



3

PERSOONSGERICHTE
BEROEPSOPLEIDING

HET ONTWERPEN VAN LEERRUIMTES



PERSOONSGERICHTE BEROEPSOPLEIDING

Intellectual Output 3: Het ontwerpen van leerruimtes

Achim Leibing, met medewerking van de andere projectpartners:

Albert de Vries

Henk Poppenk

Peter Biermann

Hartwig Ehlers

Helena Hirschmann

Klaus Merckens

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: 978-3-946354-55-0



* 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	4
1.1 Vormen is zich vormen, opleiden is zich opleiden	4
1.2 De subjectief betekenisvolle actie	4
1.3 Zeg “ja” tegen wat er is	5
2. WAT IS EEN LEERRUIMTE?	7
2.1 Aanknopen bij wat er is	7
2.2 Eerste voorbeeld van een leerruimte:	7
2.3 Tweede voorbeeld van een leerruimte: „onderhoudspersoneel“	8
2.4 Koeienstal opstrooien	8
3. KENMERKEN VAN LEERRUIMTES	10
3.1 Handelen en demonstreren	11
3.2 Ik, jij, de wereld	12
3.3 Vijfde voorbeeld van een leerruimte:	12
3.4 Aansluiten bij de handelingsimpuls	13
3.4.1 Vervolg vijfde voorbeeld van de leerruimte:	13
4. HET ONTWERPEN VAN LEERRUIMTES	15
4.1 De wil concreet maken	16
4.3 Het ontwerpen van leeromgevingen om de motivatie te bevorderen	17
4.4 De ervaring van autonomie mogelijk maken	17
4.8 Bevordering van het beleven van competentie	18
4.9 Het creëren van sociale referenties	18
4.10 De interesse van de leerling wekken	18
4.11 Relevantie van de inhoud en doeltransparantie creëren	18
4.12 Beoordelingen en getuigschriften van vakbekwaamheid	19
5. CONCLUSIE	20

1. INLEIDING

Inclutrain is gericht op mensen die buitengesloten worden van onderwijsprocessen, vanwege hun persoonlijke omstandigheden of vanwege bestaande onderscheidings- en selectiemechanismen, functiebeschrijvingen, voorwaarden, kwalificaties. De innovatieve aanpak van Inclutrain is dat het niet het beroep als uitgangspunt neemt voor het beroepsonderwijsproces, maar dat het aansluit bij de individuele persoon, inclusief al zijn of haar capaciteiten en handicaps. Consequent kijken naar wat er is en net zo consequent serieus nemen wat ik ontmoet in het handelen van anderen staat centraal. Tot wat voor soort beroep dit leidt of welk beroep daaruit nieuw wordt ontwikkeld, is een volgende ontdekkingsreis.

1.1 Vormen is zich vormen, opleiden is zich opleiden

De mens leidt zichzelf op¹. En elke persoon heeft onderwijs nodig. Dit onderwijsproces is een continu proces, niets komt in één keer tot stand, niets onder druk, niets om dwingende redenen. Er zijn veel dingen waardoor mensen gevormd worden in het leven, maar opleiden betekent altijd dat je jezelf moet opleiden. De ontdekkingsstappen in een nieuw universum, dat de vorige horizon overschrijdt, moeten door ieder mens zelf worden gezet. De mens draagt het lot in zich om te worden wat hij is. Onderwijs is geen bezit, het moet steeds opnieuw gegeven en mogelijk gemaakt worden, daarvoor heb je ruimte en tijd nodig. Veilige hechting en erkenning maken de mens sterk om zich in nieuwe werelden te wagen. In de westerse wereld is onderwijs de doorslaggevende factor voor deelname aan de samenleving en cruciaal voor een succesvolle biografie van individuen en het lot van hele gezinnen, samenlevingen en culturen. Plaatsen van onderwijs moeten steeds opnieuw worden overwogen. Het moeten plekken worden met een ziel, waar het enthousiasme voor ervaring, leren en onderzoek wordt opgewekt. Deze plaatsen hebben de taak om plaatsen te zijn met een verhoogde openbaarheid, waar de samenleving over zichzelf nadenkt, vragen stelt, opleidt en zich oriënteert. Pure kennisoverdracht is hiervoor niet voldoende. Het aanwakkeren van het verlangen om actief te zijn en te denken leidt tot de kern van het essentiële, namelijk de vorming van de persoonlijkheid. Betrokkenheid bij onderzoek en het ervaren van leren vanaf het allereerste begin zal het verlangen naar onderwijs alleen maar doen toenemen.

1.2 De subjectief betekenisvolle actie

De mens toont in elk gedrag zijn eigen individuele handelingsimpuls². Door zijn ervaringen en de „organisatie“ van zijn totale systeem is elk van zijn handelingen subjectief betekenisvol. Deze handelingsimpuls komt ook tot uiting in passief gedrag. Door inlevend waarnemen in het handelen van de ander en in de empathie en meebewegen met zijn of haar subjectieve handelingen

¹ Hartmut von Hentig (1996): „Education«, An Essay, München Wenen

² Albert de Vries (2020): „De handelingsimpuls“. Inclusief IO1 4.2.

kan de subjectieve betekenis van deze handelingen duidelijk worden. Als dit „spiegelproces“ succesvol is, kan er enerzijds een gevoel van „empathisch begrip“ en anderzijds een „begrijpend voelen“ ontstaan.

In de methodologie van het „ervarend leren“ wordt beschreven hoe het onderwijs en de leerprocessen kunnen worden gebaseerd op wat er al aanwezig is bij de leerlingen. Door bij de individuele handelingsimpuls aan te sluiten, verschijnt de andere persoon in zijn of haar kracht. Het tegenovergestelde is het geval wanneer niet wordt aangesloten. Dan wordt deze eigen handelingsimpuls soms een vreemd, opvallend of storend gedrag. Het hele proces kan worden beschreven als een concept van „mentaliseren”³ en „reflecterend benoemen”⁴. Vervolgens kunnen actie- en onderwijsscenario’s worden ontwikkeld die „inductief” zijn, d.w.z. ontwikkeld worden vanuit wat al in de ander aanwezig is.

Het gesprek met Bernd over zijn Portfolio⁴ is te omschrijven als zo’n „leer-ontwikkelingsgesprek”. Dit gebeurt nadat de leerbegeleider de handelingsimpuls van Bernd in de handelingen van Bernd heeft waargenomen en volgens de methodiek in twee werkwoorden heeft beschreven. De richting is van binnen naar buiten: eerst het te pakken krijgen en bewustworden van de individuele handelingsimpuls, dan het overwegen en reflecteren van de individuele acties in de professionele context en ten slotte het „ontwerpend verkennen” van mogelijke professionele onderwijs- en leerscenario’s.

Dit kan het beste worden bereikt als zowel de leerling (Bernd) als de leerbegeleider samen, naast elkaar zittend, naar het portfolio kijken en de daaruit voortvloeiende suggesties en vragen „samen” ontdekken. Het is belangrijk om te voorkomen dat we „tegenover elkaar gaan zitten”.

1.3 Zeg “ja” tegen wat er is

Aansluiten bij de handelingsimpuls van Bernd betekent niet dat er iets speciaals voor hem wordt ingericht. Het gaat om het toegankelijk maken van wat er in hem zit voor zijn medemensen en zijn omgeving. „Het is er al”, d.w.z. de persoon is in staat om te leren, wil leren en in hem sluimeren vele, misschien nog onontdekte, vaardigheden en talenten.

Dit betekent ook dat bij ervarend leren de focus niet uitsluitend en te veel op de individuele persoon ligt. Dat zou leiden tot overdreven eisen, isolement en segregatie, zowel in sociale contexten als in de beroepssituatie. Het gaat er eerder om geïnspireerd te worden door de eigen manier van handelen, om anderen te inspireren voor deze manier van handelen en om hen te betrekken bij de handelingsimpuls. Als we zien hoe iemand op zijn of haar eigen manier een „kwaliteit” voor het geheel inbrengt, heeft dit een motiverend effect op alle betrokkenen. De tuinder in Bernds voorbeeld wordt ook uitgedaagd om zijn onderzoeksactiviteit explicieter te maken door de stimulans van Bernd. Dit maakt het een uitdaging voor hen beiden en „meer gelijk”. De weg die deze „ontwikkeling in gelijkwaardigheid” aflegt, kan worden omschreven als een doorleefde inclusie. Het is dus niet alleen maar een verandering van perspectief van leraar naar leerling, die nog steeds een „top-down” karakter heeft. Door aan te sluiten bij wat er is, hebben we een feitelijke „bottom-up” situatie.

Het „ja” zeggen tegen de manier waarop de ander handelt is een van de meest centrale punten in Inclutrain’s verandering van perspectief. Dit betekent niet dat we „ja” moeten zeggen tegen

³ Svenja Taubner (2015): „Konzept Mentalisieren», Eine Einführung in Forschung und Praxis, Gießen

⁴ Albert de Vries (2020): „De Hoe-methode», Inclutrain IO1

alle concrete acties, maar het moet wel een basishouding zijn waarmee we samen kunnen variëren, uitbreiden en veranderen. Het ontdekken van wat we gemeen hebben is een van de sleutelmomenten om vooruitgang te boeken, vooral in moeilijke situaties. Vandaag de dag zijn we gewend aan het talig oplossen van interpersoonlijke problemen. Dit is echter de meest complexe vorm, omdat het abstract is en vaak als overvragend wordt ervaren in het dagelijks leven. Als we elkaar echter op actieniveau tegenkomen in verbinding met een opgave, een object, ontstaat er structuur in de actie en is de kans veel groter dat dit tot stabilisatie leidt. Als dit nog steeds verbonden is met rituelen - zoals het structureren van ruimte en tijd - verhoogt dit enorm de veiligheid op basis waarvan nieuwe acties kunnen worden gecreëerd.⁵

Hieronder worden de verschillende aspecten van het creëren en ontwerpen van leeromgevingen en de praktische verwerving van beroepscompetenties behandeld. De resultaten zijn gebaseerd op eigen ervaringen en zijn ontwikkeld, toegepast en geoefend in tal van onderwijs- en leersituaties binnen het project. In essentie gaat de deelpublicatie in op de vraag hoe leerruimtes kunnen worden ontworpen volgens de in IO1 beschreven methodiek en rekening houdend met de in IO2 beschreven lesmaterialen. Om hier een idee van te krijgen, komen er in het volgende hoofdstuk enkele voorbeelden aan de orde.

⁵ Josef Fragner (2020): Experteninterview zu den Merkmalen der individuellen Handlungsintention. Voormalig directeur van de PÄDAK in Linz, hoofdredacteur van het tijdschrift „Behinderte Menschen“, Linz.

2. WAT IS EEN LEERRUIMTE?

2.1 Aanknopen bij wat er is

„Wat moet ik kunnen doen om een zinvolle en noodzakelijke professionele bijdrage te leveren? „, is de vraag binnen de beroepsopleiding. Het doel van ervaren leren is om deze vraag te beantwoorden. In haar tweeledige oriëntatie houdt zij rekening met het concrete vermogen van het individu om te handelen en met de gegeven, reële bedrijfsmatige context, met al haar werk, noodzakelijkheden en taken. De realiteit in het bedrijf en de handelingsimpuls van de leerling zijn de uitgangspunten om te leren.

Daarom is de opleider of leerbegeleider in ervaren leren stevig geïntegreerd en verankerd in de realiteit van het bedrijf. Zijn blik is gericht op de arbeidsgebieden van het bedrijf en hun noodzakelijkheden. Hij is de meester van zijn vak⁶. Zijn uitdaging is om deze werkomgevingen en werkprocessen zo in te richten dat er leerprocessen voor de betreffende leerling in kunnen plaatsvinden. Wat en hoe een concrete leersituatie en onderwijsproces kan worden vormgegeven is in eerste instantie volledig open. In individuele gevallen is het altijd een soort tijdelijk, ruimtelijk en inhoudelijk creatief proces, dat moet worden geïnitieerd en ontwikkeld tussen de leraar, de leerling en zijn of haar werkomgeving.

Hier volgen drie voorbeelden:

2.2 Eerste voorbeeld van een leerruimte:

‘Wat raakte je?’

‘Na onze projectbesprekingen, die we evalueerden met de vraag: ‘Wat heeft je bewogen, geraakt?’, heb ik er enthousiast over verteld in onze boerderijkring.

Daarvoor keken we ook dagelijks terug op het werk, samen met de zorgvragers. Dat deden we met de vraag: ‘Wat heb je vandaag gedaan?’ Op die vraag kregen we soms een enorm exposé, maar vaak ook helemaal niets. Men kon het zich niet herinneren of ze hadden misschien ook niets gedaan. Sommigen luisterden geïnteresseerd, velen niet echt. Men wist vaak van tevoren wat er van wie zou komen of wie niets kon of zou zeggen.

Vanaf dit moment van mijn bericht ontmoeten we elkaar elke dag, vlak voor afsluiting van de werkdag, een half uur in onze cursusruimte. De tijdsduur was afgesproken, de plaats, de vraag was duidelijk, iedereen was uitgenodigd te komen, bij te dragen en te luisteren zonder commentaar op de bijdragen. Dat hebben we vele weken zo gedaan. Er kwamen begeleiders, zorgvragers, stagiaires, leerlingen, vrijwilligers en ook gasten. Begonnen werd met de vraag en een kort moment van stilte en bezinning. Telkens anderen vertelden wat hen op die dag geraakt had. Iedereen was met veel aandacht erbij betrokken. Iedereen was gelijkwaardig en iedereen wilde deelnemen aan de ervaringen van de ander. En

⁶ Hartwig Ehlers: (2019), PT Inclutrain, Weide Hardebek

vooral bij de mensen die anders niet zoveel praatten was het spannend - welke ervaringen, avonturen, ontroerende momenten zullen ze vertellen?

Na de vraag: 'Wat heeft je bewogen, geraakt?' was er altijd een moment van stilte en innerlijke reflectie, waar elk individu in zichzelf kon beleven wat dit geraakt zijn voor hem was op deze dag. Pas daarna hebben de mensen, die wilden delen wat ze die dag hadden ontdekt, dat ook gedeeld.

Met de vraag: „Wat bewoog je, raakte je?“ openden we blijkbaar een nieuwe ruimte.' Het werd veel individueler en ook persoonlijker. Het ging niet meer alleen om de zaak of om het laten zien van wat er bereikt werd, maar men keek mee met deze persoon en kon zien wat hij had ervaren, geleerd en beleefd over een zaak of een persoon. Zo werd de plaats en tijd waar dit gebeurde een leerruimte, een 'academie' voor iedereen.

Bij de eerder gestelde vraag: 'Wat heb je vandaag gedaan?', was de reactie vaak, als er niets spontaan kwam, 'Ben je al vergeten wat je vandaag gedaan hebt?', wat het voor de persoon in kwestie nog moeilijker maakte om iets te zeggen. De verwachting was dat de mensen meteen zouden beginnen met vertellen, dat het gewoon achter elkaar door zou gaan, zoals in het dagelijks werk. Op de vraag 'Wat bewoog, raakte je?', was de pauze een constructief moment om de tijd te nemen om na te denken, om wat afstand te nemen van zichzelf en de zaak in kwestie en tegelijkertijd volledig geconcentreerd en betrokken te zijn. Dat was een nieuwe ervaring voor alle betrokkenen.

Met de vraag, naar het persoonlijke geraakt zijn, wordt naar de individuele leermomenten gevraagd. Een leren, dat al heeft plaatsgevonden in het doen en dat met deze vraag een bewust leren wordt.

Voorbeeld Loidholdhof, Oostenrijk

2.3 Tweede voorbeeld van een leerruimte: „onderhoudspersoneel“

Op de boerderijen is er behoefte aan medewerkers die zorgen voor het onderhoud van de technische apparatuur. Het doel is om ervoor te zorgen dat een servicedienst niet voor elk probleem van buiten hoeft te komen, omdat dit meestal gepaard gaat met hoge kosten. Omdat deze functie in een bedrijf is gecreëerd en er ook een werkplaats beschikbaar is, kunnen twee mensen nu met het onderhoudspersoneel werken en van hen leren. Het is zijn taak om de technische apparatuur te onderhouden en in orde te houden. Dit betekent dat hij zich volledig concentreert op de zaak die aan de orde is. Tegelijkertijd wordt er een leerruimte geopend, waarvan zowel de leerling, de werknemer als het bedrijf profiteren.

Voorbeeld Urtica, Nederland

Derde voorbeeld van een leerruimte:

2.4 Koeienstal opstrooien

Op de vraag wat ze op de boerderij zou willen doen, toen ze daar voor een jaar zou komen vanwege een angststoornis, gingen haar gedachten uit naar de tuinbouw. Dat kon ze zich enigszins voorstellen. Werken met koeien of in de zuivel kon ze zich helemaal niet voorstellen. Oké, ze zou beginnen in de tuinbouw. Na vier maanden, wanneer er gewoontegetrouw gewisseld zou worden van werkgebied, zou

men opnieuw kijken. Op het moment dat ze kwam was er echter geen plek in de tuinbouw, maar wel in de veehouderij.

'De eerste dagen met de koeien dacht ik: Wat doe ik hier te midden van deze koeien en al deze mest. De eerste twee weken waren vreselijk, ik wilde eigenlijk in de tuinbouw werken en nu dit. Vanaf de derde week merkte ik dat mijn relatie met de dieren begon te veranderen. Bij het opstrooien van de stal dacht ik: 'Het stro is eigenlijk een bed voor de koeien. Ik slaap ook graag in een schoon en vers opgemaakt bed.' Het viel me ook op dat ik ,s morgens anders opstond. Voorheen was het voor mij altijd erg moeilijk om uit bed te komen. Nu hoefde ik alleen maar aan de koeien en kalveren te denken en vol vreugde sprong ik uit bed. Zo begon een prachtig verhaal tussen mij en de koeien. Ik werd steeds enthousiaster over de koeien en het was fantastisch voor mij om in de stal en tussen deze dieren te kunnen werken. Ondertussen voel ik me verantwoordelijk voor hen en ik hou ervan om voor hen te zorgen, hen te strelen en er voor hen te zijn. Vooral als ik me persoonlijk niet zo goed voel, zijn het werk en de dieren een grote hulp voor mij.'

Toen de eerste vier maanden voorbij waren, vroeg ze om nog langer met de dieren te mogen werken. 'Zo ben ik getuige geweest van de geboorte van kalveren. Ik heb tractor leren rijden om de mest uit te schuiven of het stro binnen te brengen. Ik leerde hoe ik de olie van de tractor moest verversen. Dat behoort allemaal tot de landbouw en dus ook tot de dieren. Ik ben er trots op dat ik deel mag uitmaken van dit geheel. Dat geeft me een positief gevoel. Sinds jaren is er eindelijk een lichtpuntje in mijn leven.'

De bedrijfsnoodzakelijkheid speelt een doorslaggevende rol in het scheppen van een leerruimte: Er was geen plaats in de tuinbouw en wel in de veehouderij. En elke dag moet in de koeienstal opgestrooid worden. De begeleiders hebben de zorgvraagster meegenomen in het zien en accepteren van die bedrijfsnoodzakelijkheid.

De alledaagse werkomgeving van een boerderij is in principe al een rijke leerruimte. Geef leerlingen verantwoordelijkheid voor het werk dat ze te doen hebben, dan gaat die omgeving ook werken als leerruimte.

De voorbeelden laten zien hoe een ervaringsrealiteit direct kan worden gekoppeld aan de leerruimte, nog voordat we deze herkennen. Zowel de werkplaatsleiders als de leerlingen kunnen zich direct verbinden met wat er „is“ en elkaar als leerling en als opleider ontmoeten. De behoeften van de boerderij staan aan het begin van een individueel leerproces, ze vormen het „wat“. Uit dit ,wat' komen de situationele en persoonlijke uitgangspunten voor de beroepsopleiding, in die zin dat er ook rekening wordt gehouden met het ,hoe' van de betreffende persoon.

3. KENMERKEN VAN LEERRUIMTES

Het essentiële kenmerk van een leerruimte is dat ze gebruikt wordt om te oefenen, te werken, te doen en te handelen⁷. Het is ruimtelijk ingebed in het lopende bedrijf, maar onafhankelijk van tijd. Een vormgegeven leerruimte heeft een begin en een einde, daartussenin is ruimte en tijd om te oefenen. In leerruimtes kunnen zeer specifieke volgorde van handelingen aanwezig zijn, zoals bij het hakken van brandhout, het planten van fruitbomen, het pikeren van jonge planten, het schrijven van rapporten. Maar ook als de handelingsvolgorden meer gedifferentieerd zijn en een onderverdeling in individuele leer- en oefenruimtes zinvol lijkt, kunnen meerdere leerruimtes achter elkaar worden gepositioneerd:

„De leerling komt een bepaalde leerruimte binnen, werkt erin, heeft mogelijkheden om te oefenen, vragen te stellen, fouten en ervaringen te maken, hij mag pauzeren, reflecteren en evalueren en wanneer hij een bepaald niveau van zekerheid heeft bereikt, verlaat hij deze leerruimte weer. Hij gaat door naar de volgende leerruimte of hij herhaalt en oefent de vorige...“.

Het hier gepresenteerde model van een leerruimte in relatie tot het ervaren leren laat zien hoe leerinhouden kunnen worden getransformeerd naar het actieniveau en daardoor kunnen worden onderverdeeld in individuele activiteiten. Het is echter ook bedoeld om te illustreren hoe onderwijs en leren kunnen plaatsvinden als een dialoog gebaseerd op partnerschap op ooghoogte, aangezien de leraar, als expert in zijn of haar vak, ook moet reflecteren op hoe hij of zij ooit het vak geleerd heeft en het begin van zijn of haar eigen leren betreft bij het construeren van leerruimtes.

Het verwerven van beroepsvaardigheden staat gelijk aan het leren handelen in een specifieke context. Het leren van het vermogen om te handelen gebeurt door middel van echte actie. Aangezien conventioneel leren nog steeds voornamelijk op cognitief niveau plaatsvindt, motiveert het weinig om in het echte leven te handelen. De leerling is gefixeerd op het begrijpen van wat de leraar van hem verwacht in de kennistest en streeft ernaar om aan deze verwachtingen te voldoen om een goed cijfer te krijgen. De focus van het ervaren leren ligt op actie en doen in plaats van op abstracte inhoud, kennis of feiten. Dit betekent niet dat inhoud, kennis of feiten geen rol spelen in het ervaren leren. Integendeel, ze zijn nog steeds essentiële elementen van het leren. Als het onderwijs echter op het concept van het ervaren leren is gebaseerd, bestaat de uitdaging er niet meer in de onderwerpen op te sommen waarop de onderwijsinhoud betrekking heeft (declaratieve kennis = „kennis wat“), maar de leerling transparant te maken **hoe** hij iets kan doen en **wat er** met de kennis en de inhoud moet gebeuren, d.w.z. welke procedurele kennis („kennis hoe“) moet worden verworven. Procedurele kennis is praktisch bruikbare kennis die vaak voorkomt in de vorm van onbewuste verwerkingsroutines, bijvoorbeeld bij het veters strikken of het fietsen. Met andere woorden, vaardigheden, bekwaamheden en competenties op basis van enkele of meerdere acties.

^{7 8} Antonia Wunderlich (2015), „Lernräume konzipieren“, ZLE - Zentrum für Lehrentwicklung Th Köln

3.1 Handelen en demonstreren

Vierde voorbeeld van een leerruimte:

Maanzaadvlechtbroodjes kneden en vlechten

'Als onderdeel van een trainingsactiviteit was er een demonstratie in de bakkerij. De opdracht was om Maanzaadvlechtbroodjes te vormen van reeds voorbereide deeghompjes. Het traditionele regionale vlechtbroodje is een broodje dat bestaat uit drie tot vier gevlochten slierten deeg, dat wordt bestrooid met een mengsel van zout en maanzaad.

Elke deelnemer kreeg eerst een paar hompjes deeg en de bakker demonstreerde hoe je van zo'n hompje een vlechtbroodje kon maken. Ze liet in snel tempo zien wat er gedaan moest worden. De deelnemers begonnen meteen mee te doen en waren allemaal druk bezig met de opgave om de bakker na te doen. Iedereen was druk met het wat, iedereen op zijn eigen plek. Het was geen makkelijke opgave. Er ontstond een lichte frustratie.

Wanneer in deze situatie geleerd zou moeten worden hoe iemands handelingsimpuls gewaar te worden, was er nog iets anders nodig. De train-de-trainer opleider vestigde mijn aandacht daarop en zei: 'Nu moet je iets doen!' Ik legde het werk stil en vroeg om de manier van doen, de handelingsimpuls van de rechterbuurman waar te nemen.

Iedereen pakte de draad weer op en nam tegelijkertijd zichzelf en zijn naaste waar in zijn manier van doen. Dit was spannend. Het opende een nieuwe kijk. Het zien en beleven van de ander opende nieuwe mogelijkheden. Je werd je meer bewust van jezelf in je eigen doen door het hoe van de ander te ervaren en omgekeerd.

Dit voorbeeld laat aan de ene kant zien wat het oplevert als je de kracht hebt om het werk, met alle druk die daarvan uitgaat, te onderbreken en ruimte te maken. Niet alleen dit moment voor de demonstratie door de bakker, maar ook de ruimte voor de individuele manier van doen van de ander. Maar het laat ook het gevaar zien dat de demonstratie de verwachting wekt dat de leerling het op precies dezelfde manier moet nabootsen. De speelruimte wordt dan juist kleiner. Je wilt dat een demonstratie zo werkt dat het een wereld opent voor de leerling, waar hij uit kan halen wat bij hem past en wat hem in staat stelt om de taak uit te voeren. In dit voorbeeld ontstaat dit op het moment dat de complexiteit van de taakstelling juist wordt vergroot door te vragen om naast het zelf vlechten van het broodje ook waar te nemen hoe de rechterbuurman dat doet. Door het eigen handelen in verbinding te brengen met de manier van doen van de buurman wordt het vlechten van het broodje ineens makkelijker en wordt een individuele leerervaring mogelijk.'

Je roept op om het werk te onderbreken of stil te leggen. Je roept op om even stil te staan en stil te zijn. Je roept op om iets waar te nemen. Iets in het eigen innerlijk, dat wat je geraakt heeft, dat wat al wel beleefd is, maar je je nog niet gerealiseerd hebt. Of hoe een ander te werk gaat, iets van het wezenlijke van een ander. Je schept een leerruimte. Iedereen beleeft ook iets te leren. En het spreken of werken gaat vervolgens makkelijker, is voor iedereen toegankelijker.

Demonstreren of voordoen is meestal succesvol als de activiteit door de opleider wordt uitgevoerd en de leerling vervolgens zelf gaat doen en handelen. Door te kijken naar het „hoe“ van de buurman wordt een ervaringsruimte geopend die het mogelijk maakt om te leren. Een succesvolle demonstratie moet de nog slapende vaardigheden van de leerling wakker maken in het

handelen van anderen, in het bewustzijn van de vaardigheden van de opleider en in de actieve confrontatie met de taak. Alleen opdrachten maken de wereld van een leerling kleiner en zijn capaciteiten en mogelijkheden komen slechts zwak tevoorschijn. De individuele actie kan altijd worden aangevuld, gecorrigeerd, opnieuw gecreëerd door andere acties. Dit gebeurt vooral als ik ook kan kijken naar het „hoe“ van de ander. Dit resulteert in het zogenaamde „ontdekkend samenwerken“⁸.

3.2 Ik, jij, de wereld

In tegenstelling tot de traditionele kennisverwerving die de bestaande structuren (curricula, scripts, boeken, ...) volgt, is het ervarend, actie- of competentiegericht leren het creëren van condities in ruimte en tijd aansluitend bij het „hoe“ van de ander. Het gaat om het individueel ontwerpen van leerplekken, rekening houdend met de persoonlijke handelingsimpuls, uitgaande van een actie of een opeenvolging van acties (broodbakken) waarbij de aandacht van de leerling gericht is op de ervaring van hoe de ander (buurman, leerling, opleider, ...) oefent, ervaart, verkent en actief is om van die ervaringen te leren voor het eigen doen.

3.3 Vijfde voorbeeld van een leerruimte:

Fruitbomen planten

‘Enkele weken geleden benaderde de gemeente onze boerderij met het plan om een ecologische boomgaard te creëren voor natuurbehoud en de burgers van de gemeente.’

In totaal namen 12 deelnemers deel aan de plantcampagne. In het begin werden groepen van twee gevormd. Eén werkplaatsleider en één persoon met een ondersteuningsbehoefte. Voor bijna iedereen was het werk nieuw. Alle deelnemers kregen de taak om zichzelf en de ander te observeren en welke ervaringen ze opdeden, zodat ze het achteraf konden vertellen. De zes werkplaatsleiders kregen vervolgens de opdracht om na te gaan of en hoe ze konden aansluiten bij de individuele handelingsimpuls van de ander in het gezamenlijke werk en om ook hier verslag van uit te brengen.

De instructeur geeft eerst een demonstratie. Hij laat stap voor stap zien hoe een fruitboom wordt geplant.

Instructeur: ‘Met Clara heb ik ervaren dat het voor haar vanzelfsprekend was om bomen te planten, wat me verbaasde, omdat ik dacht dat ik haar kende en ik zou haar niet eerder hebben toevertrouwd om dit te doen. Ik hoefde het niet nog eens uit te leggen. Ze pakte gereedschap en werkte. Ik was verbaasd hoe veilig ze te werk ging, alsof ze het al vele malen eerder had gedaan.’

Vroeger was de aanpak anders: De tuinman plantte de bomen en de mensen met een ondersteuningsbehoefte waren zijn 'helpers'. Hun taak was, afhankelijk van hun talent, om de plantgaten te graven, de bomen te dragen, ze vast te houden terwijl de tuinman ze plantte, palen te dragen, de boom vast te binden. Het was niet beleefbaar dat de mensen met een ondersteuningsbehoefte of tuinman leerervaringen opdeden. Hun taak was om bomen te planten, niet meer en niet minder. Dit was meestal niet erg bevredigend voor alle betrokkenen.’

⁸ Albert de Vries (2020): „De basishouding van het ervarend leren“, Inclutrain IO1

Met de opdracht om de ander in het werk waar te nemen was de drang om te werken, die zowel bij de instructeur als bij alle andere deelnemers aanwezig was, niet meer puur gericht op het uitvoeren van werk zelf, maar nu werd deze activiteit ook beroepsopleiding. Het werd tastbaar wat het oplevert als je de kracht oproept om die werkdruk en de drang om mee te willen gaan in de dagelijkse stroom van het werk, voor een moment, tijdens de demonstratie en in het kijken naar hoe de ander werkte, te stoppen, en ruimte te maken.

3.4 Aansluiten bij de handelingsimpuls

In de manier waarop iemand handelt, wordt zijn eigen „subjectief betekenisvolle“ handelingsimpuls onthuld. De individuele handelingsimpuls komt in elk gedrag tot uiting, ook al is het „objectief“ storend. De persoon toont een „subjectief zinvolle“ actie om zijn evenwicht te bewaren of te vormen. Het is gebaseerd op zijn eerdere ervaringen en de „organisatie“ van zijn totale systeem⁹. Hieruit volgt dat er niets willekeurig is in wat de opleider in de individuele ontmoeting met de leerling ontmoet. Om aansluiting te kunnen vinden bij de individuele handelingsimpuls binnen de beroepsopleiding wordt dit met twee werkwoorden beschreven. Je zou nu kunnen denken dat alleen actief gedrag kan worden geïnterpreteerd als handelingsimpuls, dat zou een onterechte beperking zijn. Zelfs „passief“ gedrag zoals „wegkijken“ moet gezien worden als een handelingsimpuls in de zin van „wijzen“. Het is nog steeds de vraag of, met betrekking tot mensen met een zorgvraag, deze beschrijving kan worden uitgebreid tot gedifferentieerde niveaus, te beginnen met de basale, sensomotorische, via het zintuiglijk waarneembare en beschrijvende tot het abstracte niveau. Het kan soms ook nuttig zijn voor mensen die zich goed kunnen bewegen op het abstracte/verbale niveau om herhaaldelijk over te schakelen naar andere niveaus om zo leerprocessen te initiëren en te faciliteren die mogelijk vastlopen. Door het vinden van de handelingsimpuls van een persoon en deze te beschrijven aan de hand van praktische voorbeelden in een „portfolio“, kan deze individuele handelingsimpuls al worden verwerkt in het ontwerp van een leerruimte. Dit kan bijvoorbeeld door middel van een actie-, ontwikkelings- en ondersteuningsplan op basis waarvan steeds weer nieuwe individuele en persoonsgerelateerde leerruimtes kunnen worden ontworpen. Met zo'n plan kan de opleider nog specifiekere uitwerkingen van wat hij wil doen in de specifieke leerruimte en hoe hij de leerruimte voor de leerling wil creëren: hoe te oefenen, welke acties hij verwacht van de leerling, wie betrokken is bij deze acties en hoe de resultaten worden geëvalueerd of gecontroleerd. Het „hoe“ volgt altijd de handelingsimpuls van de leerling en stelt hem in staat om zijn individuele kwaliteit en inhoud te consolideren.

3.4.1 Vervolg vijfde voorbeeld van de leerruimte:

Instructeur: 'Ik imiteerde Clara in haar werk om haar handelingsimpuls te ontdekken. In de voorafgaande demonstratie ging ik te werk vanuit mijn handelingsimpuls. Nu volgde ik haar, haar weg en hoe zij het deed. De ontmoeting met haar manier van doen was in eerste instantie heel vreemd voor mij en heel anders dan wat ik oorspronkelijk had vermoed. Ik heb me verplaatst in haar manier om een boom te planten. Ze nam meer en meer de leiding over en ik was verbaasd hoe zelfstandig ze alle stappen kon uitvoeren, ik zou niet gedacht hebben dat ze daar eerder toe in staat was.'

⁹ Josef Fragner (2020): Experteninterview zu den Merkmalen der individuellen Handlungsintention. Voormalig directeur van de PÄDAK in Linz, hoofdredacteur van het tijdschrift „Behinderte Menschen“, Linz..

Wanneer je na de demonstratie het als instructeur aan de 'leerling', zijn verantwoordelijkheid en vaardigheid, over laat om het op zijn manier te doen, kun je ontdekken dat het ook op een andere manier kan, die niet beter of slechter is, maar anders. Je bent werkelijk samen aan het leren.

Voorbeeld TA Loidholdhof, Oostenrijk

Het voorbeeld toont aan dat de ontdekking van de individuele handelingsimpuls goed kan worden geïntegreerd in een leerruimte. Als de opleider bijvoorbeeld een tweede taak in de leerruimte brengt: „Het waarnemen van de handelingsimpuls van de buurman „, wordt het zicht op het „wat“ uitgebreid met het „hoe“ en wordt er een extra leerruimte binnen de bestaande ruimte geopend. Dit leidt tot soms verbazingwekkende effecten, ervaringen en ontmoetingen in het dagelijks leven. Dit maakt het gemakkelijker om los te komen van denkgewoontes en de traditionele handelingen en om een „ervaringsgerichte“ leerruimte te openen.

Het hier gepresenteerde leerruimteconcept beschrijft een didactische aanpak die niet statisch en beperkend is, maar een dynamische visie opent die voortdurend wordt bijgesteld en aangepast aan de handelingsimpuls van de leerling. Net als de leerling kan ook de opleider zijn voordeel doen met de inrichting van de leerruimtes. Als de opleider ziet hoe de leerling zijn eigen kwaliteit in het leerproces inbrengt door zijn specifieke manier van doen, heeft dit ook een motiverend en inspirerend effect op hem. En als hij er ook in slaagt om anderen te inspireren met deze manier van handelen, dan heeft dit een motiverend en inspirerend effect voor iedereen, en kan iedereen er zijn voordeel mee doen.

Deze aanpak vereist dat de opleider zijn eigen onderzoeksactiviteiten veel explicieter maakt. Dit creëert een uitdaging voor zowel de opleider als de leerling. En het feit dat de leraar leert wat hij doet als hij met de leerling meegaat, is ook een bewijs dat het leren door alle deelnemers als gelijkwaardig wordt ervaren.

4. HET ONTWERPEN VAN LEERRUIMTES

Bij het ontwerpen van onderwijsprocessen oriënteren opleiders zich vaak op de inhoud van opleidingsplannen. De leerling is meestal gericht op het achterhalen van wat de opleider van hem verwacht. Het is dan ook een grote kunst om leerruimtes zo helder en transparant te ontwerpen dat zowel de opleider als de leerling concrete aanwijzingen hebben voor hun handelen. Omdat het niet zo eenvoudig is, worden leerruimtes vaak erg vaag gehouden, niet alleen in de praktijk van beroepsonderwijs en -opleiding voor mensen met een zorgvraag, of wordt een gestructureerde setting helemaal achterwege gelaten. Dus als er leerruimtes worden ingericht, moeten deze zorgvuldig worden ontworpen, zodat de leerling niet anders leert dan wat de docenten en opleiders nastreven en verwachten.

„Leren wordt geconstrueerd door de activiteiten die de leerlingen uitvoeren; leren gaat over wat ze doen, niet over wat wij als leerkrachten doen. Evenzo gaat de beoordeling over hoe goed ze de beoogde resultaten bereiken, niet over hoe goed ze aan ons rapporteren wat we hen hebben verteld.“¹⁰

John Biggs

Dus als zowel opleiders als leerlingen moeten werken aan de ontwikkeling van vaardigheden om dingen te kunnen doen en toe te passen, dan hebben beide partijen een duidelijke en ondubbelzinnige oriëntatie (= visie) in de leerarrangementen nodig, resp. op de leerdoelen. Aangezien de opleider verantwoordelijk is voor het vormgeven van het leerarrangement, zal de leerling zich oriënteren op zijn „visie“. Als deze visie te „kort“ is en vooral gericht is op de verwachtingen over de leerling, zal ze weinig oriëntatie geven. Als de visie „breed“ is en gericht op de te verwerven beroepsvaardigheden en -capaciteiten, kan de leerling zich goed en grotendeels zelfstandig oriënteren in de leerruimte, ook als hij/zij zich diep in het leer- en oefenproces begeeft. Hulp wordt dan ook graag geaccepteerd.

Zesde voorbeeld van een leerruimte:

Tomaten oogsten en sorteren

Vandaag heeft de tuinder ons de taak gegeven om tomaten te oogsten en gelijk te sorteren. Bernd deed voor het eerst mee. De tomaten moeten op kwaliteit gesorteerd worden in 3 kisten: voor verkoop aan de groothandel, voor de eigen keuken of voor de varkens.

De vraag welke verschillen hij ziet, beantwoordt hij met: ‘Dat sommige slechte plekken of geen

¹⁰ John Biggs: “Constructive Alignment”. <https://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/>

groene bladeren hebben of dat ze niet zo rood zijn of nog niet volgroeid.' Daarmee had hij alle kwaliteitskenmerken benoemd.

We werkten een half uurtje elk aan een plant naast elkaar, waarbij we na elke afge oogste plant samen keken naar de oogst en sortering. Is er iets verkeerd gesorteerd, geplukt of vergeten? Na een tijdje begon hij mijn handelingen ook waar te nemen en commentaar te geven op waar de knik zit, welke tomaten ik zou moeten nemen, enzovoort.

Na een uurtje, toen ik een theepauze in de keuken voorstelde, is hij, ongewoon voor zijn doen, alleen blijven werken. Toen ik terugkwam, was ik verbaasd over wat hij had gedaan. Hij legde me uit wat hij had gedaan en hoe en liet me met trots de resultaten van zijn werk zien.

Door specifieke, vergelijkende vragen te stellen kan Bernd zich daarop concentreren. Hij springt dan niet meer heen en weer tussen verschillende inhoud. Het vergelijkende sluit aan bij zijn handelingsimpuls aanwijzend beschouwen (vergelijkend observeren en beoordelen).

Door mijn handelingen te becommentariëren en te corrigeren, toonde hij aan dat hij alle kenmerken had geleerd en had geïnternaliseerd.

Voorbeeld TA Weide Hardebek

4.1 De wil concreet maken

In de beroepspraktijk kan vaak worden vastgesteld dat leerkrachten en leerlingen hun eigen wensen en doelen niet duidelijk kunnen verwoorden. Daarom worden „verlangen en wil“ op één hoop gegooid met als gevolg dat leerarrangementen steeds meer in de richting van „verlangen“ verschuiven. Maar het uitgangspunt van wens of wil is heel anders. In het geval van de wil is de blik gericht op het eigen ik: „Ik ben vastbesloten om uit eigen beweging iets bij te dragen aan het bereiken van een doel“, terwijl in het geval van de wens de blik gericht is op de omgeving: „Ik zou graag iets willen hebben waar anderen iets voor zouden moeten doen“. Aangezien **het verlangen en de wens** een heel ander uitgangspunt vormen voor de leersetting, is een nauwkeurig en doelgericht onderscheid tussen deze twee uitgangspunten van groot belang voor de concretisering van de leeromgevingen. De wil, die wij in de eerste plaats in actiegericht en ervarend leren aanpakken, is gericht op de toekomst, wordt geconcretiseerd door leerdoelen en wordt „in vorm gegoten“ door de praktijk en de verwerving van overeenkomstige vaardigheden en competenties. Leerdoelen vormen het referentiepunt en het perspectief voor de wil.

4.2 Leerdoelen

Een leerruimte kan op verschillende manieren worden afgeleid uit het betreffende leerdoel. Het leerdoel beschrijft de vaardigheden die de leerling aan het einde van een leerproces moet hebben verworven. Om te voorkomen dat de opleider zich bij het concretiseren van de leerruimtes verwijderd van de gegeven inhoud en structuren uit de leerboeken, is het zinvol om voor elke leerruimte een apart leerdoel te formuleren. De opleider kan dit het beste doen als hij of zij terugblijkt op zijn of haar eigen ervaringen als „beginner“ en samen met de leerling bepaalt welke vaardigheden, bekwaamheden en competenties moeten worden opgenomen en geoefend in de

leerruimte. De vraag hier is: „Wat is het eerste wat de leerling nodig heeft?” „Hoe eenvoudig moeten de eisen in het begin zijn, hoe moeten ze toenemen en hoe complex moeten ze aan het eind zijn?” „Welke ervaringen en vaardigheden hangen met elkaar samen en hoe kan het gebruik ervan soms in delen worden opgesplitst of tot een samenhangend geheel worden samengevoegd?”

Leerruimten in het kader van het ervaren leren moeten in principe een demonstratiefase hebben, een fase van het leren kennen en doorwerken, een oefenfase en een tussen- of eindobservatiefase. In de oefenfase moet de opleider ervoor zorgen dat de leerling kan handelen in de zin van het leerdoel. Op deze manier kan hij ook aansluiten op reeds verworven vaardigheden in de volgende leerruimte en kunnen de leerruimtes door de opleider op een op elkaar opbouwende manier worden ontworpen. Hoe de afzonderlijke fasen er concreet uitzien hangt af van enerzijds de leerinhoud en anderzijds de persoonlijke en ruimtelijke omstandigheden en randvoorwaarden, zoals: de eerdere ervaringen van de leerling, de individuele handelingsimpuls, de groepsgrootte, de heterogeniteit van de groep, de ruimtelijke mogelijkheden, de duur, de aanwezigheid in de leerruimte, enzovoort. Alle fasen, het demonstreren, het inwerken, het oefenen en het observeren, dienen te worden geactiveerd en de motivatie te wekken om meer en meer zelfstandig te handelen. Slimme concepten en een didactisch verantwoorde volgorde van ervaringen binnen een leerruimte stimuleren veeleisender acties dan mogelijk is voor de leerlingen buiten een leerruimte.

Het creëren van een leerruimte vereist dus een heel andere manier van denken over de doelstellingen van een leerarrangement dan alleen het opsommen van de inhoud. De vraag over de handelingen is in het begin vaak niet eenvoudig te beantwoorden door de opleiders, die experts zijn in hun vakgebied en deze handelingen in hun dagelijks leven als vanzelfsprekend beschouwen.

4.3 Het ontwerpen van leeromgevingen om de motivatie te bevorderen

Motivatie en enthousiasme staan centraal in het onderwijs: zonder motivatie kunnen studenten niet leren en docenten niet lesgeven. Maar hoe kunnen we erin slagen om leerlingen aan te moedigen om actief te handelen, om zelfstandig te werken en om met motivatie zelf uitdagende leerstappen te zetten - hoe moet een leerraamwerk er uitzien dat op zichzelf al tot vragen en interesse leidt?

4.4 De ervaring van autonomie mogelijk maken

Voor de motivatie om zich te ontwikkelen zijn situaties nodig waarin leerlingen zichzelf als zelfstandig kunnen zien in hun beslissingen. Als onderwijs bijvoorbeeld ruimte biedt voor individuele manieren om oplossingen te vinden, vrijheid van keuze laat bij het ontwerpen van leerpaden en tijden, of voorziet in zelfsturende verkenning van onderwerpen, dan krijgen leerlingen een verscheidenheid aan stimulansen om hun eigen beslissingen te nemen en te leren van de gebeurtenissen die daaruit voortkomen.

4.8 Bevordering van het beleven van competentie

Motivatie gedijt bij een evenwicht tussen uitdagende en uitvoerbare taken. Leerlingen die hun acties in het bedrijf als effectief kunnen ervaren of die hun eigen ervaringen kunnen inbrengen, zijn eerder gemotiveerd dan degenen die zich overweldigd, niet gehoord of ondergewaardeerd voelen. Regelmatige evaluatie, het zeggen van stop en pauze nemen in het leerproces en het geven van eerlijke feedback zijn essentiële elementen om te communiceren over de eisen die aan het leersucces worden gesteld. Ze stellen de leerling ook in staat om zijn of haar eigen leerproces realistisch te beoordelen. In de praktijk kan vaak worden vastgesteld dat leerlingen zichzelf minder competent achten dan ze zijn en zich inhouden, of zichzelf overschatten en hun taken niet serieus genoeg nemen - dan is er geen sprake van leersucces.

4.9 Het creëren van sociale referenties

Gemotiveerd leren is moeilijk als leerlingen zich alleen voelen. Ervarend en competentiegericht leren is meestal gemakkelijker in een groepscontext. Door de trainees bij naam aan te spreken, door gesprekken zo te modereren dat de bijdragen op elkaar aansluiten, door de kwaliteiten van het individu ook voor de groep zichtbaar te maken, kan de opleider altijd situaties creëren waarin de leerlingen elkaar kunnen ontmoeten, waarnemen, van elkaar kunnen leren en elkaar kunnen ondersteunen. De opleider kan dan, net als de leerling, profiteren van een motivatie bevorderend ontwerp van de leerruimte. Als hij ziet hoe de leerling zijn eigen kwaliteit in het leerproces inbrengt door zijn eigen manier van doen, heeft dit ook een motiverend en inspirerend effect op hem. En als hij er ook in slaagt om anderen te inspireren met dit soort acties, dan heeft dit een motiverend en inspirerend effect voor iedereen, en kan iedereen er zijn voordeel mee doen.

4.10 De interesse van de leerling wekken

Door het gedrag van de opleider maken de leerlingen op een voorbeeldige en modelmatige manier kennis met de werkhouding en het zelfbegrip van het betreffende vakgebied. De opleider moet duidelijk kunnen maken dat zijn of haar eigen onderwerpen iets voor hem of haar betekenen, welke vragen ze ook nog hebben, of hoe fundamenteel het materiaal was voor de ervaringen in de praktijk. Dit zal zichtbaar zijn voor de leerlingen, wat zal resulteren in een motiverend effect en betrokkenheid.

4.11 Relevantie van de inhoud en doeltransparantie creëren

Vanuit het perspectief van de opleider lijkt het vaak duidelijk in hoeverre een onderwerp relevant is voor de leerling. De leerling ontdekt dit meestal niet zelf. Door te streven naar een consistente actiegerichte manier van denken en handelen kan de opleider de inhoud van de training duidelijk verweven met de beroepspraktijk: „Wat moet de leerling kunnen zodat hij zich later in het dagelijkse beroepsleven staande kan houden? „Dit stelt de opleider in staat om leerdoelen op een transparante en begrijpelijke manier te communiceren, ook met betrekking tot beoordelingen, getuigschriften van vakbekwaamheid en examens, en draagt ertoe bij dat de leerling de betekenis van zijn leerproces kan begrijpen en gemotiveerd wordt om mee te werken.

4.12 Beoordelingen en getuigschriften van vakbekwaamheid

Beoordelingen en kwalificaties zijn ook van groot belang voor mensen die ondersteuning nodig hebben, aangezien hun leerbiografie vaak wordt gekenmerkt door ervaringen met „niet genoeg zijn“, „gescheiden zijn“ en „falen“. Beoordelingen en getuigschriften van vakbekwaamheid zijn voor hen ook de „aanknopingspunten“ met de alledaagse beroepswereld, de grond voor erkenning en zijn bouwstenen voor het recht om zelf aan de samenleving deel te nemen. Tegen deze achtergrond wordt duidelijk hoe fijngevoelig deze instrumenten moeten worden gehanteerd en hoe belangrijk het niettemin is om tot eerlijke en „standhoudende“ vormen te komen.

„Of leerlingen iets kunnen doen, kan alleen worden bewezen als ze iets doen en niet als ik controleer of ze het weten.“

Opleider TA Loidholdhof, Oostenrijk

Dit betekent dat er ook „examens“ in de beroepsopleiding kunnen en moeten worden afgelegd voor mensen die steun nodig hebben. Om in een examen geldige uitspraken te kunnen doen over het niveau waarop een actie wordt uitgevoerd, moeten de examenopgaven echter in overeenstemming met een „leerresultaat“ zodanig worden geformuleerd dat ze om deze actie vragen en geen kennis vereisen. De examens moeten daarom ook voldoen aan bepaalde eisen op het gebied van ervaren en competentiegericht leren. Ze moeten

- zinvol en geldig zijn, d.w.z. dat ze informatie geven over de mate waarin de in het leerresultaat beschreven competentie is verworven,
- betrouwbaar zijn, d.w.z. dat de beoordeling van de prestaties altijd op dezelfde maatstaf moet zijn gebaseerd
- eerlijk en rechtvaardig zijn, d.w.z. dat de taken alleen betrekking hebben op de vaardigheden en competenties die in de loop van het leerproces in de leerlocatie werden beoefend en verworven en dat de leerling daadwerkelijk in staat was deze te verwerven.

Voor de leerling, maar ook voor mogelijke geïnteresseerden van buitenaf, kunnen de behaalde resultaten worden beschreven in een persoonlijk portfolio of door een bijbehorend certificaat. Formele erkenning wordt hier vaak overschat, vooral omdat de praktische uitvoering ervan helaas nog steeds gepaard gaat met obstakels die ondanks het VN-verdrag „onoverkomelijk“ zijn. Formele erkenning is voor de bedrijven of de leerlingen zelf vaak niet van doorslaggevend belang.

5. CONCLUSIE

Als professionals in het maatschappelijk werk persoonsgerichte beroepsopleidingsprocessen willen bevorderen, hebben zij behoefte aan richtingwijzende concepten als basis voor hun beroepsactiviteiten. Tegen de achtergrond van persoonsgericht beroepsopleiding en de toepassing en ontwikkeling van methoden van een leerruimte, kunnen we spreken van een opleiding met een bijzondere visie. Deze is enerzijds gericht op het zich eigen maken door de betreffende personen en anderzijds op de daadwerkelijk gegeven ruimte (leerruimte). De toepassing en ontwikkeling van deze bijzondere „visie“ kan worden opgevat als het aannemen van een sociaal-ruimtelijke houding of de toepassing van bepaalde werkhoudingen, die hieronder worden geschetst.

1. „Alleen diversiteit schept een basis voor duurzame ontwikkeling”

In principe is de oriëntatie van de leerruimte in het kader van de beroepsopleiding niet bedoeld om mensen te veranderen en aan te passen aan bestaande situaties. Het doel is veeleer om werkomgevingen en -omstandigheden op een boerderij of in een bedrijf zo te ontwerpen, aan te passen, te veranderen of verder te ontwikkelen dat ze toegankelijk zijn voor persoonlijke leerprocessen.

2. „Aansluiten op wat er beschikbaar is en wat er nodig is”

Bij de oriëntatie van de leerruimte ligt de focus op de werkprocessen die al aan de gang zijn of op de dingen die gedaan moeten worden. D.w.z. de behoeften en noden van de boerderij of een bedrijf - of ze het nu leuk vinden of niet - zijn het uitgangspunt voor persoonlijke leersituaties.

3. „Het concretiseren van de wil met hulp van scenario's

De wil wordt door middel van scenario's geconcretiseerd. Het duidelijk formuleren van deze concretisering in een leerarrangement is een grote kunst en zal vaak slechts in beperkte mate lukken. In de regel is het eerder een onbekend iets voor mensen in de gehandicaptenzorg - zowel voor de opleiders als voor de leerlingen. Ze hebben vaak gewoon gedaan wat hen te binnen schoot of wat hen werd opgedragen. Omdat het niet zo eenvoudig is, worden er wel doelen geformuleerd, maar niemand houdt zich eraan, doelen worden opgegeven omdat men zich niet opgewassen voelt tegen de uitdaging of omdat men denkt dat het niet klopt. Vaak worden de wens: „Ik zou graag iets willen waar anderen iets voor zouden moeten doen“ en de wil: „Ik ben vastbesloten om bij te dragen aan het bereiken van een doel uit eigen beweging“ door elkaar gehaald.

4. „Het creëren van een verbinding tussen wat en hoe“

In het concept van leerruimte-oriëntatie zet het individu met zijn of haar interesses en middelen „de toon“ - hoewel dit in tegenspraak lijkt te zijn met het begrip leerruimte. Dit betekent dat we enerzijds te maken hebben met een benadering die gerelateerd is aan de persoon en anderzijds met een (socio-)ecologische benadering die gericht is op de voorwaarden en omstandigheden, met een integreren-

de visie en wederzijdse voorwaardelijkheid van deze twee aspecten. In dit opzicht is de tegenstelling tussen deze twee aspecten, die vaak in het maatschappelijk werk wordt geconstrueerd, niet nuttig in het dagelijks leven.

5. „Aandacht voor het initiatief van het individu”

We vermijden toezicht en richten ons op onze eigen activiteit. Professionele helpers zijn altijd geneigd om te luisteren naar de wensen van de betrokkenen en deze te interpreteren als opdrachten. Met het concept van leerruimte-oriëntatie zorgen we ervoor dat mensen niet worden gedegradeerd tot louter „helpers“, maar dat ze zelf iets doen, waardigheid en autonomie ontwikkelen. Niet: „Welke steun hebben de mensen nodig?“ is de vraag, maar: „Wat kunnen mensen doen?“ „Welke talenten zitten er in hen verborgen?“, „Welke persoonlijke doelen kunnen worden geformuleerd?“, „Wat kan de omgeving bijdragen aan het bereiken van de doelen?“

6. „Consequent voortbouwen op bestaande middelen”

Of een eigenschap een slapende bron is of een zwakke plek, wordt altijd alleen in de concrete context duidelijk. Het zijn de verborgen sterke punten en de sluimerende talenten waar onze vragende blik op gericht is, niet de tekorten en de zwakke punten.

7. „Vergroot het vermogen om overal en altijd te kunnen handelen“

Middelen en mogelijkheden zijn er in overvloed op boerderijen en bedrijven, ook al moeten ze soms worden gevonden en ontdekt. Een boerderijwinkel, een boerencafé, het bevoorraden van markten of het starten van een eigen opleidingsacademie zijn slechts enkele voorbeelden van de vele mogelijkheden die kunnen worden ontwikkeld. Het enige dat nodig is, is een beetje verbeeldingskracht van de mensen om ideeën voor professioneel leren te realiseren, zelfs onder ongunstige of moeilijke omstandigheden. Samenwerken, slimheid, solidariteit en enthousiasme zijn ook „geluksfactoren” om aantrekkelijke bedrijfsarrangementen voor persoonlijk leren te creëren. Actieve of activeerbare netwerken van vrienden, ouders, burens, lokale politici, enz. dragen ook bij.

Conclusie: Wie een perspectiefverandering wil doorvoeren in de beroepsopleiding van mensen die ondersteuning nodig hebben, moet daarom werken aan leeromgevingen die gekenmerkt worden door een zo groot mogelijke „normaliteit“, d.w.z. die niet geconstrueerd of uitgevonden zijn, maar gecreëerd zijn met en door de betrokken mensen en afkomstig zijn uit een reeds bestaande leeromgeving. Een medewerker die het technisch onderhoud van het materiaal verzorgt, een tuinder die de kassen en de groentetuin verzorgt of een boer die de velden bewerkt of de dieren in de schuur verzorgt, is uitgerust met meer „normaliteit“ ten opzichte van de concrete leef- en leeromgeving dan de professionele gehandicaptenbegeleider. Hier moet je mee rekening houden bij het veranderen van de perspectieven.

Een probleem hierbij is dat de huidige uitkeringswetten en ondersteuningsprogramma's gericht zijn op vooraf gedefinieerde doelgroepen. In de praktijk past bij die doelgroepen niet altijd even makkelijk een leer- en sociale ruimte zoals die van een bedrijf of boerderij. Er zijn jongeren en volwassenen, mannen en vrouwen, mensen met en zonder handicap, betaalde werknemers en vrijwilligers, mobiele en gehandicapte mensen, etc., en eigenlijk is ook de hele (ecologische) om-

geving en alle middelen, etc. inbegrepen. Wie in de heersende financieringslogica het welzijn van een bepaalde doelgroep voor ogen heeft, versluiert daarmee de onderlinge afhankelijkheid en voorkomt soms energie- en synergie-effecten die door de omgeving kunnen worden gecreëerd. Ervarend en competentiegericht leren isoleert zichzelf niet en het sluit niemand uit, het overstijgt de grenzen van doelgroepen en doelgebieden.



www.inclutrain.eu