiwagen naar de mesthoop en leeg hem. Dan begin

ik opnieuw. Als het grootste deel van de mest eruit is, begin ik de rest bij elkaar te schrapen met de schop, veeg het bij elkaar en kieper het op de kruiwagen en dan op de mesthoop. Dan leg ik het gereedschap weg en strooi ik de box op. Het stro is gelijkmatig verdeeld met de vork en mag niet op een hoop liggen. Dan worden de dieren terug naar binnen gedreven. Wat ik de laatste tijd ook geleerd heb is om door te gaan met taken die ik niet zo leuk vind. Maar deze horen er ook bij en moeten worden aangepakt. Het is voor mij nog steeds moeilijk om me lang op één ding te concentreren en ik ben ook gemakkelijk afgeleid door een taak. Daarom heeft het voor mij bijvoorbeeld geen zin om te werken met iemand die altijd wegloopt van het werk. Als ik ineens gevraagd wordt om 5 dingen tegelijk te doen, vergeet ik gemakkelijk de ene of de andere taak. Maar dat is niet zo erg, want dan vraag ik het altijd.

3.7 Besluit voor gezamenlijke lesonderwerpen

Vandaag heb ik 2 deelnemers, Karin en Hannah, met wie ik tot nu toe individueel heb gewerkt. Zij hadden de wens om het leergesprek samen te hebben. Ze werken allebei in de groententeelt.

Toen ik hen vroeg wat ze vandaag wilden leren, hadden ze geen idee.

In mijn voorafgaande werk had ik iets vergeten en ik vroeg hen om 10 minuten op mij te wachten en ondertussen rustig na te denken over wat hen interesseert.

Toen ik terug kwam, werd ik verrast. Ze hadden al vijf onderwerpen voor de volgende bijeenkomsten opgeschreven. Voor vandaag wilden ze kijken naar het onderwerp: 'Hoe groeien planten?' en wel naar de pompoenen en pastinaken die ze zelf geplant en gezaaid hadden.

Pastinaken bleken een zelfde vorm te hebben als wortelen. De pastinaak is niet zo mooi rond, heeft een witte of iets gelige kleur en het loof ziet er groter en sterker uit. We hebben een plant meegenomen en vond later de antwoorden op al hun overige vragen op het internet.

Dezelfde procedure wordt gevolgd met de pompoenplanten. In het veld konden we zien dat de stengel op de grond altijd vanaf de spits verder groeit en dat de bloemen naast de bladeren uit de stengel groeien. Dat uit de bloesems dan de vruchten groeien wisten ze al. In het vergelijkend onderzoek kwamen ze erachter dat de nieuwe bladeren aan de top erg groot worden, dan voelen ze erg ruw door de haren aan de onderkant. De wortel bestaat niet uit een dikke hoofdwortel zoals bij de pastinaak, maar eerder uit vele dunne draden.

Leuk om te zien hoe hier mijn niet geplande actie, om hen even alleen te moeten laten, ruimte gaf aan de gelukte onverwachte handeling om hen samen een opdracht te geven.

Toen ik hen vroeg wat tot de uitkomst van de leeronderwerpen geleid had, zeiden ze: 'We hadden tijd en rust om er samen over na te denken en tot een beslissing te komen.'

Aangezien ik ze niet op deze manier had ervaren tijdens eerdere individuele bijeenkomsten vroeg ik hen naar het verschil. Hun antwoord: 'Les krijgen met z'n tweeën is leuk.'

De keer daarop zijn we naar de verschillende velden gereden en hebben we enkele planten meegenomen en ze op de boerderij met elkaar vergeleken. Na een moment van stilte, zei Karin dat ze geen verschillen ziet tussen de wortels. Ja, zei Hannah, ze zijn allemaal dik en dun, alles door elkaar. Vervolgens ontwikkelde zich een gesprek tussen die twee, zodat ik voor het grootste deel gewoon luisteraar kon zijn.

4. SLOTOVERWEGINGEN / SAMENVATTING

De persoonsgerichte beroepsopleiding, zoals die in dit project wordt ontwikkeld, maakt niet per se aanspraak op integratie in het arbeidsproces door middel van een erkend beroep. De eisen zijn niet gericht op een vooraf vastgesteld beroepsprofiel, zoals het geval is in het bestaande onderwijsstelsel.

Persoonsgerichte educatie bevordert de individuele aanleg van mensen met een zorgvraag om de vaardigheden te ontwikkelen waartoe ze in staat zijn. De opleiding is succesvol als de persoon gemotiveerd, volhardend en zelfverzekerd is in de activiteiten en taken van zijn vakgebied en deze betrouwbaar uitvoert onder de gegeven individuele beperkingen. Terwijl algemeen beroepsonderwijs dient ter voorbereiding op een vastgesteld beroepsprofiel met taakeisen en prestatiedoelstellingen, is de leerinhoud van persoonsgericht beroepsonderwijs gericht op activiteiten die ontstaan of nodig zijn binnen een werk- of leefgemeenschap. Dit onderwijsproces bevordert de individuele competentie. Dientengevolge leidt het niet tot een vergelijkbare kwalificatie, maar veeleer tot deelname aan het arbeidsleven. Dit is doorleefde inclusie, die mensen niet integreert in een bestaand systeem, maar hen en hun mogelijkheden waardeert en hiervoor een geschikt onderwijssysteem ontwikkelt, aanbiedt en implementeert.

Zoals uit de voorbeelden blijkt, kan men in de beroepsopleiding dus niet alleen gebruik maken van voorgeschreven lesmateriaal dat moet leiden tot een vooraf bepaald niveau van kennis en vaardigheden. Het doel is een op partnerschap gebaseerd, gezamenlijk leerproces om de bestaande vaardigheden en mogelijkheden van de mensen uit de doelgroep te bevorderen, zodat zij deze zelfstandig en op verantwoorde wijze kunnen toepassen in hun professionele taken.

Na meer dan een jaar onderwijsondersteuning, door het implementeren en oefenen van de nieuwe onderwijsaanpak, ben ik me ervan bewust dat dit leerproces nog niet klaar is en dat het bij elke nieuwe ontmoeting anders is en evolueert. Dit komt voort uit de verschillende persoonlijkheden van de deelnemers met hun behoeften, capaciteiten, wensen met betrekking tot hun onderwijsdoelen en niet in de laatste plaats uit de behoefte aan ondersteuning met betrekking tot deze doelen. Dit ontwikkelingsproces van het ervaren leren beïnvloedt zowel de leerlingen als de opleiders en wordt gevormd door de toepassing van de methoden van dit project als een pedagogische aanpak en het ontwerp of de realiteit van de leeromgeving.

Het essentiële uitgangspunt van de pedagogische methoden, als instrument om lessituatie vorm te geven, is de herkenning en het aansluiten bij de handelingsimpuls. Door aan te sluiten wordt het vermogen van de leerlingen om te leren opgepakt, waaruit nieuwe en verrassende lesprocessen kunnen ontstaan. Dit proces wordt bevorderd door intuïtieve vragen die tijdens het proces opkomen, waarbij deze altijd betrekking moeten hebben op de actie of vergelijkende observaties.

De pedagogische vormgeving van de relatie vereist een basishouding, die gekenmerkt wordt door een relatie gebaseerd op partnerschap en gelijkwaardigheid, waarmee de individuele kenmerken van de deelnemers gerespecteerd worden. Dat is eenvoudig gezegd, maar het is moge-

lijk voor leerbegeleiders om een aandacht stoornis te respecteren, niet als een beperking, maar als een mogelijkheid om rekening mee te houden en het consequent in het leerproces op te nemen. Dit betekent dat de weg of de doelstellingen van het opleidingstraject worden bekeken vanuit de omstandigheden, het gezichtspunt en de wensen van de leerlingen en niet vanuit dat van een vooraf bepaald curriculum. Deze verandering van perspectief op het onderwijsproces maakt duidelijk dat de persoonsgerichte aanpak voor mensen met een zorgvraag niet gaat over prestatie en evaluatie in de zin van betaald werk, maar dat de persoonlijkheid met zijn individuele behoeften, motieven en doelen centraal staat. De resulterende vaardigheden voor professionele inclusie leiden tot een individuele functiebeschrijving, waarvan het resultaat kan worden gepresenteerd in een persoonlijk portfolio.

Samenvattend wil ik mijn ervaringen met het implementeren en beoefenen van de aanpak van persoonsgerichte beroepsopleidingen beschrijven als leerzaam, stimulerend en motiverend. Leerzaam omdat ik heb kunnen leren dat de pedagogische relatievormgeving en -methoden bij veel leerlingen individuele vaardigheden hebben gewekt, die niet in een algemeen, van tevoren vastgesteld leerplan zijn opgenomen en daarom niet worden gepromoot. Ook de gezamenlijke verkenning van nieuwe dingen die buiten de inhoud van het huidige onderwerp zijn ontstaan, heeft vooral de motivatie en interesse voor het leren gewekt. Dit bleek duidelijk uit de actieve deelname en dat de meesten van hen zich verheugden op de bijeenkomsten of vaak vroegen of we vaker konden bijeenkomen. Ik had dit niet eerder meegemaakt en het is zeer stimulerend en motiverend voor mij om zo te blijven werken.



www.inclutrain.eu