



HOE PLANT JIJ DE SLA, DÁÁR DRAAIT HET OM

INCLUSIEVE OPLEIDING VOOR MENSEN MET EN
ZONDER ZORGVRAAG

HANDLEIDING MET VOORBEEDEN UIT TRAININGSBIJEENKOMSTEN
OP WEIDE HARDEBEK (DE), LOIDHOLDHOF (AT) EN URTICA DE
VIJFSPRONG (NL)



**Mede gefinancierd door het
programma Erasmus+
van de Europese Unie**

De steun van de Europese Commissie voor de productie van deze publicatie houdt geen goedkeuring van de inhoud in. De inhoud geeft de standpunten van de auteurs weer en de Commissie kan niet aansprakelijk worden gesteld voor het gebruik dat eventueel wordt gemaakt van de daarin opgenomen informatie.

Inclustrain connect is een door Erasmus+ gefinancierd strategisch partnerschap op het gebied van beroepsopleiding. Projectnummer: 2020-1-DE02-KA202-007405. Deelnemers zijn de zorgboerderijen Weide Hardebek (DE), Loidholdhof (AT), Birkenhof (AT), Casa de Santa Isabel (PT) en Urtica De Vijfsprong (NL). Ondersteunende partners zijn Merckens Development Support (DE) en Albert de Vries Onderzoek in eigen werk (NL).



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

HOE PLANT JIJ DE SLA, DÁÁR DRAAIT HET OM



INCLUSIEVE OPLEIDING VOOR MENSEN MET EN ZONDER ZORGVRAAG.
Handleiding met voorbeelden uit trainingsbijeenkomsten op Weide Hardebek (DE),
Loidholdhof (AT) en Urtica De Vijfsprong (NL)

Redactie: Albert de Vries
Auteurs: Peter Biermann, Achim Leibing, Dirk Schwenzer en Albert de Vries
Correcties: Sophia Barriga, Sophia Fritzer, Helena Hirschmann, Marianne Hogeman en
Henk Poppenk

Gewijzigde versie, 2021. Oorspronkelijke versie 2020, Inclutrain.
Te downloaden in het Duits, Portugees en Nederlands van de Projectwebsite:
www.inclutrain.eu/inclutrain-connect of van www.academievoorervarendleren.nl

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.

INHOUDSOPGAVE

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1. | INLEIDING | 6 |
| 1.1 | Inclutrain | 6 |
| 1.2 | Inclusie | 6 |
| 1.3 | Stappen naar inclusie | 7 |
| 1.4 | Visie, basishouding en techniek | 8 |
| 1.5 | Gebruik van deze handleiding | 9 |
| 2. | DE HANDELINGSIMPULS | 10 |
| 3. | INTERMEZZO: INTUÏTIEF HANDELEN | 13 |
| 3.1 | Intuïtie: intuïtief denken, voelen en handelen | 13 |
| 3.2 | Intuïtief handelen: Kunst van het niet-weten | 13 |
| 3.3 | Voorbeeld: Als leerbegeleider intuïtief aansluiten bij een leerling | 14 |
| 4. | DE HOE-METHODE (HANDELINGSIMPULS ONDERZOEKEND EXPLOREREN) | 16 |
| 5. | ONTWERPEND VERKENNEN | 18 |
| 6. | INLEVEND WAARNEMEN | 21 |
| 7. | REFLECTERENDE BENOEMEN - ONDERZOEK VAN DE GELUKTE ONVERWACHTE HANDELING (GOH) | 25 |
| 8. | SCENARIO-ONDERZOEK | 27 |
| 8.1 | Visie als scenario | 27 |
| 8.2 | Productiedoelen en ontwikkelingsdoelen | 27 |
| 8.3 | Context van de doelen | 27 |
| 9. | PORTFOLIO | 29 |
| 10. | ERVAREND EVALUEREN | 32 |
| 11. | ONTDEKKEND SAMENWERKEN | 34 |
| 11.1 | Introductie | 34 |
| 11.2 | Vergelijking van ontdekkende en traditionele teambespreking | 34 |
| 11.3 | <i>Ontdekkend samenwerken</i> in teambesprekingen | 37 |
| 11.4 | Opstellen en beheren van een agenda | 37 |
| 11.5 | Verbeteren of bezwaar aantekenen. | 38 |
| 11.6 | Vertel wat je gaat doen en wat je hebt gedaan. | 38 |
| 11.7 | Atelier | 38 |

| | | |
|------------|---|-----------|
| 12. | DE BASISHOUDING VAN HET ERVAREND LEREN | 40 |
| 12.1 | Accepteer de ander | 40 |
| 12.2 | Ga het avontuur aan | 40 |
| 12.3 | Demonstreer in plaats van uit te leggen | 41 |
| 12.4 | Het gemeenschappelijke derde punt op actieniveau | 44 |
| 12.5 | <i>Stellend onderzoeken</i> | 44 |
| 12.6 | Ga in groepen individueel te werk | 46 |
| 12.7 | Laat de groep aansluiten bij één persoon | 46 |
| 12.8 | Lezingen en schriftelijke communicatie | 47 |
| 13. | LES- EN LEERMATERIAAL | 49 |
| 13.1 | Les- en leermateriaal ontstaat in de ontmoeting | 49 |
| 13.2 | Geef vergelijkingsmateriaal | 49 |
| 13.3 | Bekijk het leermateriaal op het werk | 50 |
| 13.4 | Laat leerlingen zelf een leerboek maken | 51 |
| 13.5 | Laat leerlingen met elkaar aan het werk | 52 |
| 14. | LEERRUIMTE | 54 |
| 14.1 | <i>Stilzettend waarnemen</i> | 54 |
| 14.2 | Geef verantwoordelijkheid in het werk | 56 |
| 14.3 | Nodig concreet uit om deel te nemen | 57 |
| 14.4 | Wissel van ruimte en neem je positie in, in de ruimte | 57 |
| 15. | RICHT EEN TRAINING INCLUSIEF IN | 59 |
| 15.1 | Ga samen aan het werk en ontdek samen | 59 |
| 15.2 | Opzet van een driedaagse training | 63 |
| 16. | TRAINING VAN DE TRAINERS | 65 |
| 16.1 | Kijk mee in het werk van de trainers en ondersteun actief | 65 |
| 16.2 | Demonstreer ook jouw niet-weten | 67 |
| 16.3 | Hanteer als trainer de drie dimensies | 69 |
| 16.4 | Ga er vanuit dat iemand het kan | 70 |
| 16.5 | Standaardvragen vanuit <i>ervarend leren</i> | 71 |

1. INLEIDING

1.1 Inclutrain

Inclutrain is een samenvoeging van de woorden inclusief en trainen. Het betekent inclusief opleiden, d.w.z. dat de opleiding zo wordt opgezet dat zij recht doet aan het idee van inclusie. Het mede door de EU gefinancierde project Inclutrain ¹, gaat over persoonsgerichte beroepsopleidingen voor mensen die ondersteuning nodig hebben. De methodologische basis voor deze handleiding werd ontwikkeld in het kader van dit Inclutrain-project. De deelnemende zorgboerderijen waren: Weide-Hardebek (DE), Loidholdhof (AT) en Urtica De Vijfsprong (NL). Ondersteunende partners waren Merckens Development Support (DE), Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e.V. (DE) en Albert de Vries Onderzoek in eigen werk (NL). In het kader van het project werden inclusieve trainingen georganiseerd. Voorbeelden uit deze trainingen zijn in deze handleiding opgenomen. Het vervolgproject heet Inclutrain connect en bij dit tweede project ligt de nadruk op uitwisseling en samenwerking tussen woon-werkgemeenschappen. Naast de projectpartners van het vorige project nemen twee nieuwe zorgboerderijen deel: Heimstätte Birkenhof (AT) en Casa de Santa Isabel (PT). Deze handleiding zal worden gebruikt als begeleidend materiaal tijdens de trainingsactiviteiten in de deelnemende zorgboerderijen.

Deze handleiding is bedoeld als ondersteunend materiaal voor het praktische opleidingsproces en wordt door het gebruik ervan begrijpelijk. Het kan een steun zijn voor al diegenen die op zoek zijn naar nieuwe benaderingen en methoden voor inclusieve, persoonsgerichte beroepsopleidingen voor mensen met en zonder ondersteuningsbehoeften. Het project Inclutrain richtte zich op werkleiders. Grote delen van dit handboek zijn ook van toepassing op woonbegeleiders, of anderen die ook leren en ontwikkeling ondersteunen en begeleiden.

1.2 Inclusie

Het bijzondere en innovatieve aan de hier gepresenteerde benadering van beroepsonderwijs ² is, dat deze werkelijk inclusief, namelijk persoonsgericht, individueel is. Elke groepsindeling is een onderscheiden op basis van groepskenmerken (bv. boeren, Marokkanen, autisten, vrouwen) en draagt het gevaar van uitsluiting met zich mee. Alleen als er principieel niet in groepen ingedeeld wordt, kan er sprake zijn van inclusief opleiden.

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

¹ Verdere informatie is te vinden op www.inclutrain.eu.

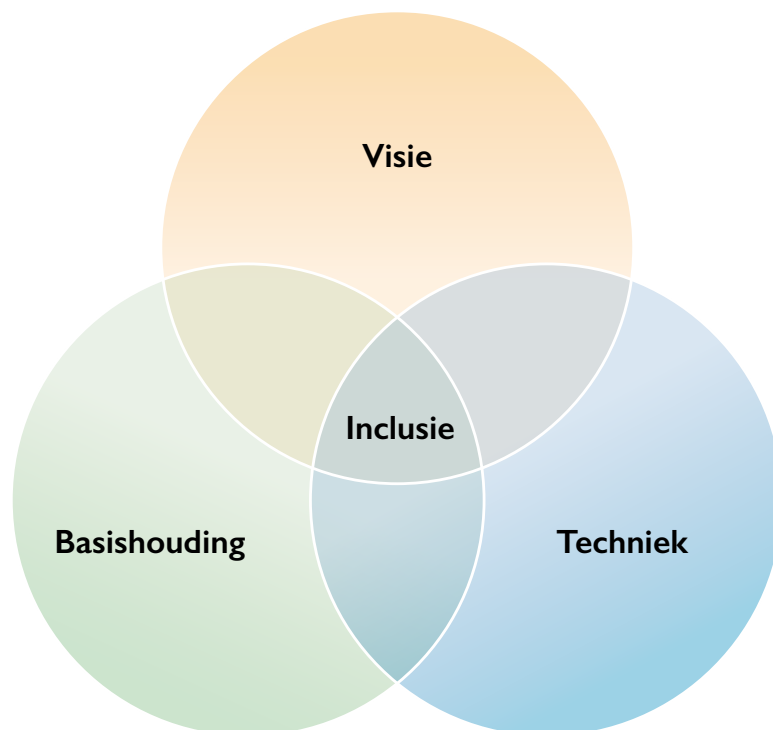
² Het betreft hier zowel formeel als informeel beroepsonderwijs. Dus daar waar iemand een vaardigheid leert en dat is, in het kader van levenslang leren, niet begrensd tot formeel onderwijs.

1.3 Stappen naar inclusie

Vanuit het idee van diversiteit kan men quota vaststellen: in een bedrijf, vanaf een bepaalde bedrijfsgrootte, moet een bepaald aantal gehandicapte werknemers aangesteld zijn. Dit betekent echter nog niet dat deze mensen geïntegreerd worden in het bedrijf. Dit gebeurt alleen als elk individu in zijn of haar individuele kwaliteit wordt gezien en er aandacht wordt besteed aan wat hij of zij kan bijdragen aan het geheel. Of hoe het geheel verder kan worden ontwikkeld zodat deze persoon een bijdrage kan leveren. Het streven naar inclusie gaat dus een stap verder dan het streven naar diversiteit.

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

Wat betreft inclusie is er al veel bereikt op het gebied van visie en basishouding. Er zijn veel



Afbeelding 1:
Inclusie: visie, basishouding
en techniek

Visie

- Ieder mens wordt, met zijn impuls, als individu gezien.
- Ieder mens draagt bij aan een groter geheel.
- Ieder mens is vanuit deze wederkerigheid geïntegreerd in dat grotere geheel.

Basishouding

- Je benadert iemand persoonsgericht. Je gaat uit van het individu, in plaats van dat je indeelt in een groep.
- Je werkt vanuit gelijkwaardigheid.
- Je werkt vanuit wederkerigheid.

Techniek

- De HOE-Methode, c.q. ervaren leren.
- Biografisch counselen
- ...

mensen die in deze richting denken en voelen. Bijvoorbeeld door goed naar elkaar te luisteren kan een inclusief samenzijn ontstaan. Goed luisteren lijkt dan een techniek, maar in wezen wordt een basishouding beschreven (herkenbaar aan het woord 'goed'). De vragen blijven: 'Hoe doe je dat, goed luisteren? Wat is dat eigenlijk, goed luisteren? En hoe ziet het eruit als 80% van de communicatie niet-verbale communicatie is?' Inclusieve techniek, waarin het verbinden met en erkennen van het individu vorm wordt gegeven, is zeldzaam.

Helaas worden inclusieve technieken zelden concreet zichtbaar gemaakt. De mensen die inclusieve technieken hanteren lopen voorop in een maatschappelijke verschuiving naar meer inclusie toe, maar hebben nog niet de woorden om dat tot uitdrukking te brengen.

Inclusie ontstaat als het een samenhangend geheel is van visie, basishouding en techniek.

1.4 Visie, basishouding en techniek^{3 4}

In de hier uitgewerkte werkwijzen beweeg je je als professioneel opleider, leerbegeleider, werkplaatsleider, of coach tegelijk op drie vlakken:

Het vlak van de visie: je hebt concrete toekomstbeelden van je vak, over wat jij over 5 of 10 jaar als concreet uitvoert wanneer jouw ideaal gerealiseerd is en gemeengoed is. Dat wil zeggen over wat jij met jouw vak bijdraagt aan een groter geheel.

Het vlak van de basishouding: je hanteert bepaalde waarden, principes en manieren van werken.

Het vlak van de techniek: je hanteert bepaalde, voor jouw vak kenmerkende technieken, je weet wanneer je de ene of andere techniek in kunt zetten.

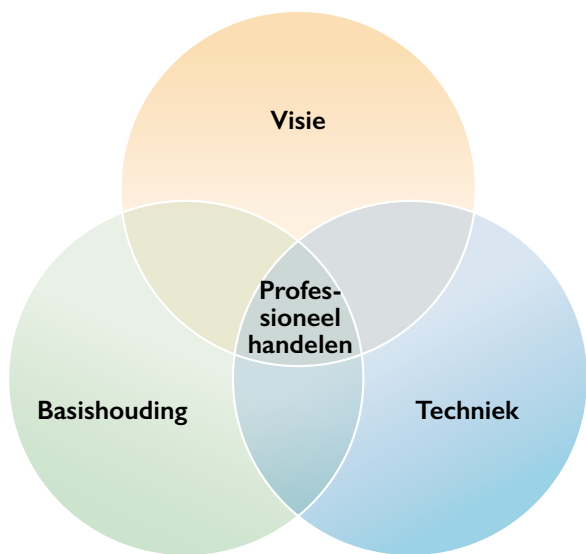
Alle drie de vlakken, geïntegreerd in het professioneel handelen: Je weet, op basis van je visie en je basishouding, wanneer je de technieken gewoon moet volgen en waar je vrij bent om ervan af te wijken.

Voorbeeld:

Een biologische tuinder heeft de visie dat over 5 of 10 jaar al zijn zaadgoed van biologische oorsprong is en uit dezelfde omgeving komt als die van het bedrijf. Dat betekent dat de tuinder zelf van één of meerdere gewassen voor hemzelf en zijn naaste collega's zaadgoed zal vermeerderen. Iemand opleiden in zijn vak van biologisch tuinder betekent dus niet alleen maar leren wat de afstanden zijn tussen de rijen sla, maar ook hoe je zaadgoed van sla vermeerderd. Dat maakt je eigen vak interessant en biedt de leerling ook een grotere diversiteit aan mogelijkheden.

³ Gewijzigd uit het proefschrift van Albert de Vries (2004): Ervaringsleren cultiveren. Onderzoek in eigen werk. Eburon.

⁴ In dit handboek wordt het woord 'techniek' gebruikt in plaats van 'methode'. 'Methode' duidt vaak op een manier van doen, een basishouding. In een sociale context, waar het hier voortdurend over gaat, lijkt 'techniek' niet op zijn plaats. De 'techniek' betreft hier het inrichten van leerruimtes, waarover later meer, en niet over de inhoud van een sociale relatie of een gedachte.



Visie

Als professional heb je een visie op hoe jij met jouw beroep een bijdrage levert aan de samenleving.

Je plaats deze visie daarmee in een sociale context. Een context die voortdurend in ontwikkeling is. In de visie beschrijf je ook de bijdrage in deze toekomst.

Basishouding

Als professional heb je een bepaalde manier van werken, ook wel methodologie of principes genoemd. Met deze werkwijze breng je de bij de visie behorende waarden tot uitdrukking.

Techniek

Als professional hanteer je bepaalde, voor het vak kenmerkende technieken en weet je wanneer de ene of andere techniek ingezet kan of moet worden.

Afbeelding 2: Professioneel handelen: visie, basishouding en techniek.



Foto's 2-4: Oefenen van visie, basishouding en techniek, tegelijk en in samenhang met elkaar: Hier in het meebewegend leiden van paarden.

1.5 Gebruik van deze handleiding

In het kader van inclusie wordt in dit handboek een pleidooi gehouden voor een individuele benadering, van de mensen, van het lesmateriaal en van de leerruimtes. Je kunt je eigen handleiding voor jouw training situationeel verder ontwikkelen.

De handleiding is nooit af. Voordat het gedrukt is, zijn er al suggesties voor wijzigingen die voortkomen uit het doorlezen van de drukproeven of omdat je net een nieuwe ervaring hebt opgedaan. Dit is geen gebrek, het hoort erbij. In het delen met andere mensen wordt het tegelijkertijd bewerkt, maar nu samen. Ieder heeft de mogelijkheid het zich zo eigen te maken.

U bent dus welkom om te kopiëren wat u nodig hebt uit deze handleiding (graag met vermelding van de bron) en toe te voegen wat in uw situatie nodig is (met vermelding dat u het hebt veranderd).

Het materiaal dat de basis vormde voor deze handleiding is gepubliceerd op de website: www.inclutrain.eu. Daar vindt u ook de werkbladen voor de HOE-methode.

2. DE HANDELINGSIMPULS ⁵

De kenmerkende individuele impuls, die ieder mens in het leven en werken met anderen meebrengt, verschijnt in de manier waarop iemand zich gedraagt, hoe iemand handelt. Het is de individuele handelingsimpuls die eigen is voor elke persoon. Het is ieders essentie. Het kleurt alle andere eigenschappen. Men wil op deze manier handelen, terwijl men tegelijkertijd daarin aangemoedigd en aangesproken wil worden.

Hier eerst een voorbeeld ⁶:

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

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

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

Johannes verwoordde voor Ella wat zij zelf niet kon zeggen, maar toch wilde zeggen. Hij ondersteunde haar bij het omzetten van haar wil in werkelijkheid. Hij zei ja tegen haar inzet.

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

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

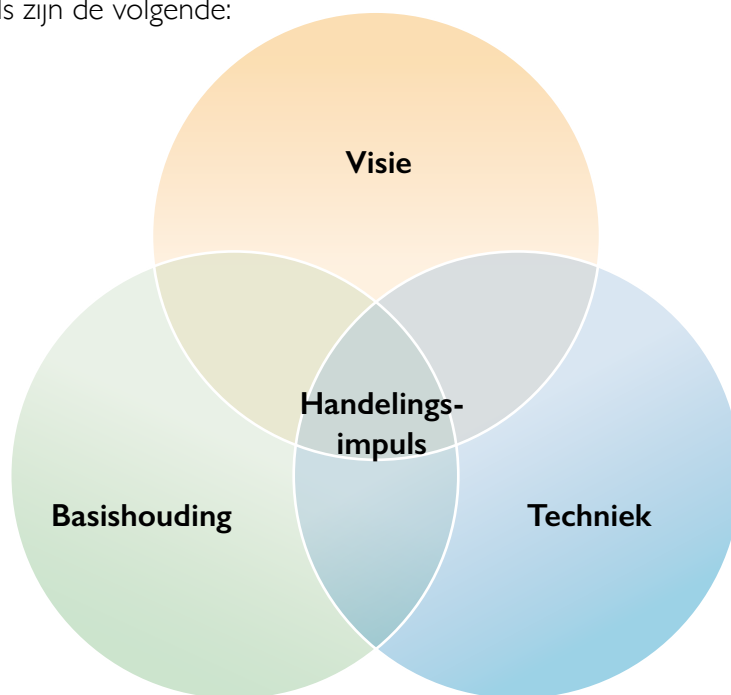
⁵ Gewijzigd overgenomen uit: Albert de Vries & Thijs Schiphorst (2013): 'GOH!' Onbegrepen gedrag. Bron van creativiteit. Academie voor Ervarend Leren, Arnhem.

⁶ Uit een van de eerste projecten 'Onderzoek in eigen werk' in de sociaaltherapie: Johannes Krausen (1996): Gesprekken voeren met mensen die niet kunnen spreken. Zie: www.academievoorervarendleren.nl

Het hebben van een bepaalde handelingsimpuls betekent niet dat je meester bent in het hoe van deze handelingsimpuls. Je wilt vaardig worden in je handelingsimpuls. Als de manier van handelen aansluit bij en past in de situatie, dan wordt het spannend, inspirerend en draagt het bij aan vooruitgang van jou en van de situatie. Hoe beter je er in wordt om je handelingsimpuls constructief tot uiting te brengen, hoe beter je dit vermogen in steeds meer situaties positief kunt inzetten. Het vergt moed en kracht om te staan voor de eigenheid en je niet aan te passen.

De beginselen van de handelingsimpuls zijn de volgende:

Afbeelding 3: De handelingsimpuls: visie, basishouding en techniek.



Visie

- Ieder mens toont in hoe hij de dingen doet zijn handelingsimpuls.
- Ieder mens heeft zijn eigen, zeer persoonlijke, eenmalige handelingsimpuls. Als zuigeling, adolescent, volwassene of bejaarde persoon verschijnt steeds weer dezelfde handelingsimpuls, telkens in een andere vorm, namelijk in verbinding met wat op dat moment en die plek actueel is.
- Ieder mens wil vaardiger worden in zijn handelingsimpuls, zijn wilsrichting.

Basishouding

- Ik richt me op de handeling en niet op de emotie of het waarom. Dit versterkt het initiatief van de ander.
- Ik integreer dezelfde handelingsimpuls in verschillende contexten. Dit bewerkstelligt vrijheid.
- Ik sluit me aan bij de handelingsimpuls van een persoon, bij het hoe van zijn handelen. Dit bevordert duurzaamheid.

Techniek

- Beschrijf de handelingsimpuls met twee werkwoorden. Denk deze werkwoorden tegelijkertijd en niet de een na de ander, als oorzaak - gevolg.
- Verbeeld de handelingsimpuls met een beroep of beroepssituatie.
- Formuleer de handelingsimpuls altijd positief en naar buiten gericht, naar de omgeving, niet naar de persoon zelf toe. Wanneer dat nodig is, wijzig je de formulering, zodat dat onmiddellijk verschijnt.
- Stel je het aansluiten bij een handelingsimpuls in relatie met een willekeurig wat voor: Bijvoorbeeld dat je met iemand gaat winkelen of tafel dekken. Je schoolt zo jouw vaardigheid om op een specifiek handelingsimpuls intuïtief aan te kunnen sluiten.
- Vat de handelingsimpuls op als werkhypothese. Op het moment, dat je ermee werkt, wordt duidelijk of het helpt om anderen nieuw te zien en bij hen aan te sluiten. Als het niet werkt, onderzoek je, met b.v. collega's, hoe je de woorden kunt begrijpen en welk perspectief ze bieden voor je eigen handelen. Als je nog steeds niet verder kunt, volg je de in de volgende hoofdstukken uitgewerkte procedures opnieuw en dan verschijnen er andere woorden, die je opnieuw uitprobeert.



Foto's 5-7: Ook in **hoe** iemand een rode streep schildert verschijnt iemands handelingsimpuls. (Oefening onder begeleiding van Hannes Reichert op de Loidholdhof)

3. INTERMEZZO: INTUÏTIEF HANDELEN

Om een beroepsopleiding persoonsgericht te maken, is een individuele aanpak nodig, d.w.z. een aansluiten bij de handelingsimpuls van de 'leerling'. De persoon centraal stellen, vereist dat er geen groepsindeling wordt gebruikt als uitgangspunt voor het onderwijs. Het gaat om de individuele ontmoeting.⁷ Een vruchtbare ontmoeting tussen 'leraar' en 'leerling' ontstaat, wanneer de opleider open staat voor dat wat vanuit het individu op hem afkomt en niet zijn eigen vooronderstellingen laat overheersen. Dat vereist intuïtief handelen.

3.1 Intuïtie: intuïtief denken, voelen en handelen

In het algemeen betekent intuïtie een onmiddellijke herkenning of begrip van een feit, niet gebaseerd op reflectie. Herkennen betekent het vinden van het begrip bij het object. Je kunt herkennen wat het is en het benoemen. Je hebt een denkintuïtie. Vaak is men zich niet bewust van zo'n denkintuïtie, omdat die vanzelf komt en vanzelfsprekend is. Je realiseert je dit principe op het moment wanneer je iemand ontmoet en niet meteen op zijn of haar naam komt. Je weet dan ook dat het niet helpt om verder na te denken. Het is beter om aan iets anders te denken en kort daarna komt de naam vanzelf in je op. In zo'n situatie word je je bewust van het intuïtieve karakter van dit proces.

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

In het dagelijks taalgebruik wordt het woord intuïtie vaak gebruikt voor een onderbuikgevoel. Dit wijst op een intuïtie in het gewaarworden. Het is eigenlijk een signaal: let op, er is hier iets bijzonders aan de hand. Als je op dat moment je gebruikelijke manier van denken en handelen tegenhoudt kan een denk- of handelingsintuïtie ontstaan. Met je oordelen (hij doet altijd ..., hij is altijd ...) vorm je een intuïtie op gevoelsniveau. Het essentiële wordt aangeduid en blijft tegelijkertijd verborgen onder deze sympathie of antipathie. Door deel te nemen aan de actie die door het oordeel wordt aangegeven, zet je een stap in de richting van empathie. Deze omwerking van de gevoelsintuïtie draagt dan bij tot positieve en constructieve actie (zie hoofdstuk 7).

3.2 Intuïtief handelen: Kunst van het niet-weten

Kenmerkend voor de intuïtieve handeling is, dat je aansluit bij de ander zonder zich vooraf een exact idee te hebben gevormd van deze actie. Zo'n actie wordt gestuurd vanuit de omgeving of zelfs vanuit de verwachte toekomst.

⁷ Een individuele benadering van de opleiding vereist niet noodzakelijkerwijs een één-op-één werkwijze. Een voorbeeld uit het basisonderwijs, waar iedereen gelijkelijk en tegelijkertijd persoonsgericht onderwijs krijgt, is te vinden in hoofdstuk 12.

Intuïtieve acties ontstaan vaak in situaties waarin je al veel hebt uitprobeerde. Je komt niet verder, je bent aan het eind van je Latijn, je verstand helpt je niet verder. En dan doe je: 'God zegene de greep'. Je doet iets en dat heeft een positieve uitwerking. Je bent verrast door je eigen intuïtieve handeling, door je gelukte onverwachte handeling, een GOH.

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

Toch ben je niet onvoorbereid. Je hebt een rugzak bij je vol met vaardigheden en ervaringsvolle, beweeglijke ideeën en begrippen. De inhoud van je rugzak gebruik je bij intuïtieve acties. De rugzak bevat echter geen vaste voorstellingen.

Op het moment van intuïtief handelen ben je in staat om volledig bij de ander te zijn, om met de ander mee te gaan, zonder je te verliezen. Je ziet waar vitaliteit is, waar aanknopingspunten zijn voor beweging. Je maakt gebruik van de vaardigheid om je in te leven, je in de ander te verplaatsen.

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

3.3 Voorbeeld: Als leerbegeleider intuïtief aansluiten bij een leerling

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

Zo ontstond er een intuïtieve, gelukte onverwachte handeling. Ik kreeg inzicht in en toegang tot wat de leerling beweegt.

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

De handelingsimpuls van Bernd, die al verscheen in de zin: 'Hij keek als afwezig of niet betrokken in de hoek van de kamer', interpreteerde ik eerst negatief. Neutraal kan dit gedrag worden omschreven als afwenden. Als ik het als een positieve activiteit zie vanuit Bernd's perspectief, als ik me inleef, als ik me erin verplaats, dan is het een *aanwijzend beschouwen*.

Dus met mijn actie heb ik aangesloten bij de handelingsimpuls van Bernd en heb zo het leerproces met de leerling op een persoonsgerichte manier vormgegeven.

Als je erin slaagt om aan te sluiten bij de handelingsimpuls van een leerling (zelfs als dit gedrag in eerste instantie als onjuist of ineffectief wordt ervaren), vindt er een ontmoeting plaats op actieniveau en wordt het gemakkelijk om samen verder te gaan in het leren. Het **hoe** van een leerling (d.w.z. zijn manier van handelen) wordt direct waarneembaar en kan in de toekomst productief worden ingezet.

4. DE HOE-METHODE

(HANDELINGSIMPULS ONDERZOEKEND EXPLOREREN)^{8 9}

De HOE-methode is een methode om de handelingsimpuls te benoemen en ideeën op te doen hoe je bij deze persoon met deze handelingsimpuls kan aansluiten. Het is een methode om de kloof tussen jezelf en de ander te overbruggen. Er zijn drie aanliegroutes¹⁰:

1. *ontwerpend verkennen* (zie hoofdstuk 5),
2. *inlevend waarnemen* (zie hoofdstuk 6) en
3. *reflecterend benoemen* (zie hoofdstuk 7).

Bij de techniek 1 probeer je vooruit te denken hoe je werk eruit kan zien wanneer je aansluit. Met techniek 2 leef je jezelf in, in het onbegrepen gedrag. In techniek 3 kijk je terug op hoe je intuïtief de kloof tussen jezelf en de ander al hebt overbrugd in een gelukke onverwachte handeling. Met alle drie de technieken schep je methodisch een innerlijke ruimte van empowerment. Deze ruimte biedt de voorwaarden voor het intuïtief laten ontstaan van ideeën en perspectieven voor het handelen. Op deze manier kan een aanpak zowel intuïtief als methodisch zijn.

| Techniek | <i>ontwerpend verkennen</i> | <i>inlevend waarnemen</i> | <i>reflecterend benoemen</i> |
|---------------------|----------------------------------|--|---|
| Richting in de tijd | Ontwerpen van een toekomst | Beleven en ervaren van het heden | Beschouwen van het verleden |
| Intuïtie in | Ontwerpen van een positief beeld | De essentie van iemands gedrag waarnemen | Reflectie op de gelukke onverwachte handeling |

Er zijn vier varianten van deze technieken die van belang zijn om de manier van werken te koppelen aan het werk aan een ontwikkelingsplan of om een omgeving vorm te geven waarin deze manier van werken vruchtbaar kan worden:

4. *scenario onderzoek* (zie hoofdstuk 8),
5. *schrijven van een portfolio* (zie hoofdstuk 9),
6. *ervarend evalueren* (zie hoofdstuk 10) en
7. *ontdekkend samenwerken* (zie hoofdstuk 11).

⁸ De naam Hoe-methode wordt hier voor het eerst gebruikt. De termen 'ervarend leren', en 'onderzoek in eigen werk' omvatten deze werkwijze. Voorheen werd ook wel de naam BIC-methode (Bevorderen Initiatief Cliënt) gebruikt. Voor het eerst in A. de Vries (2012): *Versterken individuele besluitvaardigheid op de werkvloer*. Eveneens een door de EU medegefinancierd project (Europees Sociaal Fonds, Actie E).

⁹ Gewijzigd overgenomen uit: Albert de Vries & Thijs Schiphorst (2013): *'GOH!' Onbegrepen gedrag. Bron van creativiteit*. Academie voor Ervarend Leren, Arnhem.

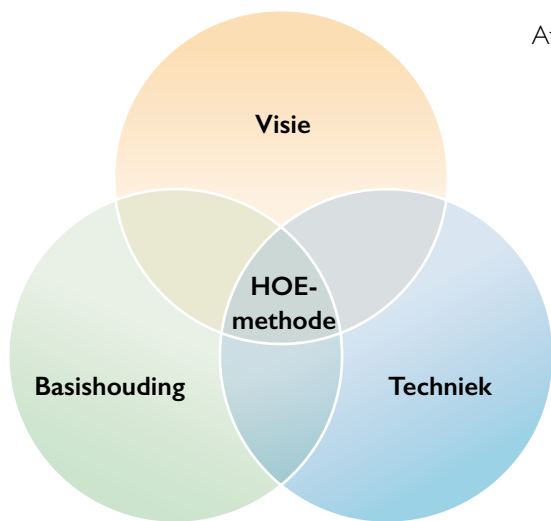
¹⁰ Het zijn technieken die bestaan uit concrete stappen die gevolgd moeten worden en waarvoor ook werkbladen bestaan. Zie www.academievoorervarendleren.nl

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

In de volgende hoofdstukken zijn de stappen van deze technieken beschreven. Je neemt bij elke stap dat wat er in je opkomt serieus, je zegt daar ja tegen, ook al begrijp je de inhoud niet meteen. Zodra er iets gekomen is ga je door naar de volgende stap.

In deze onderzoekende technieken worden telkens weer, net op een andere manier, dezelfde vaardigheden gebruikt, die helpen om in het dagelijks begeleiden aan te sluiten bij de handelingsimpuls van de ander.

De persoonlijke ervaringen en inzichten kunnen gebruikt worden om beter met collega's te communiceren over wat en hoezo je iets zo hebt gedaan. Jouw intuïtieve handelingen zijn zo door anderen te volgen. Als je dit niet doet, dan ontstaat er een kloof tussen jezelf en je collega's. De resultaten van dit onderzoek helpen ook om voor je zelf te begrijpen wat succesvol werkte. Zonder een dergelijk onderzoek blijven gelukte onverwachte handelingen gelukstreffers.



Afbeelding 4: De HOE-methode: visie, basishouding en techniek.

Visie

- Ieder mens is initiatief nemend.
- Ieder mens is bezig ervaring op te bouwen en krachtiger te worden in zijn handelingsimpuls, in hoe hij handelt.
- Deze handelingsimpuls wordt door anderen en door iemand zelf niet altijd begrepen en kan dan als storend beleefd worden.
- De handelingsimpuls is altijd positief en op de omgeving gericht, niet op jezelf.
- Het onbegrepen gedrag is juist zinvol en kan als zinvol tevoorschijn komen en beleefd worden, wanneer je het versterkt, i.p.v. het acuut te willen stoppen.

Techniek

Verdicht de al ervaren, maar nog niet bewuste handelingsimpuls, het hoe, in beelden van beroepssituaties en in twee voorstellingsvrije woorden: werkwoorden. Vervolgens verbind je dat hoe nieuw met een wat in een scenario. Variaties van dit principe zijn de technieken:

1. *Ontwerpend verkennen*
2. *Inlevend waarnemen*
3. *Reflecterend benoemen*
4. *Scenario onderzoek*
5. *Schrijven van een portfolio*
6. *Ervarend evalueren*
7. *Ontdekkend samenwerken*

Basishouding

- Zeg Ja, voordat je het begrijpt. Beweeg mee.
- Leef je in.
- Zie in situaties altijd de handelingen.
- Stap zelf in, doe voor; neem mee, i.p.v. aan de ander te vragen. Ga samen aan het werk, i.p.v. te corrigeren. Richt je op het gemeenschappelijke derde punt. Stel onderzoekend.
- Jij en de leerling kunnen het al en doen het af en toe ook, onbewust passend.

5. ONTWERPEND VERKENNEN

Het is niet gemakkelijk om het juiste te doen als iemand, zoals Ella in het voorbeeld in hoofdstuk 2, van goede wil is, maar niet in staat om haar handelingsimpuls positief te uiten en in plaats daarvan agressief lijkt. Hoe slaag je erin om niet geïrriteerd te raken door het storende gedrag? Hoe verbind je je met de handelingsimpuls van de ander?

Een van de technieken is het omdenken van dit gedrag in positieve beelden. Je bereidt je voor op intuïtieve acties met het denken van mogelijkheden.

Een voorbeeld.

Bart blijft vragen'....

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

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

Bart vraagt alles.

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

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

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

Bart begint te schreeuwen.

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

In stap 1 van het *ontwerpend verkennen* beschrijf je het onbegrepen gedrag concreet in een situatie.

In stap 2 vraag je in welk beroep dit herhalende vragen zinvol is. Er komt dan bijvoorbeeld: een onderzoeker of journalist die mensen interviewt en blijft doorvragen wat er achter een antwoord zit. Uit dit beeld van een beroep wordt begrijpelijk dat je dat gedrag kunt versterken in plaats van ter plekke te stoppen. Op het moment dat je je dat kunt voorstellen, spring je over je irritatie over het onbegrepen gedrag heen.

In stap 3 neem je twee werkwoorden die het meest betekenisvol lijken: *interviewen* en *bevragen*. Achter het eerste werkwoord wordt een 'd' geplaatst. Daarmee wordt de handelingsimpuls: *interviewend bevragen*.

De handelingsimpuls is altijd positief en naar buiten gericht, naar de omgeving, niet naar de persoon zelf. Als je niet zo snel twee werkwoorden ziet, kun je een zelfstandig naamwoord of een bijvoeglijk naamwoord omzetten in een werkwoord. Dat mag zelfs een werkwoord zijn dat

niet in het woordenboek staat. De zo geformuleerde handelingsimpuls wordt opgevat als een werkhypothese.

In stap 4 ontwerp je scenario's over hoe je het *interviewend bevragen* in alledaagse situaties kan ondersteunen. Welke situatie tref je morgen aan en wat kan je dan doen om aan te sluiten bij deze handelingsimpuls?

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

Je hebt je nu een voorstelling gevormd van hoe je de kwaliteit van Bart in een toekomstige situatie kan inzetten. Daarna kun je je in stap 5 afvragen of je deze intentie van Bart in het verleden al eens bent tegengekomen en hoe je er toen bij hebt aangesloten.

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

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

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

Na ongeveer driehonderd meter zuchtte Bart diep en ontspande.

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

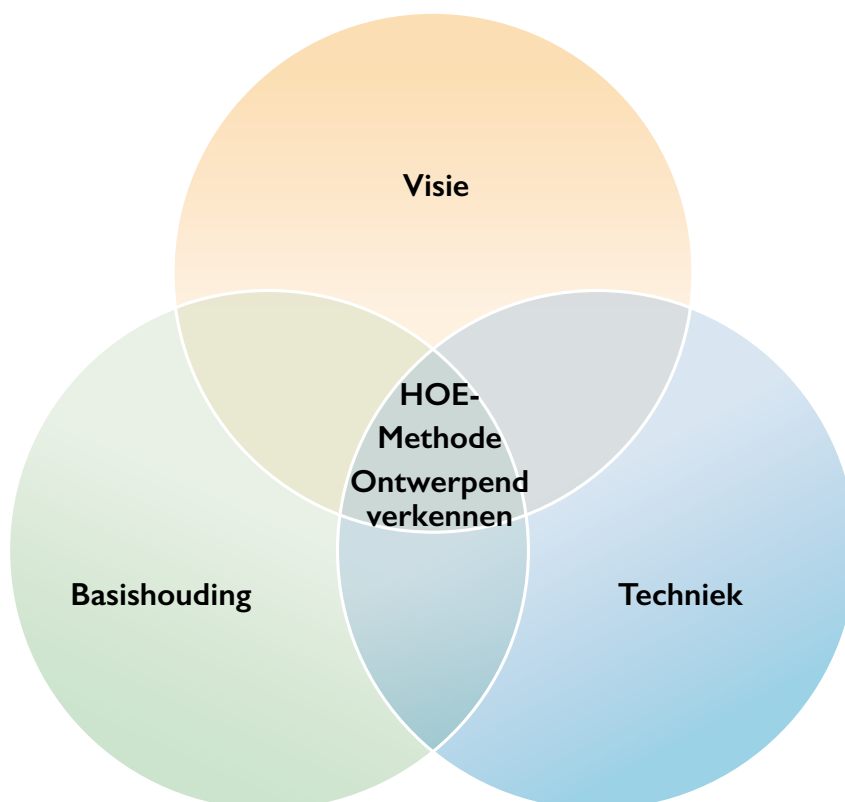
Op deze manier ontdek je dat je op zo'n moment al onbewust bekwaam was. Deze techniek helpt om bewust bekwaam te worden.

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

Als je al eerder iemands handelingsimpuls hebt gevonden, kun je deze als uitgangspunt nemen en verder gaan met stap 5. In principe maak je dan een actieplan, een ontwikkelingsplan of een ondersteuningsplan. In zo'n plan kan je nog concreter uitwerken wat je doet en wat je verwacht als actie van de ander. Vervolgens kan ook worden beschreven wie bij deze acties betrokken is en wanneer de evaluatie zal plaatsvinden. In die zin beschrijven actieplannen slechts afzonderlijke momenten en zijn ze exemplarisch voor een aanpak.¹¹

¹¹ Zie 'Scenario-onderzoek', hoofdstuk 8, als een manier om constructief met doelen te werken.

Afbeelding 5: *Ontwerpend verkennen*: visie, basishouding en techniek.



Visie

- Ieder mens is initiatief nemend.
- Ieder mens is bezig ervaring op te bouwen en krachtiger te worden in zijn handelingsimpuls, in hoe hij handelt.
- Deze handelingsimpuls wordt door anderen en door iemand zelf niet altijd begrepen en kan dan als storend beleefd worden.
- De handelingsimpuls is altijd positief en op de omgeving gericht, niet op jezelf.
- Het onbegrepen gedrag is juist zinvol en kan als zinvol tevoorschijn komen en beleefd worden, wanneer je het versterkt, i.p.v. het acuut te willen stoppen.

Basishouding

- Zeg Ja, voordat je het begrijpt. Beweeg mee.
- Leef je in.
- Zie in situaties altijd de handelingen.
- Stap zelf in, doe voor, neem mee, i.p.v. aan de ander te vragen. Ga samen aan het werk, i.p.v. te corrigeren. Richt je op het gemeenschappelijke derde punt. Stel onderzoeken.
- Jij en de leerling kunnen het al en doen het af en toe ook, onbewust passend.

Techniek

1. Beschrijf in een concrete situatie het onbegrepen, storende gedrag.
2. Zoek een beroepssituatie, als beeld, waarin het onbegrepen bedrag betekenis heeft.
3. Uit de beschrijving van de handelingen in deze beroepssituatie neem je twee werkwoorden. Daarmee heb je de handelingsimpuls beschreven. Zet achter het eerste werkwoord een 'd'.
4. Je stelt je voor hoe je in een situatie die je morgen kunt aantreffen bij deze handelingsimpuls gaat aansluiten.
5. Tenslotte kun je terugkijken met de vraag of je misschien al eerder bij deze handelingsimpuls hebt aangesloten.

6. INLEVEND WAARNEMEN

In elke handeling verschijnt het hoe, de handelingsimpuls. Dat kan gewoon lopen zijn, maar ook hoe iemand blad veegt, uien schoon maakt, deeg kneedt, hout hakt, denkt. Praten is ook handelen. Met het *inlevend waarnemen* verplaatst je je in de ander en doe je eenvoudigweg mee. Je accepteert de activiteit die de ander doet als zinvol. Het inleven heeft puur betrekking op iemands handelen, niet op zijn gevoelens en emoties. Je geeft geen ruimte aan sym- of antipathie, die in reactie op de ander vanzelf opkomen, 'tenslotte is jouw eigen manier van lopen de beste', maar je richt je vanuit een positief gestemde interesse, je staat open om zo te beleven als de ander beleeft. Ook deze techniek dient ter voorbereiding op intuïtief handelen.

Een casusbeschrijving van Simone en Mirjam.

Simone blijft kwaad

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

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

Stilte.

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

Simone antwoordt kribbig: 'Niets'.

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

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

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

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

Mirjam denkt: Simone moet de weg naar huis weten! Hoe kan ze zo stom zijn! Mirjam zit vast in haar voorstelling van de ander. Hoe kan Mirjam het gedrag van Simone nu anders gaan zien? Hoe zeg je ja en hoe sluit je aan?

Een manier om dat te doen is een experiment. Je kijkt van binnenuit met iemand mee, door net zo als de ander te bewegen, en de ervaring die je daarbij opdoet waar te nemen en onder woorden te brengen. Bijvoorbeeld: Je vraagt een deelnemer aan het gesprek om voor te doen hoe Simone loopt en beweegt. Stap 1 is om deze beweging na te bootsen, te imiteren. Je bent op zoek naar de potentie van deze beweging. Met de vraag in stap 2: 'In welk beroep is deze beweging een kwaliteit?' oefen je ja te zeggen.

Je stopt met imiteren op het moment dat je een beeld van en beroep of beroepssituatie hebt. Soms zijn een paar stappen genoeg. Na uiterlijk één minuut stop je. Vertrouw erop dat door de

beweging na te bootsen er vanzelf een beroepsbeeld naar boven komt en accepteert dit beeld, ook als je het niet begrijpt.

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

Door middel van de vraag in stap 3: 'Hoe werkt mijn horlogemaker?' kan ze de essentie van het beeld verder verdichten tot handelingen: *'Hij zet alle delen van het horloge op de juiste plaats, met grote precisie'*, die op hun beurt verdicht worden tot twee werkwoorden, het eerste met een 'd' erachter: *passend plaatsen*.

Nu zijn deze woorden verbonden met het beroep van horlogemaker, maar verder zijn deze woorden nog steeds vreemd, onbegrepen. Mirjam probeert deze woorden te zien als normaal en betekenisvol in haar dagelijkse omgeving. Hier en nu aan de tafel, bijvoorbeeld... Eén van de deelnemers laat zien wat hij zich bij deze werkwoorden voorstelt (stap 4):

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

Met behulp van deze tussenstap kan Mirjam zich in stap 5 voorstellen hoe ze in een bepaalde situatie bij Simone kan aansluiten:

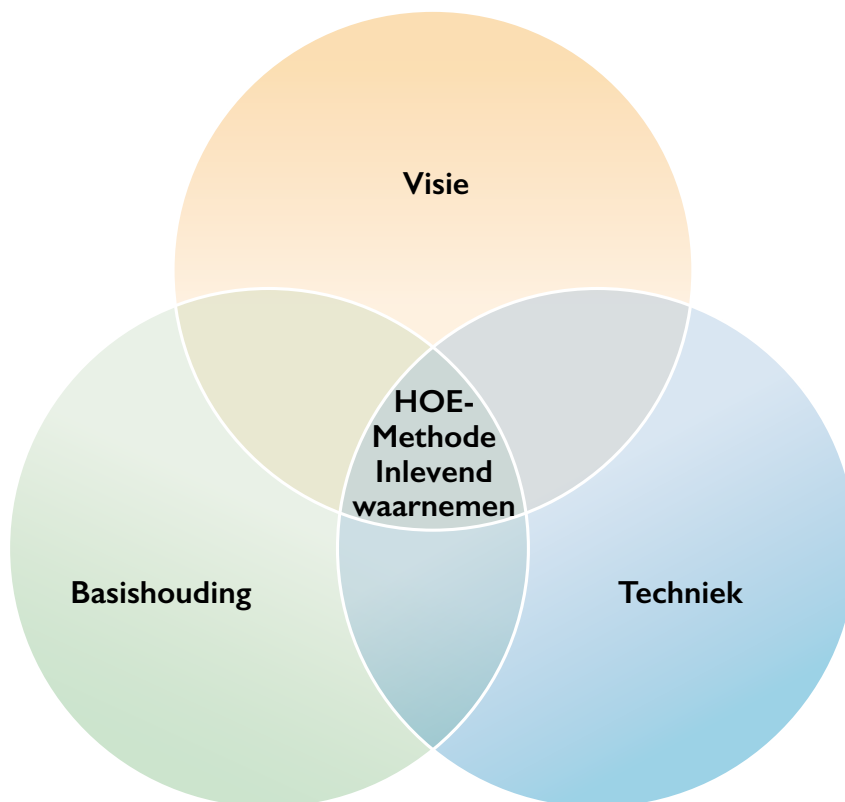
Het kan voorkomen dat er tijdens een maaltijd één stoel onbezet blijft. Normaal gesproken meldt ze als begeleidster dat er vandaag iemand niet aanwezig is en dat ze deze plaats vandaag zelf zal innemen.

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

Als je eenmaal iemands kwaliteit hebt benoemd, herken je deze kwaliteit veel vaker dan verwacht in je dagelijkse ontmoeting met deze persoon. Dit is stap 6.

De stappen worden zo veel mogelijk door iedereen voor zich gezet. De resultaten kunnen worden gedeeld in de groep.

Afbeelding 6: Inlevend waarnemen: visie, basishouding en techniek.



Visie

- Ieder mens is initiatief nemend.
- Ieder mens is bezig ervaring op te bouwen en krachtiger te worden in zijn handelingsimpuls, in hoe hij handelt.
- Deze handelingsimpuls wordt door anderen en door iemand zelf niet altijd begrepen en kan dan als storend beleefd worden.
- De handelingsimpuls is altijd positief en op de omgeving gericht, niet op jezelf.
- Het onbegrepen gedrag is juist zinvol en kan als zinvol tevoorschijn komen en beleefd worden, wanneer je het versterkt, i.p.v. het acuut te willen stoppen.

Basishouding

- Zeg Ja, voordat je het begrijpt. Beweeg mee.
- Leef je in.
- Zie in situaties altijd de handelingen.
- Stap zelf in, doe voor, neem mee, i.p.v. aan de ander te vragen. Ga samen aan het werk, i.p.v. te corrigeren. Richt je op het gemeenschappelijke derde punt. Stel onderzoeken.
- Jij en de leerling kunnen het al en doen het af en toe ook, onbewust passend.

Techniek

1. Verplaats je in de ander; leef je in. Beweeg mee met een beweging, een handeling van de ander: Je imiteert vanuit een positieve interesse: Hoe doet die ander dat nou? Neem in jezelf waar wat je op dat moment van imiteren ervaart als bewegingsdynamiek.
2. Beschrijf je ervaring. Neem de twee belangrijkste werkwoorden uit deze beschrijving.
3. Verbeeld jouw ervaring met een beroepssituatie, een situatie waarin deze beweging betekenis heeft.
4. Met de beschrijving van de twee werkwoorden en het beeld van de beroepssituatie heb je de handelingsimpuls beschreven. Zet achter het eerste werkwoord een 'd'.
5. Tenslotte kun je terugkijken met de vraag of je misschien al eerder bij deze handelingsimpuls hebt aangesloten.
6. Je stelt je voor hoe je in een situatie die je morgen kunt aantreffen bij deze handelingsimpuls gaat aansluiten.
7. Tenslotte kun je terugkijken met de vraag of je misschien al eerder bij deze handelingsimpuls hebt aangesloten.



Foto's 8-10: Imiteren van *hoe* iemand loopt en de ervaring van de handelingsimpuls uitgedrukt in een dynamische kleurtekening.

Na een workshop van een middag hebben enkele studenten van een nascholing aan de Annedore-Leber-Berufsbildungswerk Berlin, ALBBW, hun ervaringen met het *inlevend waarnemen* beschreven:

- 'Het is verbazingwekkend wat er met deze methode te ontdekken valt.'
- 'Met het *inlevend waarnemen* is het mogelijk om al veel over een persoon te weten te komen en aansluiting te vinden voor in het onderwijs.'

7. REFLECTERENDE BENOEMEN - ONDERZOEK VAN DE GELUKTE ONVERWACHTE HANDELING (GOH)

Met de derde techniek, *reflecterend benoemen*, blik je terug op een gelukte onverwachte handeling, een intuïtieve handeling. Je onderzoekt hoe jouw handeling heeft aangesloten bij de handelingsimpuls van de ander.

Deze techniek begint in stap 1 met een concrete beschrijving van een gelukte onverwachte handeling:

'Karl kijkt'.

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

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

Maar Jochem gaat naast Karl staan. Hij kijkt ook uit over de polders. Dan zegt Jochem, intuïtief, wat hij ziet: 'Het lijkt alsof de molens langzamer draaien dan gisteren.'

Zonder verder oponthoud lopen ze samen naar huis.

Hoe onderzoek je wat hier effectief was? Dat kun je Jochem niet zomaar vragen. Hij heeft intuïtief gehandeld en je kan daarom niet teruggrijpen op een weloverwogen gedachte. Alleen terugblikkend kunnen zowel Jochem als wij een begrip vormen van wat hier werkzaam was.

Je concentreert je in stap 2 op de actie, en wel op de gelukte onverwachte handeling, de intuïtieve actie: *'Dan zeg ik, in een intuïtie, wat ik zie: Het lijkt alsof'*. De handelingen van de begeleider zijn: *kijken en benoemen*.

Ook Karl kun je niet vragen waarom deze actie zo effectief was. Het valt op dat Karl en Jochem na deze actie samen naar huis gaan, ze zijn samen in beweging. Blijkbaar heeft Jochem aangesloten bij de handelingsimpuls van Karl. Maar welke is dat?

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

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

Ik zat midden in het schrijven van deze tekst en was gericht op het vinden van de juiste woorden voor

wat ik tot uitdrukking wilde brengen. De telefoon ging en ik liet hem overgaan.

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

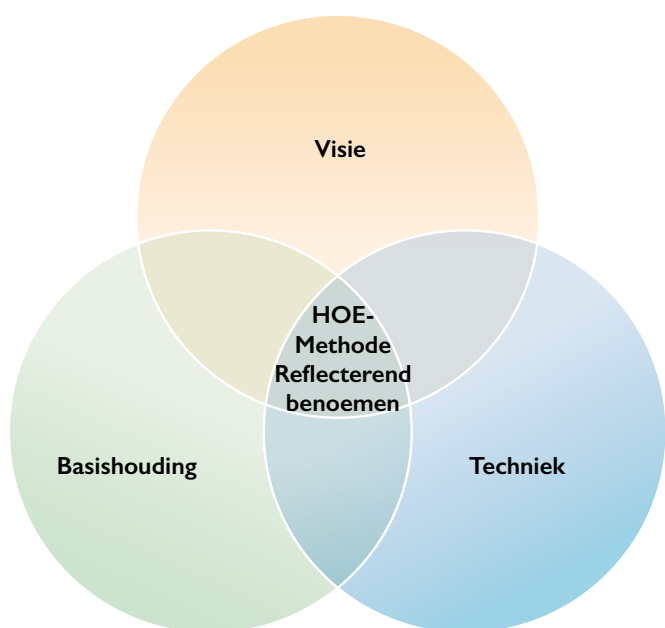
Nu, als werkhypothese, neem je deze werkwoorden als uitdrukking van Karls handelingsimpuls, van de manier waarop hij handelt.

In stap 6 probeer je te zien hoe Jochem's acties aansluiten bij de handelingsimpuls van Karl. *Kijken en zeggen* sluit inderdaad aan bij iemand die probeert *concentrerend te formuleren*.

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

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

Abbeelding 7: Reflecterend benoemen: visie, basishouding en techniek.



Visie

- Jeder mens is initiatief nemend.
- Ieder mens is bezig ervaring op te bouwen en krachtiger te worden in zijn handelingsimpuls, in hoe hij handelt.
- Deze handelingsimpuls wordt door anderen en door iemand zelf niet altijd begrepen en kan dan als storend beleefd worden.
- De handelingsimpuls is altijd positief en op de omgeving gericht, niet op jezelf.
- Het onbegrepen gedrag is juist zinvol en kan als zinvol tevoorschijn komen en beleefd worden, wanneer je het versterkt, i.p.v. het acuut te willen stoppen.

Basishouding

- Zeg Ja, voordat je het begrijpt. Beweeg mee.
- Leef je in.
- Zie in situaties altijd de handelingen.
- Stap zelf in, doe voor; neem mee, i.p.v. aan de ander te vragen. Ga samen aan het werk, i.p.v. te corrigeren. Richt je op het gemeenschappelijke derde punt. Stel onderzoeken.
- Jij en de leerling kunnen het al en doen het af en toe ook, onbewust passend.

Techniek

1. Beschrijf een gelukke onverwachte handeling (GOH).
2. Kijk naar de onverwachte handeling van de verteller, de trainer. Karakteriseer die met 2 werkwoorden.
3. Beschrijf het oordeel dat de trainer over de leerling heeft.
4. Vorm dit oordeel om tot 2 werkwoorden, door dit oordeel in de eigen ervaring als handeling in een concrete situatie op te zoeken. Beschrijf wat je toen probeerde te doen, wat je wilde op het moment dat dat oordeel op jou van toepassing was. Met de twee werkwoorden die daaruit verschijnen heb je de handelingsimpuls beschreven. Zet achter het eerste werkwoord een 'd'.
5. Beschouw hoe de handelingsimpuls van de verteller (= trainer) (stap 2) aansluit bij de handelingsimpuls van de leerling (stap 3 en 4).
5. Je stelt je voor hoe je in een situatie die je morgen kunt aantreffen bij deze handelingsimpuls gaat aansluiten.
6. Tenslotte kun je terugkijken met de vraag of je misschien al eerder bij deze handelingsimpuls hebt aangesloten.

8. SCENARIO-ONDERZOEK

De laatste stap van de technieken is erop gericht dat je wilt aansluiten bij een persoon, bij zijn handelingsimpuls en dat je wilt leren van de ervaring die je hebt opgedaan. Kortom je wilt je voorbereiden op een volgende situatie. De gewoonte is om dan doelen te formuleren. Je wilt echter de mogelijkheid tot een intuïtieve actie open houden en niet op een rationele en systematische manier naar een doel toe werken met een plan dat je stap voor stap opvolgt. Je kunt doelen echter ook zo uitwerken, dat doelen tot scenario's worden en dan is de tegenstelling tussen intuïtief en rationeel opgeheven.

8.1 Visie als scenario

Je bereidt je voor door een visie als een gerealiseerde situatie voor je te zien. Je schetst een beeld van de situatie voorbij het moment waarop je gehandeld hebt en je met tevredenheid op die situatie terugkijkt. Er zitten geen vervolgacties in, die nog moeten of kunnen. Het beeld is in rust. Je ontwerpt een scenario ¹². Je ziet in zo'n scenario voor je wat jij en de ander in die context gedaan hebben. Denk meer dan één scenario. Je voorbereiding wordt dan des te vrijer en in het moment zelf kan hetgeen dat op je afkomt nog meer een intuïtief antwoord in jou oproepen.

8.2 Productiedoelen en ontwikkelingsdoelen

Allereerst een korte beschouwing over twee soorten doelen, die vaak door elkaar worden gehaald. Een van de doelen is bijvoorbeeld: *'Wij hebben de opdracht om wekelijks 10 kisten sla bij de winkel af te leveren.'* Een ander: *'Ik wil graag leren fietsen.'* De eerste is een productiedoel, de tweede een ontwikkelingsdoel. Productiedoelen zijn identieke, zich herhalende doelen. Met een ontwikkelingsdoel heb je op een bepaald moment het doel bereikt en dan kun je daarna een nieuw doel stellen: *'Ik wil graag leren fietsen, niet alleen hier op het terrein, maar ook op de openbare weg.'* In het geval van leren gaat het vooral over ontwikkelingsdoelen.

8.3 Context van de doelen

SMART is een methode om doelstellingen te formuleren. De term is een Amerikaanse afkorting. De letters staan voor: Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijd. Specifiek - Is het doel eenduidig; Meetbaar - Onder welke (meetbare, controleerbare) omstandigheden is het doel te bereiken; Acceptabel (Aanvaardbaar) - Zijn deze doelen acceptabel voor de doelgroep en/of het management; Realistisch - Is het doel haalbaar; Tijd - Wanneer is het doel bereikt?

Een doel als: *'Ik wil graag leren fietsen.'* voldoet niet aan die normen. Het is veel te abstract geformuleerd, hoewel het door sommigen al als concreet wordt ervaren. Het wordt concreter als de

¹² Geïnspireerd door onder andere *Goal Attainment Scaling (GAS)* en Rudolf Steiner (1909): *Praktische ontwikkeling van het denken*.

omgeving waarin het doel moet worden bereikt, wordt geformuleerd: *'Ik wil hier op ons terrein leren fietsen.'* Het wordt nog concreter als je rekening houdt met de tijd waarin je verwacht het doel te bereiken: *'Ik wil graag volgende week, als we vakantie hebben, leren om te fietsen op het terrein.'* De tijd hier is dus ook geen abstracte tijd 'een week', maar een concrete, tastbare tijd: *'in de volgende week, wanneer we vakantie hebben.'* Het wordt nog concreter als de betrokkenen ook worden beschreven in het doel: *'Ik wil graag leren fietsen op ons terrein volgende week, als we vakantie hebben. Ik wil dat mijn mentor me dat leert.'* De ik-persoon heeft bijvoorbeeld vertrouwen in zijn mentor: *'Met hem gaat het zeker lukken. Trouwens, hij is fit genoeg om me achterna te rennen.'* Je maakt als laatste nog de stap van 'ik wil' naar 'ik kan': *'Eind volgende week kan ik fietsen op ons terrein. In die vakantieweek heb ik elke dag een half uur geoefend. Mijn mentor, die aan het begin van de week achter me aan moest rennen om mee te sturen en te zeggen hoe ik moest remmen, lacht me aan het eind van de week vanaf de kant hartelijk toe.'* Als een doel zo concreet is beschreven, is het SMART. Je hebt dan een scenario geschilderd. Een scenario waarin de leerling in relatie tot de leraar en in relatie tot een omgeving verschijnt. Doelen worden zo visionair en gaan dan uitnodigend en aantrekkelijk werken.

Met doelen, net als met scenario's, wil je je voorbereiden op je handelen. Het werken met doelen lijkt echter intuïtieve processen uit te sluiten. Wanneer je volgens de regels van de kunst met doelen werkt beschrijft het echter ditzelfde proces.

In elk ontwikkelingsplan kan het algemene doel 'De leerling verwerft positieve ervaringen met zijn handelingsimpuls' worden opgenomen.

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

- Doelen worden op een positieve en actiegerichte manier geformuleerd.
- Werken aan een doel gebeurt altijd in interactie tussen de trainer en de leerling.
- Werken aan een doel gebeurt altijd in een concrete context, een concrete situatie.
- Werken aan een doel in een concrete situatie is meestal uniek, éénmalig en kan meestal binnen afzienbare tijd gerealiseerd worden. Doelen voor een half jaar zijn meestal niet SMART.

In het scenario zoek je niet naar de manier om een doel te bereiken, maar kijk je naar wat er gerealiseerd is op het moment dat het doel is bereikt. Zo'n toekomstbeeld nodigt zowel leerling als trainer uit om individueel, persoonsgericht wegen naar dat doel te vinden.

9. PORTFOLIO

Het resultaat van het werken met de technieken verwerk je in een portfolio.

Een portfolio bestaat uit een selectie van uitgevoerde acties. Een voorbeeld van een portfolio:

Portfolio 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.

Handleiding voor het schrijven van een portfolio

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

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

Een portfolio kan aanvullend op of als vervanging van een klassiek getuigschrift de resultaten van een opleidingstraject weergeven. Een sollicitatiegesprek met als vertrekpunt een portfolio biedt een goede basis voor een individuele ontmoeting en dus voor inclusie.

Inspirerend bij het werken aan portfolio's is de traditie in ambachten en kunsten om naar de gemaakte werken te kijken om de kwaliteit van een toekomstige beroepsactiviteit te kunnen inschatten. Daar wordt niet naar papieren gevraagd. Hooguit naar een getuigschrift van een opleiding.

In ander beroepsonderwijs en bij het solliciteren speelt kwalificeren doorgaans wel een belangrijke rol. Er is ook hier al iets in beweging. In Nederland wordt bijvoorbeeld geëxperimenteerd met *open hiring* (The Greystone Bakery, New York, USA; MamaLoes, Goirle, NL), waarbij mensen op basis van motivatie voor een proeftijd worden aangenomen. Die ervaring leert dat mensen met succes veel taken uitvoeren, zelfs zonder voorafgaande training, als iemand ze alleen maar uitdaagt of het hen toevertrouwt, wanneer ze worden gezien in hun kwaliteit en bekwaamheid. Een dergelijke relatie bevordert inclusie.



Foto's 11-13: Samen aan het werk met het schrijven van jouw portfolio.

10. ERVAREND EVALUEREN

Alle in de voorafgaande hoofdstukken beschreven technieken kan je ook op jezelf toepassen om zo de eigen handelingsimpuls te ontdekken. Je kan dat alleen doen of anderen uitnodigen om je te helpen. Een andere techniek om de eigen handelingsimpuls te ontdekken is het *ervarend evalueren*.

1. De vraag, om er terugkijkend op een gebeurtenis achter te komen wat verwijst naar je eigen handelingsimpuls, luidt: *Wat heeft je geraakt?* Voor het beantwoorden van deze vraag is het handig om even stil te zijn en naar jezelf te luisteren. Je merkt dan het moment in de vergadering dat je vol enthousiasme of irritatie in beweging was, dat je volledig betrokken was, dat je deelnam. Je kunt aanvoelen waar het cruciale punt voor jou zit. Het antwoord op deze vraag kan slechts één of hooguit twee aspecten bevatten. Het kan iets zijn dat je positief geraakt heeft, maar ook iets wat je wakker maakte om het heel anders te willen doen.
2. Als je dit vaker doet en de resultaten naast elkaar zet, zie je hoe bepaalde aspecten steeds weer terugkomen.
3. Karakteriseer deze aspecten met twee werkwoorden en zet een 'd' achter het eerste werkwoord. De eigen handelingsimpuls verschijnt. Het wordt zichtbaar waar je al, onbewust, onderzoekend actief bent in het eigen werk.
4. Ter voorbereiding op een volgende taak kan je je voorstellen hoe de eigen inzet eruit kan zien als je je eigen handelingsimpuls serieus neemt.

Evalueren betekent waarderen wat als nuttig of zinnig wordt ervaren, in relatie tot een taak, en wat niet. Antwoord op de vraag: *Wat heeft je geraakt?* geeft niet alleen aan wat er interessant was, maar ook wat voor jou belangrijk is.

Bij de vaak gestelde vraag: *Wat vond je ervan?*, selecteer je niet. Je hebt bij vele dingen direct een beleven van sym- of antipathie. Van een zekere afstand heeft iedereen zijn mening over bijna alles. De antwoorden blijven oppervlakkig en helpen de groep niet omdat de kwesties die de mensen aangaan niet duidelijk zijn verwoord. Wanneer deze vraag toch gesteld wordt, bevraag dan de antwoorden: *'Hoe brengt dat ons dichterbij onze taak?'* Of: *'Hoe weerhoudt dat ons ervan om ons werk te doen?'*

Bij de vraag, die vaak wordt gesteld als opmaat tot evaluatie: *'Wat is er gebeurd? Wat hebben we gedaan?'* blijf je van buitenaf, als toeschouwer, kijken. Hier wordt nog meer afstand gecreëerd en word je actief in een denkend waarnemen - actief in het navertellen van de gebeurtenissen. Je merkt de gaten, de dingen die je helemaal vergeten was. Of je hoort hoe anders iets door verschillende deelnemers werd ervaren. Bij de beantwoording is het de taak om volledig te zijn. Geen gemakkelijke taak. Stel deze vraag aan het eind van de evaluatie: *'Is er een verband tussen wat jou bewogen heeft en het hele proces in de vergadering? Hoe zijn die twee dan met elkaar verbonden?'*

Schematisch kan dit als volgt worden weergegeven:

| | | |
|------------------------|--|--|
| deelnemersbewustzijn | Wat heeft je geraakt, je ontroerd? 1 tot 2 dingen, individueel | |
| toeschouwersbewustzijn | Wat vond je ervan? Veel dingen, schijnbaar persoonlijk | Wat is er gebeurd? Wat hebben we gedaan? Alles, schijnbaar objectief |

11. ONTDEKKEND SAMENWERKEN

11.1 Introductie

De in hoofdstuk 4 t/m 10 beschreven technieken gebruik je meestal in gesprek met collega's en leerlingen. Wanneer dat in het kader van een training is, dan is het vaak duidelijk dat de collega's in de training jou helpen om jouw weg met de besproken persoon te vinden. Je collega's geven dan, op basis van de beelden en werkwoorden die bij hen ontstaan zijn, jou tips. Jij blijft verantwoordelijk voor het initiatief in jouw werksituatie.

Het karakter van de beschreven technieken is in overeenstemming met dat proces, namelijk dat iedereen zijn eigen beelden en begrippen vormt. Je inspireert elkaar, maar er is nergens een moment dat je zou moeten afspreken: 'dit is ons gezamenlijk beeld of dé handelingsimpuls van deze persoon'. Het zijn pogingen om hetgeen in het proces ervaren wordt tot uitdrukking te brengen. De ervaring zelf vormt de basis waarop je, in de situatie, in interactie met de ander, (op)nieuw intuïtief kunt handelen.

Gebruik je deze technieken in het kader van een teambespreking, dan blijven dezelfde principes aan de orde. Dan kan het zijn dat een mentor of persoonlijk begeleider kiest welke verwoording van een handelingsimpuls hem of haar het meeste aanspreekt. Die wordt dan in het ontwikkelingsplan gezet. Je kunt de verzameling beroepsbeelden en werkwoorden altijd ook in het verslag van de teambespreking bewaren. Een afspraak om met zijn allen op een bepaalde manier te gaan handelen kan in dit kader contraproductief werken. Deel wel je voornemens en je nieuwe ervaringen.

11.2 Vergelijking van ontdekkende en traditionele teambespreking

Hier volgt een voorbeeld van hoe je, als je collega's en de teamleider bekend zijn met de hier genoemde technieken, onbegrepen of storende gedrag van een zorgvrager in een teamvergadering kunt beetpakken:

'Karel wil niet mee', het onbegrepen wordt onderzocht

- Piet: Ik wil het over Karel hebben. Afgelopen week was er een hopeloze situatie. Dat moet echt anders gaan.
- Teamleider: Ja, ik heb het in je rapportage gelezen. Karel had weer een van zijn buien. Je hebt je dapper geweest.
- Piet: Nou, ik vond het vreselijk. Er was gelukkig snel hulp, maar ik voelde me machteloos. Het is net of hij het erom doet. Hij negeert je. En dat alsmaar weglopen. Vanuit zijn autisme weet hij toch precies wanneer het etenstijd is en toch gaat hij er dan vandoor. Ik weet niet of hij hier nog wel langer op zijn plek is. Moet hij niet naar een gesloten afdeling? Moeten we niet een deskundige inschakelen?

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

Jochem: Ik.

Jochem beschrijft de casus met de gelukte onverwachte handeling 'Karel kijkt' (zie hoofdstuk 7).

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

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

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

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

'Karel wil niet mee', het probleem wordt aangepakt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Je wordt krachtiger in het ontdekkend samenwerken rond zorgvragers en het wordt vanzelfsprekender, wanneer je deze werkwijze niet alleen bij vraagstukken rond zorgvragers toepast, maar je de hele teambespreking oefent vanuit deze werkstijl. Wanneer je altijd oefent, bij wat dan ook, om ja te zeggen, je in de ander te verplaatsen en aansluiting te zoeken.

11.3 Ontdekkend samenwerken in teambesprekingen

Uitdagende, inspirerende teambijeenkomsten ontstaan vanuit de basishouding dat je:

- actief en in verbinding, als het ware over de schouder van de ander, meekijkt,
- accepteert dat beslissingen individueel worden genomen, meestal tijdens het werk en vaak op een intuïtieve manier,
- het eenzijdig informeren tijdens de teamvergadering zo veel mogelijk beperkt.

en wanneer je de techniek hanteert om:

- een agendapunt af te sluiten wanneer de inbrenger zegt dat hij er verder aan kan werken.
- in het begin, bij het opstellen van de agenda, duidelijk te maken wie bij welk punt hoort, hoeveel tijd hij van plan is te besteden en wat hij met het punt wil bereiken:
 - advies en ondersteuning krijgen,
 - afstemmen over een voorgenomen activiteit,
 - elkaar informeren, of
 - om samen iets te oefenen,
- tijdens de bijeenkomst het aan het begin gedeelde tijdsbewustzijn telkens weer aan de orde te stellen: *'We zijn nu op de helft van de tijd. We hebben nog 20 minuten.'* Allen hebben dan dit eindpunt in hun bewustzijn, hebben er een relatie mee, schatten in hoe belangrijk het is om nu nog iets te zeggen, enzovoorts. Meestal eindigt de vergadering zo stipt op tijd. Je hebt dan niet het gevoel bepaald te worden door lange agenda's, maar de vormgeving zelf in handen te hebben. Dat werkt vitaliserend.

Een aantal van deze punten worden hieronder nader uitgewerkt:

11.4 Opstellen en beheren van een agenda

Een onderwerp is niet aan de orde zonder degene die het op de agenda zet - de inbrenger. De inbrenger is projectverantwoordelijk, zolang dat klopt, de zaak niet overgedragen is aan iemand anders, of beëindigd is. Omdat je je wilt focussen op het onbegrepen, vraag je de projectverantwoordelijke om te vertellen welke vragen hij beantwoord wil hebben, of om de situatie te beschrijven waarover hij vragen heeft.

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

Wanneer niet vanuit een wij met elkaar gesproken wordt, maar een collega om hulp vraagt en de andere collega's meekijken en helpen, in plaats vanuit hun standpunt óver het onderwerp te spreken, kan er een beleven van samenwerken ontstaan. Deze ervaring kan ontstaan als je een individuele, persoonsgerichte benadering in een teambijeenkomst volgt.

11.5 Verbeteren of bezwaar aantekenen.

Voor bepaalde activiteiten die je van plan bent te gaan doen, moet en wil je met je collega's afstemmen en horen wat het bij hen oproept. Het is het beste om je collega's te vragen, nadat de actie is toegelicht: *'Heeft iemand een suggestie voor verbetering of bezwaren?'* Normaal gesproken zullen slechts één of twee collega's reageren. Zij moeten dan ook hun bezwaar verduidelijken en, indien mogelijk, zichtbaar maken wat een alternatieve actie zou kunnen zijn. En dan heb je in de teamvergadering ¹³ echt te maken met wat de ander wil.

Gewoonlijk wordt met de vraag *'Is iedereen het ermee eens?'* gestreefd naar een gezamenlijk beslissing. In de praktijk kost dat veel tijd. Bovendien wordt regelmatig gezien dat er geen gevolg wordt gegeven aan een collectieve beslissing. Wanneer je je realiseert dat de meeste beslissingen over hoe te handelen individueel worden genomen, moet je ook accepteren dat de meeste beslissingen buiten de teamvergadering, ter plaatse, op het werk worden genomen of uitgevoerd. Je moet deze standaardvraag: *'Is iedereen het ermee eens?'* niet stellen.

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

11.6 Vertel wat je gaat doen en wat je hebt gedaan.

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

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

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

11.7 Atelier ¹⁴

Als het team bijvoorbeeld uit zes personen bestaat, wordt het vaak als vanzelfsprekend beschouwd om alles samen te bespreken. Maar dit geeft de bespreking snel het gewicht van een besluitvormende vergadering. Ook in kleinere teams is het prettig om in kleinere werkgroepen te kunnen werken aan vragen van collega's in een deel van de beschikbare tijd. Deze groepswerkzaamheden worden niet noodzakelijkerwijs gevolgd door een wederzijdse presentatie. Alleen als het zinvol is. Dan ook liever als een individuele ervaring of ontdekking, in plaats van een verslag van het groepswerk. Dit versterkt het werkplaats/atelierkarakter van de teamvergadering.

¹³ Je kunt je collega's ook via de mail informeren. Maar dan moet je ook de datum bepalen waarvoor je wilt kunnen horen/lezen wie suggesties heeft voor verbetering of bezwaren. Als een mogelijk bezwaar niet via de mail kan worden opgelost en er is een gesprek nodig om verder te komen, dan is dit een punt voor de volgende teamvergadering.

¹⁴ Tegelijkertijd werken verschillende mensen in een atelier aan verwante maar toch individuele werken of in kleine groepen.



Foto's 14-15: Ook in het projectteam van Inclutrain oefenden we met *ontdekkend samenwerken*.

12. DE BASISHOUDING VAN HET ERVAREND LEREN

Je maakt je de basishouding van het *ervarend leren* eigen wanneer je de technieken uit hoofdstuk 4 t/m 11 toepast. Die technieken zijn er op gericht om de handelingsimpuls van iemand onder woorden te brengen. Je kunt er dan over communiceren en het geeft richting bij het zoeken naar aansluiting bij die persoon. Ook zonder het idee handelingsimpuls kun je bij iemand aansluiten. Neem de elementen van de basishouding als tips ter harte.

12.1 Accepteer de ander

Basaal is het accepteren van de ander als basishouding. Deze basishouding is gebaseerd op de visie van inclusie: Ik kan de ander niet veranderen zodat hij in mijn wereld past, ik kan alleen mezelf veranderen zodat ik de ander kan ontmoeten zoals hij is.

Ja zeggen betekent positief reageren op het gedrag, meebewegen, deelnemen, het gedrag ondersteunen zonder het van tevoren te begrijpen. Aanvaard dus ook de beperkingen van je eigen verstand om de ander te begrijpen. Iets niet begrijpen is geen obstakel om het juiste te doen. Of, andersom: Het is niet nodig om alles te weten en te begrijpen om correct te kunnen handelen. Door ja te zeggen, door mee te bewegen en deel te nemen, komen de onvoorziene mogelijkheden vanzelf aan het licht.

Je stelt je open voor dat, wat wil worden. Je nagelt de ander niet vast in zijn of haar niet-kunnen. Je zegt ja tegen het wel-willen van de ander. Door ja te zeggen schep je een nieuwe realiteit, die je achteraf ook kan begrijpen.

Zodra je je voordoet als toeschouwer en de ander van buitenaf bekijkt en beoordeelt, verschijnt dit niet-kunnen. Pogingen om het problematische of onbegrepen gedrag te corrigeren of te stoppen leiden vaak tot stagnatie.

12.2 Ga het avontuur aan

De basishouding in dit werk is, dat je jouw voorstellingen terughoudt zonder aan initiatiefracht te verliezen. Met andere woorden, je begint een avontuur. Het is makkelijk gezegd: 'Je moet je voorstellingen terughouden'. Maar wie kan dat? Pak een nieuwe voorstelling beet in plaats van de bestaande. Dit is het ja-zeggen op wat van de ander komt en niet begrepen wordt. Je kan dit als techniek oppakken en oefenen, bijvoorbeeld bij improvisatietheater.

Individueel, intuïtief handelen in de ontmoeting met een ander vergt moed. Moed om te doen wat je nog niet weet. Moed om iets te doen wat je niet kunt plannen en waarvan je het resultaat niet kunt en wilt controleren. Moed om het ongemak van zo'n moment uit te houden.

Ervarend leren is vooral leren om te ervaren. Leren van ervaringen is te passief, te afwachtend en heeft betrekking op het verleden. Het gaat erom te leren om gericht ervaringen op te zoeken, of zelfs om ze te produceren, om iets ontdekkend te leren. *Ervarend leren* is positief op de toekomst gericht, die daarmee ook vormgegeven wordt.

12.3 Demonstreer in plaats van uit te leggen

Als je niet blindelings gevolgd wilt worden, leg je meestal uit wat je moet doen. Bij het uitleggen, beginnen mensen vaak vanaf nul. Je hoeft niet bij nul te beginnen. Je geeft één of meerdere voorbeelden van het eindresultaat, je geeft een demonstratie hoe jij het zou beetpakken en/of je vertelt een casus. Je geeft aan dat er geleerd mag worden, er mogen fouten gemaakt, men mag om hulp vragen. Je richt zo een leerruimte in (daarover later meer). Je kunt tenslotte nog vragen: *'Heb je nog iets nodig om aan de gang te gaan?'*

Vervolgens ga je gewoon aan de gang en geeft de ander gelegenheid ook te doen of mee te doen.

Als er vragen zijn help je. Opnieuw door, een deelstap, voor te doen of een voorbeeld te vertellen.

Een voorbeeld:

Planten van fruitbomen

Enkele weken geleden benaderde de gemeente onze boerderij met de bedoeling een ecologische boomgaard te creëren voor natuurbehoud en voor de burgers. Er was een stuk grond beschikbaar en de vraag was of we hen konden ondersteunen bij de planning, uitvoering en later het onderhoud en de verzorging van deze boomgaard. We hebben toegezegd, omdat we de indruk hadden dat dit een spannend leerproject kon zijn.

Tegen de achtergrond van Inclutrain en met de intentie om het onderwerp beroepsopleiding op onze boerderij opnieuw neer te zetten, hebben we besloten om een prototypische leerruimte te ontwerpen voor het planten van bomen uitgaande van de individuele handelingsimpuls.

In totaal namen 12 deelnemers deel aan de plantactiviteit. Eerst werden de duo's ingedeeld. Eén werkplaatsleider of projectpartner en één zorgvrager. Voor bijna iedereen was het werk nieuw. Alle deelnemers kregen de taak om zichzelf en de ander te observeren in hoe ze het deden. De zes werkplaatsleiders of projectpartners 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.

Een deelnemer: 'De instructeur is boswachter van beroep en heeft al duizenden bomen geplant. Hij is er zich niet zo bewust van hoe hij dat doet. En nu, terwijl hij een demonstratie geeft, moet hij laten zien hoe een fruitboom wordt geplant. Hij creëert een relatie met de boom. 'Hoe vitaal is die, de wortels, de kroon?' Hij heeft ons vervolgens stap voor stap alle handelingen van het planten van een fruitboom laten zien, hoe hij het doet.'

Instructeur: 'Me af te vragen hoe ik eigenlijk dat doe wat ik dromend kan, was een compleet nieuwe ervaring voor mij.'

Een deelnemer: 'In de demonstratie ging het heel rustig, als vanzelfsprekend, met als resultaat dat toen we daarna de bomen plantten, het me een gevoel van zekerheid gaf hoe het zou moeten zijn.'

Een andere deelnemer: 'Ik werd erg nerveus tijdens de demonstratie. Het duurde zo lang en we moesten nog zoveel bomen planten voordat de vorst het onmogelijk zou maken verder te gaan. Na afloop was ik verbaasd: na de demonstratie wist iedereen waar hij of zij beet moest pakken. Het werk ging snel. De tijdsinvestering was zeer de moeite waard.'

Instructeur: 'Met Clara heb ik ervaren dat het voor haar vanzelfsprekend leek om bomen te planten, wat me verbaasde, omdat ik dacht dat ik haar kende en ik dacht dat ze het niet op die manier kon doen. Ik hoefde het niet nog eens uit te leggen. Ze pakte het juiste gereedschap en het ging goed. Ik was verbaasd over hoe zeker ze stap voor stap verder ging, alsof ze het al vele malen eerder had gedaan.'

Vroeger, toen er bomen werden geplant op onze boerderij, was de aanpak zo iets als: De tuinman plantte de bomen en de zorgvragers waren zijn 'helpers'. Afhankelijk van hun talenten was het hun taak om de plantgaten te graven, de bomen te dragen, ze vast te houden terwijl de tuinman ze plantte, palen te dragen, ze de grond in te slaan, de boom vast te binden en een boomkorf te bevestigen als bescherming tegen wild. Er was geen aandacht voor het leren, noch van de zorgvragers, noch van de tuinman zelf. Hun opdracht was om bomen te planten, niet meer en niet minder. Dit was over het algemeen niet erg bevredigend voor alle betrokkenen.

Met de beslissing om een leerruimte te ontwerpen, veranderde de dynamiek van zo'n taak merkbaar. De instructeur vroeg zich af: 'Hoe kan ik het idee van het planten van bomen goed overbrengen, hoe kan ik de leerruimte zo inrichten dat de leerlingen het zelf kunnen doen en ervaren?' De deelnemers werden geconfronteerd met: 'Wat staat me daar te wachten, nu mag ik het in mijn eentje doen, ik kan iets leren, oefenen, het wordt me getoond'. De vraag naar het wat en de pragmatische uitvoering daarvan stond niet langer centraal, maar de vraag naar het hoe wekte de belangstelling. Iedereen was gemotiveerd en enthousiast.



Foto's 16-18: Planten van een fruitboom.

Een ander voorbeeld:

Een prentenboek maken

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

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

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

Ze hebben een concrete oriëntatie gedurende deze drie weken. Natuurlijk, wordt het één en ander in de verwerking anders dan van tevoren bedacht. Aan het eind van de drie weken heeft iedereen een prentenboek gemaakt!

De docent creëert een speelveld met een voorproefje van het verwachte eindresultaat. Dit geeft het kader aan van de activiteit. De kinderen weten zelf waar hun aanknopingspunt voor dit werk ligt. De één schildert graag kleurrijke plaatjes, de ander schrijft zijn verhaal graag in lyrische vorm, de derde is vooral geïnteresseerd in het maken van een boek met uitklapbare pagina's, enz. Van zulke werkzaamheden is ook de volgorde niet vastgelegd. Je kunt overal beginnen.

Met zo'n presentatie vooraf van allerlei prentenboeken, die door de kinderen zelf is bijeengebracht, wordt een soort visie gepresenteerd op hoe het resultaat er aan het eind van de drie weken uit kan zien. Met het tonen van talrijke resultaten creëer je een rijke, veelzijdige ervaringsmogelijkheid, waaruit iedereen dat (waar)neemt wat hem aanspreekt. Je kijkt en beschrijft met de kinderen de verschillende prentenboeken. Je analyseert niet wat de beste manier is om een prentenboek te maken, maar je moedigt de kinderen aan om het op hun eigen manier te doen. Als leerkracht in een klas kan je ook verbaasd zijn over alles wat de kinderen ontdekken wat je nog niet eens zelf gemerkt hebt.

Kinderen hebben niet alleen hun eigen doelen, maar ook hun eigen tempo en aanpak. De één zal onmiddellijk beginnen en het dan drie keer opnieuw doen, want ergens was het toch niet helemaal goed. De andere zal drie dagen lang nadenken over hoe het precies moet en dan beginnen. Een andere zal de laatste drie dagen ineens sterk versnellen, als het einde voelbaar is.

Je schat met de kinderen in hoe lang elke stap zou duren, te beginnen bij het eindpunt en vervolgens teruggaand. Zodat de kinderen op elk moment een verbinding met het geheel kunnen hebben. Je legt niet stap voor stap uit. Dan zouden de kinderen afhankelijk worden van de onderwijzer en na elke stap wachten op de volgende uitleg.

In dit voorbeeld is het duidelijk dat er al zoveel diversiteit is in de gezamenlijke presentatie dat iedereen zijn eigen weg kan gaan binnen het kader dat door de leraar is vastgesteld. Iedereen, met zijn eigenheid, wordt op deze wijze inclusief geaccepteerd.

12.4 Het gemeenschappelijke derde punt op actieniveau

Je let niet op de ander, maar op iets buiten jezelf en die ander. Dat is een zaak, een verwachting, een actie, iets dat in de directe omgeving van de ander ligt. Dat is een derde punt. Je kunt je daar samen op richten. Je ontmoet elkaar in een gezamenlijke actie of aandacht. In deze ruimte kunnen intuïtieve handelingen plaats vinden. Je ontmoet elkaar op het niveau van de handeling. Vraag je: 'Zou je dat willen' of 'Is dat erg voor je?'; dan ontmoet je elkaar op emotioneel niveau. Vraag je: 'Ben je het ermee eens? Snap je het?' of 'Dat is toch een goed idee!?', dan ontmoet je elkaar op verstandsniveau. Ook het emotionele niveau wordt hier aangesproken. Een discussie is niet nodig bij de ontmoeting op het niveau van de handeling.

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

Dat is een goed idee!
Begrijp je dat?



Ontmoeting op
verstandsniveau

Wil jij dat ook graag?



Ontmoeting op
emotioneel niveau

Kijk!
Ik doe mee!



Ontmoeting op
handelingsniveau

12.5 Stellend onderzoeken

Richt je niet direct op de ander met het stellen van vragen of het geven van opdrachten. Vestig op een stellende manier de aandacht op een derde punt, en laat je verrassen door hoe de ander dat punt ziet en wat hij bijdraagt aan een eventuele activiteit. Het scenario zou er dan als volgt uit kunnen zien:

'Ik ga thee drinken. Iedereen die mee wil doen en iets wil drinken is welkom!'

Je zet in zekere zin een kader neer, begrenst het speelveld en gaat een avontuur aan. Het is een stellend onderzoeken, een stellend vragen. Dit is een derde mogelijkheid, naast open en gesloten vragen.

| | voorbeeldzinnen | karakter vraag | mogelijke antwoorden | situatie waarin passend |
|------------------|--|---|--|-------------------------------|
| Gesloten vragen | 'Er is thee, wil je thee?' Of gewoon, 'Wil je thee?' | veel stellend, weinig vragend | ja / nee, of maar 1 juist antwoord | als je een instructie wilt |
| Open vragen | 'Wat wil je drinken' of nog meer open: 'Wat wil je?' | weinig stellend, veel vragend, zonder kader | alles is goed | bij het maken van een mindmap |
| Stellende vragen | 'Het is theetijd. Ik ga thee drinken. Wie zin heeft komt ook thee of iets anders drinken.' | veel stellend, veel vragend, met kader | zaakgericht, samen iets onderzoeken, iets bekijken | in een scenario-onderzoek |

Een gesloten vraag als 'Wil je thee?' kan snel beantwoord worden met ja of nee. Zo'n vraag laat weinig ruimte over en is gemakkelijk vanuit gewoonten te beantwoorden. Er is geen reden om erover na te denken en het antwoord geeft weinig informatie over de werkelijke behoeften.

Bij een open vraag, zoals 'Wat wil je?' weet de ander vaak niet wat hij moet antwoorden. Er is een gevaar dat de ander verdwaalt. Hij antwoordt dan willekeurig, of geeft na enige aarzeling iets van zijn primaire behoeften, zoals 'Ik wil een ijsje'. De andere kan ook komen met iets abstracts, zoals 'Ik wil gelukkig zijn' of 'Ik wil een racer zijn'. Meestal gaat, bij een keuze tussen open en gesloten, de voorkeur uit naar open vragen. Bij open vragen is de verwachting dat de ander zijn eigen ideeën of opvattingen kenbaar kan maken. Het gevaar is echter dat de ander juist niet verschijnt.

Zowel gesloten als open vragen, veroorzaken vroeg of laat een allergie: 'Wat wil die ander van mij? Wat wil die ander?' De bevrageerde tast in het duister¹⁵. Hij begint misschien te bedenken om welke reden de ander iets wil weten en geeft hem een daarbij passend en gewenst antwoord.

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

De eigen activiteit, of een activiteit die binnenkort zal worden uitgevoerd, wordt in de ruimte neergezet, zonder dat er druk op de andere persoon wordt uitgeoefend om een passend antwoord te geven. Er wordt alleen getoond of neergezet wat er in de situatie gebeurt of kan gebeuren. Er worden suggesties gedaan waaraan de ander zich kan oriënteren. Hij kan zich afvragen of hij thee wil drinken, of hij erbij wil gaan zitten, of hij misschien alleen wil zitten of liever een kopje koffie wil drinken. Hij zou ook kunnen zeggen dat hij gewoon wat boodschappen te doen heeft en geen tijd heeft om thee te drinken. Zo'n niet dwingend gestelde vraag opent vele mogelijkheden om te beantwoorden.

Enkele voorbeelden die alle drie soorten vragen omvatten:

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

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

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

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

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

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

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

Alle bewoners gaan deze vrijdag na het middageten naar huis. Jacob komt voor het ontbijt naar me toe en meld me dat hij met iemand kan meerijden en al voor het eten gaat. Hij zegt niets over de afwas na het eten, terwijl dat zijn taak is.

Mijn neiging is om hem te vragen een vervanger te zoeken. Maar ik weet, dat wanneer ik hem dat zo rechtstreeks vraag, ik alleen bot vang. Hij zwijgt, ik word ongeduldig en geïrriteerd. Dat wilde ik niet. Ik dacht: 'Ik zoek zelf wel een vervanger.'

Ik was gefrustreerd, ik moest er toch iets over zeggen, wat dan ook. 'Hoe moet dat nou met de afwas?' vroeg ik, aan niemand in het bijzonder. Er kwam geen antwoord.

Tien minuten later hoorde ik Jacob, aan de laatste bewoner die naar beneden kwam voor het ontbijt, vragen: 'Roelof, zou jij tussen de middag in plaats van mij de afwas willen doen?'

12.6 Ga in groepen individueel te werk

Voor elk van de leerlingen kan het belangrijk zijn om iets anders te oefenen om hetzelfde resultaat te bereiken als zijn medeleerling.

Wanneer je wilt dat een bepaald resultaat door de leerlingen wordt bereikt, stel dan, na een demonstratie, de vraag: '*Wat heb je gemerkt aan wat ik gedaan heb?, Wat is je opgevallen?*' Met die vraag creëer je ruimte voor diversiteit. Ook al streef je naar een zelfde resultaat voor iedereen, kan iedereen toch zijn eigen weg gaan. Dan kan inclusie worden gerealiseerd. Kijk na afloop met elkaar naar hoe iedereen op zijn eigen manier tot hetzelfde resultaat is gekomen. Dan intensiveer je dit proces van inclusie. Vraag je: '*Hebben jullie allemaal gezien hoe het precies moet?*', dan sla je deze mogelijkheid tot zichtbaar worden van diversiteit over.

12.7 Laat de groep aansluiten bij één persoon

Een vraag, die altijd naar voren komt met betrekking tot het aansluiten bij een handelingsimpuls, is of individueel bij één persoon aansluiten ook betekent dat je altijd één-op-één moet werken. Het volgende voorbeeld uit het basisonderwijs laat zien, dat dat niet het geval hoeft te zijn.

Aansluiten bij een leerling leidt tot vitaler en effectiever onderwijs voor de hele klas.¹⁶

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 zoiets 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.

12.8 Lezingen en schriftelijke communicatie

Een ander gebied waar *ervarend leren* kan worden toegepast is dat van het houden van lezingen en schriftelijke communicatie.

Bij deze gebieden van communicatie is de meest voorkomende vorm het uitleggen, d.w.z. het direct aanspreken van de ander met en vanuit kennis. Je kunt echter ook de ander de gelegenheid geven om zelf te kijken en zijn eigen conclusies te trekken.

De volgende elementen kun je daarbij hanteren:

1. Elke lezing, elke brief, elk verslag, elk document, enz. begin je na een korte inleidende zin met voorbeelden, vooral met voorbeelden van succesvolle handelingen. Dan kan je voorbeelden laten zien hoe het ook verkeerd had kunnen gaan. Je creëert hiermee een mogelijkheid tot vergelijking, die bewustzijn versterkend werkt.
2. Je laat de chronologie van gebeurtenissen los.

¹⁶ Uit: Albert de Vries (red.), Wendy Kattenpoel, Anne Machiel & Marjan Rensink (2014): Naar zelf denkende en zelfstandig handelende leerlingen én leerkrachten. Download van www.academievoorervarendleren.nl

3. Je laat het voorbeeld op zich staan en trekt daar dan één of meer conclusies uit, in plaats van met een conclusie te beginnen en die dan uit te leggen, waarbij de voorbeelden illustraties worden.
4. Je ontwikkelt begrippen op basis van voorbeelden, in plaats van in oorzaak- gevolg relaties te blijven denken.

Toelichting bij punt 3:

De auteur of de spreker heeft in het verleden ervaringen opgedaan en is tot conclusies gekomen. Hij wil deze conclusie met anderen delen. Hierdoor ontstaat de - hardnekkige - gewoonte om met de conclusie te beginnen in plaats van eerst de ervaring te beschrijven.

Een techniek om met deze gewoonte om te gaan is de brief, de voorbereiding van de lezing of het document te schrijven zoals je gewend bent. Vervolgens kun je bij het herlezen en redigeren van de tekst het eerste wat je schreef, namelijk de conclusie, naar het einde verplaatsen. Je kunt je het voorbeeld herinneren dat je tot deze conclusie heeft geleid en deze situatie aan het begin beschrijven.

13. LES- EN LEERMATERIAAL

13.1 Les- en leermateriaal ontstaat in de ontmoeting

Je maakt je het omgaan met de handelingsimpuls eigen wanneer je de technieken: *ontwerpend verkennen, inlevend waarnemen, reflecterend benoemen, ervarend evalueren en ontdekkend samenwerken* (zie hoofdstuk 4 t/m 11) toepast. Dit wordt ondersteund door de basishouding van het *ervarend leren*: ja-zeggen, avontuur aangaan, demonstreer, vertrouw dat het er al is, zoeken van een derde punt, laat je in het groepswerk inspireren door een individu en geef ruimte aan het individuele in de groep (beschreven in hoofdstuk 12). Je kunt dan de handelingsimpuls herkennen en er bij aansluiten. Dat is dan uitgangspunt voor het ontwerpen van de lessituatie. Door aan te sluiten bij de handelingsimpuls, wordt het vermogen van de leerlingen om te leren en te ervaren aangesproken. Er ontstaan nieuwe en verrassende leerprocessen.

Je kunt ook bij iemand aansluiten zonder die technieken en de basishouding je op die manier eigen te hebben gemaakt. Laat het lesmateriaal in de ontmoeting tussen jou en de leerling ontstaan. Stel intuïtief vragen, vanuit het meekijken met de leerling naar het lesmateriaal. Ga naast de leerling staan en kijk samen. Zet, wanneer je iemand opleidt of nieuw werk introduceert, allereerst een visie over het eindpunt neer, of geef een demonstratie, waarbij je vraagt wat opvalt. Richt je niet louter op de lesinhoud. Die versterken een éénrichtingsverkeer, waarin de leerling als individu verdwijnt.

In de volgende paragrafen wordt één en ander nader uitgewerkt.

13.2 Geef vergelijkingsmateriaal

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

We werkten 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 inhouds. 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.



Foto's 19-21: Tomaten oogsten en sorteren.

Je geeft met een visie of een demonstratie als vanzelf aan de leerling de mogelijkheid om te vergelijken, te vergelijken dat wat nu is of wat je nu zelf al kunt met wat er kan zijn. Wat je in ieder geval niet doet is iets alleen maar stap voor stap uitleggen, zoals dat in bijna alle lesboeken gebeurt.

Vanuit het opleiden in het werk is die vergelijking er vaak vanzelf.

13.3 Bekijk het leermateriaal op het werk

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. 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.

Als Martin ergens iets ziet en het kan benoemen, heeft hij er iets over te vertellen en is het belangrijk om daarbij aan te sluiten.

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

Bernd ging in het veld aan het werk zonder antwoord. Toen ik hem daar later bezocht, kwam hij

me al tegemoet. Ik vroeg hem opnieuw om me zijn werk te laten zien. Hij ging daarop in en ging met mij terug naar het veld. Hij liet me zien hoe hij bezig was om kweek uit te trekken.

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

Ik: 'Hoe kun je het stoppen?'

Bernd: 'Door de hele wortel te verwijderen.'

Ik: 'Is dat mogelijk?'

Bernd: 'Nee'

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

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

Zodra ik met hem kijk naar waarmee hij aan het werk is, weet hij hoe het in elkaar steekt. Dat verbaast me. Het gooit mijn idee van leren overhoop. Ik hoef blijkbaar geen kennis over te dragen. Hij heeft de kennis al, maar hij is zich er niet van bewust. Alleen door te kijken en vragen te stellen over wat er is en wat hij aan het doen is, wordt het kennis voor hem en voor mij. *Aanwijzend beschouwen.* (Zijn handelingsimpuls.)

Ik heb mezelf voorbereid op dit leergesprek. Vooraf probeer ik mee te bewegen met Bernds handelingsimpuls. Ik heb dus een bepaalde intentie en weet toch niet hoe de ontmoeting eruit zal zien. Dit maakt de ontmoeting ook een echte ontmoeting. En die is individueel. Het lesmateriaal komt pas naar voren in de ontmoeting met Bernd.

Zoek het leermateriaal op door mee te kijken waar iemand aan het werk is of waar iemand iets uit het werk wil bekijken.

13.4 Laat leerlingen zelf een leerboek maken

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.

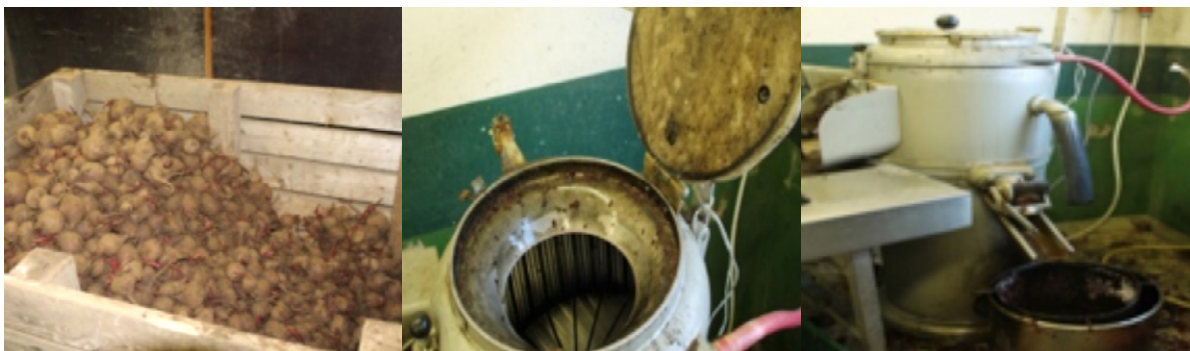
Zo'n werkboek maken sluit opnieuw aan bij haar handelingsimpuls: verzorgend opruimen.

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 schilmachine 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.



Foto's 22-24: Rode bietjes machinaal wassen en schillen.

Doe eerst de handeling en laat de leerling er daarna een handleiding van maken. Keer dus de traditionele volgorde om.

13.5 Laat leerlingen met elkaar aan het werk

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.

Geef leerlingen opdracht om in een bepaalde tijd met elkaar hun leerwensen zelf uit te zoeken.

14. LEERRUIMTE

Realiseer je dat je om te leren altijd een leerruimte creëert, zowel ruimtelijk als in tijd. Ook hier geldt, net als bij les- en leermateriaal, dat je door leerruimtes te scheppen en deze leerruimtes actief inricht en verzorgt in relatie met die ander, je al heel veel doet om aan te sluiten bij die ander en zo een leerruimte inclusief maakt.

14.1 Stilzettend waarnemen

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

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 de zaak in kwestie en tegelijkertijd volledig geconcentreerd en betrokken te zijn. Dat was een nieuwe ervaring voor alle betrokkenen. Je moet leren deze schijnbare tegenstelling te leren verdragen.

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.

Je richt een leerruimte in door de dagelijkse gang van zaken te onderbreken. Een ander voorbeeld:

Maanzaadvlechtbroodjes kneden en vlechten

Aanwezig zijn de bakker, de train-de-trainer en ik, werkleider/opleider. 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 vestigde mijn aandacht, als opleider, daarop en zei: 'Nu moet je iets doen!' Ik legde het werk stil en vroeg om ook 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 om het werk, ondanks alle druk, te onderbreken en ruimte te maken. Niet alleen voor de demonstratie door de bakker, maar ook ruimte voor de individuele manier van doen van de ander. 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.'



Foto's 25-27: Kijken naar *hoe* iemand koekjesdeeg uitrolt.

Zet stil, stop en onderbreek betekent: je vraagt om een ogenblik stil te staan en stil te zijn om iets waar te nemen. Hierdoor neem je in jezelf waar wat je raakt; wat je al hebt ervaren maar nog niet hebt beseft. Je kunt waarnemen hoe iemand anders werkt - dat is iets van het wezenlijke van een ander. Je creëert een leerruimte waarin iedereen kan ervaren dat hij leert, gedifferentieerd kan handelen en het werk dus gemakkelijker wordt.

14.2 Geef verantwoordelijkheid in het werk

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 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.

14.3 Nodig concreet uit om deel te nemen

120 bosjes raapstelen oogsten

'Ik ben met vijf mensen aan het werk als om 15.15 uur de telefoon gaat. Of ik 120 bosjes raapstelen kan leveren. Die moeten dan dus voor 16.00 uur, wanneer het einde van de werkdag is voor de zorgvragers, van het land gehaald worden. Als er iets te verkopen is, zeg ik natuurlijk 'ja'. Tegelijkertijd zie ik nog niet voor me hoe ik deze vijf mensen op een regenachtige novemberdag in beweging moet krijgen. Ik zeg gewoon: 'We gaan 120 bosjes raapstelen oogsten.' Natuurlijk komt het te verwachten commentaar. In plaats van de zak met elastiekjes mee te nemen, tel ik nu voor iedereen zichtbaar 120 elastiekjes af, plus vijf reserve, die nemen we mee het veld op. Op het veld roep ik op een bepaald moment '12' en stel voor dat diegene die het volgende bosje klaar heeft, het volgende nummer roept. Opeens wordt zichtbaar en onderwerp van gesprek het verschillende tempo van eenieder. Voor vieren zijn we klaar.'

Van 120 bosjes raapstelen kun je je nog geen concrete voorstelling maken. Dat is heel, heel veel. 120 elastieken in de hand, heb je al in de hand, zowel letterlijk als figuurlijk. Het kijken hoe de ander het doet, brengt je in het hier en nu en blijkt de leeractiviteit te zijn.¹⁷

Leren is uitgenodigd zijn om in een nieuwe ruimte te stappen en deel te nemen aan wat daar plaats vindt. Soms is dat iets anders dan wat het op het eerste gezicht lijkt.

Zoals in hoofdstuk 12, in de casus 'planten van fruitbomen', is beschreven, is een demonstratie geven ook een mogelijkheid om concreet uit te nodigen een nieuwe leerruimte te betreden.

14.4 Wissel van ruimte en neem je positie in, in de ruimte

Ontdekken van een essentie in een evaluatiegesprek

In onze projectgroep hebben we al meerdere malen evaluatiegesprekken gevoerd. Uit het evaluatiegesprek van deze morgen komen voor mij twee zaken naar voren die belangrijk zijn voor het vervolg:

- Ik heb 'het stoppen' (zie 14.1) nog niet beschreven. Het net gevoerde evaluatiegesprek, dat daarover ging, was zeer zinvol om dat nu te kunnen beschrijven.

¹⁷ Deze casus komt uit 1997 en is boven tafel gekomen vanuit het kijken naar gelukke onverwachte handelingen. Het begrip 'handelingsimpuls' was toen nog niet gevormd, laat staan het kijken naar elkaars handelingsimpuls.

- 'Wie neemt de volgende keer mijn rol over in het evaluatiegesprek? Aan het einde van het project moeten meerdere mensen dit op hun eigen manier kunnen doen.

Tijdens de pauze, na het evaluatiegesprek over de presentatie van ons project, de voorgaande dag, ben ik naar buiten gegaan en heb ik kort gesproken met anderen die buiten stonden. Toen besepte ik dat het nuttig zou zijn om na de pauze terug te kijken naar dit evaluatiegesprek en te kijken naar wat ik doe, zodat de anderen kunnen leren hoe ze zo'n evaluatiegesprek kunnen leiden.

Toen we weer binnen waren heb ik iets anders gezegd: 'Vanmorgen hebben we opnieuw ervaring opgedaan met dit soort evaluaties. Ik weet zeker dat ik vanochtend iets heb gedaan wat ik nog niet heb beschreven. Wat zie je mij doen? Ik heb jullie hulp nodig, zodat ik precies weet wat ik in dat hoofdstuk moet schrijven. Schrijf alsjeblieft in hoogstens een halve minuut op, wat je zag, wat je opviel, wat je raakte.'

Er werd o.a. verteld, tot mijn verbazing, dat ik, wat ik in het evaluatiegesprek doe, hetzelfde is als wat ik doe bij het kijken naar de handelingsimpuls. Ik probeer telkens op basis van de ervaringen een begrip te vormen van wat er werkt met twee werkwoorden. Dat is in het evaluatiegesprek niet anders! Die twee werkwoorden helpen erbij om nieuwe vondsten te doen voor een nieuwe situatie en niet alleen maar het verleden te kopiëren. Een begripsvorming die het mogelijk maakt het hoe te verbinden met een nieuw wat.

Tijdens het gesprek voor de pauze besepte ik dat het belangrijk is om te kijken naar hoe we het evaluatiegesprek voerden.

Buiten, in de pauze, was het: 'Kijk eens wat ik doe, je zult ervan leren.'

Toen ik weer binnen was en me de nieuwe verhouding ten opzichte van mijn projectpartners realiseerde, was voor mij meteen duidelijk dat ik dat niet zo kon doen. Het zou een vorm zijn waarin ik de ander zou beleren. Dat is niet in overeenstemming met het partners zijn en ook niet met de visie van het hele project. Intuïtief vroeg ik de anderen om mij te helpen. Met verrassend resultaat.

Ik moest naar buiten om mijn vraag duidelijk te krijgen. Tegelijkertijd stond ik buiten de gespreksruimte en zag ik mijn vraag alleen abstract, onafhankelijk van de concrete situatie met deze concrete mensen voor me. In de gespreksruimte heb ik mijn vraag intuïtief anders gesteld.

Op het moment dat ik de ander vraag mij te helpen schep ik een heel andere leerruimte, dan wanneer ik uitstraal dat ik de ander wel even wat zal gaan leren. Er is de mogelijkheid in de leerruimte individuele bijdragen in te brengen. Het is inclusief.

Maak gebruik van het feit dat verschillende ruimtes of posities in de ruimte verschillende handelingen oproepen. Ga naast iemand zitten of staan, in plaats van tegenover iemand. Het tegenover roept ook een innerlijke oppositie op, of een zich afhankelijk opstellen met het daarbij horende afwachten. Naast iemand schep je niet alleen een ruimte voor de ander, maar tegelijk ook één voor jezelf.

15. RICHT EEN TRAINING INCLUSIEF IN

15.1 Ga samen aan het werk en ontdek samen

Voor de trainingen, die werden opgezet in het kader van het project Inclutrain, werden zowel mensen met als zonder hulpbehoeften uitgenodigd. Dan oefen en leer je samen met en van elkaar en maak je geen onderscheid tussen deze categorieën. Dit is de eerste stap om leren inclusief te maken.

Voorbeelden uit de trainingen:

Namen leren

Ik kwam bij een inclusieve training (van Inclutrain) in een groep, waarvan ik slechts 10 van de circa 30 mensen kende. We zijn de namen gaan oefenen.

De eerste ochtend werden eerst alle mensen met een A gevraagd om naar voren te komen. Zij zeiden elk hun naam. Toen de mensen met een B. Enzovoort. Nadat de mensen met een E er stonden, herhaalde één persoon alle namen van de mensen die er reeds stonden. Toen ging het weer verder. Tot en met Z.

Maar na één keer ken je nog niet alle namen. Dus de volgende ochtend nog een keer oefenen. Toen werd iemand anders gevraagd om de namen tussendoor telkens achter elkaar te noemen. Stap voor stap werd het moeilijker gemaakt. De derde ochtend werd aan twee mensen gevraagd om de mensen uit de kring op een alfabetische rij te zetten. Iedereen keek mee rond wie er bij de volgende letter moest opstaan, wees die persoon aan en sommigen zeiden hardop de naam mee.

We hebben het leren van de namen van de deelnemers aan een groep tot een expliciete leeractiviteit gemaakt. Meestal wordt vluchtig een rondje gemaakt. De meesten weten dan echt niet hoe iedereen heet. Het was voor iedereen een opluchting om zo iets ogenschijnlijk simpels toch gewoon te oefenen. En iedereen kende de namen de derde ochtend dan ook. Iedereen was voortdurend betrokken.



Foto 28: Namen leren.

Foto 29: In groepjes werken.

Het geldt voor alle mensen dat zij gemakkelijker kunnen werken in een kleine groep van vier tot zes personen. Dan kunnen zij gemakkelijker oefenen en ervaring opdoen. In een groep van deze omvang is het ook veel waarschijnlijker dat iedereen aan het gesprek deelneemt. Bij het vormen van groepen wordt erop toegezien dat de groepen gemengd zijn (mensen met hulpbehoeften, werkbegeleiders, mensen uit verschillende landen en van verschillende boerderijen).

Twee andere voorbeelden:

Handelingsimpuls waarnemen

De techniek, die het meest toegankelijk is voor alle deelnemers om de handelingsimpuls gewaar te worden, is het inlevend waarnemen. Je kunt die techniek toepassen door te imiteren hoe iemand loopt. Wij deden het in deze bijeenkomsten door te imiteren hoe iemand aan het werk is. In groepjes van vier tot zes mensen deden we een klus, zoals aardappels schillen, broodjes kneden en vormen, een grote stapel stoelen schoonmaken, een trampoline ingraven, een schapenstal uitmesten, rabarberplantjes verspenen, uien schoonmaken en sorteren, vruchtbomen planten.

Het imiteren kon op twee manieren georganiseerd zijn:

- *Innerlijk (waarnemen en vergelijken): Iedereen was aan het zelfde werk en lette ondertussen op hoe zijn/haar rechter buurman/vrouw aan het werk was. Je had de vergelijking met hoe je zelf aan het werk was, waardoor het bijzondere van de ander direct opviel. Je imiteerde dan alleen innerlijk.*
- *Uiterlijk (imiteren): Eén persoon, die aan het werk was, werd door de anderen geïmiteerd.*

Na het imiteren werd besproken welke werkwoorden en beroepsbeelden gekomen waren. Een zoeken naar woorden om de ervaren dynamiek tot uitdrukking te kunnen brengen. Je hielp elkaar in het zoeken en verwoorden.

Voor alle deelnemers, degenen die imiteren en diegenen die geïmiteerd worden, is beleefbaar dat het een zoekproces is. Degenen die waarnemen zijn niet de experts die alleen kenmerken van het waargenomene hoeven te categoriseren en die weten hoe het zit. Het is een creatief proces. Iedereen beleeft het unieke van de ander. Daarin zijn allen gelijkwaardig. Of je precies weet wat een werkwoord of bijvoeglijk naamwoord is, is niet zo relevant.

De handelingsimpuls werd net zo goed van de mensen met een zorgvraag, als van die mensen zonder een expliciete zorgvraag waargenomen. Mensen met een zorgvraag kennen doorgaans alleen het éénzijdige proces, waarin een expert een diagnose over hen stelt.

Bij het tot uitdrukking brengen van die ervaring kun je wel ondersteunen. Niet voor iedereen, ook niet voor mensen zonder een ondersteuningsbehoefte, is direct duidelijk wat een werkwoord is. Ga met hetgeen gezegd wordt samen op ontdekking. Vorm de bijvoeglijke en zelfstandige naamwoorden om tot werkwoorden, zonder de stam van het woord te veranderen. Ga dus niet de ander helpen door je eigen woorden aan te dragen.

Enkele voorbeelden van omvormen tot werkwoord

stevig > verstevigen

zelfverzekerd > (ver)zekeren



Foto's 30-32: Met mekaar een klus doen: groente snijden, rabarber verspenen en uien pellen. En tegelijk elkaars handelingsimpuls waarnemen.

Samen een portfolio schrijven

We zitten in een groepje bij elkaar; 3 werkplaatsleiders en 4 zorgvragers. Wij willen het schrijven van een portfolio oefenen. We beginnen met een portfolio voor Marco. Gisteren heeft Thorsten Marco geïmiteerd bij het egaliseren van een stuk grond waarop een circustent moet komen. Hij heeft Marco's handelingsimpuls benoemd: 'afwachtend uitvlakken'. Het beroepsbeeld voor Marco dat bij Thorsten opkwam is: Stratenmaker. Marco zegt niets, toch lijkt het of hij zich niet helemaal herkent in deze handelingsimpuls; hij voelt zich helemaal thuis in de tuinbouw maar stratenmaker? Oke...

'Is het werkwoord 'afwachtend' wel positief?' vraagt een werkplaatsleider. Laten we ons nog een keer inleven in 'hoe' Marco de dingen doet. 'Wie heeft Marco nog meer aan het werk gezien?'

Iemand die Marco niet heeft zien werken is wel iets opgevallen:

'Gisterenavond vertelde iemand over de geschiedenis van het bedrijf. Toen de verteller was uitgesproken nam jij het woord en vertelde wat voor indruk het verhaal op jou gemaakt had. Jij benoemde een aantal dingen die ook andere luisteraars indrukwekkend hadden gevonden, zij herkenden zich in jouw opmerkingen.'

'Ja,' zegt Marco, 'Ik heb naar het hele verhaal geluisterd en toen gezegd wat ik en de anderen gevoeld hebben.'

'Toen was 'afwachten', tot het verhaal klaar was, dus éénduidig positief.' 'Wachten' in plaats van 'afwachten' maakt het nog actiever en dan is het gelijk ook als positief herkenbaar.'

Je kunt aan Marco zien dat hij blij is dat hij zich gisterenavond heeft uitgesproken na het verhaal van de bedrijfsgeschiedenis. Hij voelt zich daar goed over.

'Het werkwoord 'uitvlakken' kan ik nog niet plaatsen in deze handeling.'

Vraag aan twee zorgvragers die Marco goed kennen:

'Doet Marco zijn werk wachtend uitvlakkend? Zien jullie ook dat hij wachtend is in het werk in de tuin?'

'Ja. Marco begint niet meteen, hij vraagt altijd hoe het moet voordat hij begint.'

'Ja, als ik iets niet weet dan vraag ik het.'

'Hij wil altijd precies weten wat er van hem verwacht wordt.'

'Voel je je een echte tuinman?'

'Ja, maar eigenlijk wilde ik voetballer worden.'

'Aah, voetballer. En waar zou je dan staan in het veld? Vooraan of achterin als verdediger?'

'Ik wil het liefst op het doel schieten.'

'Met voetballen moet je ook op het juiste moment wachten om te scoren.'

'Is jouw handlingsimpuls dan misschien zoiets als 'wachtend treffen?'

Marco straalt.

'Hé, dat is eigenlijk ook wat je deed na het verhaal over het bedrijf: Treffen. Als je iets zegt wat raak is dan heb je dat goed getroffen in woorden. Jij zei precies wat jij en anderen gevoeld hadden.'

'Nu kunnen we kijken hoe een werkplaatsleider het beste bij jou kan aansluiten.'

'Waar leer jij het beste van: als iemand vertelt wat je moet doen of als iemand het voordoet.'

'Ik leer het beste als iemand uitlegt wat ik moet doen.'

'En dat wil je precies weten, denk ik, want gisteren bij het scheppen stelde je de vraag hoe diep je moest scheppen.'

'Ja, want het was niet duidelijk tot waar we moesten scheppen.'

Met de hele groep stellen we vragen aan Marco en aan elkaar over Marco. We vertellen wat we van hem hebben gezien en vragen of hij dat herkent. Zo ontstaat zijn portfolio.

Ik lees steeds voor wat ik voor hem heb opgeschreven:

Hier verschijnt het 'uitvlakken' uit de handelingsimpuls van Marco, 'wachtend uitvlakken', zoals die eerst benoemd was, op twee manieren:

1. Ik leer wat me verteld wordt. Als ik iets niet weet dan vraag ik het. Ik wil graag dingen weten. Bijvoorbeeld hoe diep ik moet scheppen.
2. Ik werk liever rustig dan snel, snel. Ik ben vlijtig en volhardend. Ik merk zelf wanneer ik een pauze nodig heb. Ik ben graag medewerker net als andere medewerkers; niet onder of boven anderen.

Om inclusie 'normaal' te laten worden, is een verandering van perspectief nodig naast het wegneemen van barrières en een empathische basishouding. Inclusie vindt plaats wanneer het normale ontstaat vanuit een gemeenschappelijke activiteit en elk individu kan bijdragen of deelnemen vanuit zijn eigen kwaliteit. Dat is dus iets anders dan de ander helpen.

Inspanningen om mensen met een zorgvraag te helpen houden vaak een machtskloof in stand, waarmee je dus op de drempel van inclusie blijft staan.

Een vierde en laatste voorbeeld van een inclusieve training:

Fruitbomen planten

Zie het voorbeeld in § 12.3

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 afkrijgen van het werk zelf, maar nu werd deze activiteit ook beroepsopleiding. Het werd tastbaar wat het oplevert als je de 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, stopt en ruimte maakt.

Ook in dit voorbeeld was voor iedereen, wel of niet met een zorgvraag, beleefbaar dat je vaardiger wordt, wanneer er een visie, in dit geval in de vorm van een demonstratie, vooraf neergezet wordt.

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.

Om een training inclusief in te richten en bijvoorbeeld ook geen onnodig onderscheid te maken tussen de leerlingen en jezelf, ga je er vanuit dat iedereen het kan. Bijvoorbeeld bij 'handelingsimpuls waarnemen' vraag je niet aan mensen met of zonder een ondersteuningsbehoefte: 'Snap je het?' Je kunt wel vragen: 'Heb je nog iets nodig om het te doen?' En vervolgens ga je aan het werk. Je geeft van te voren een voorstelling van het eindresultaat, waar je, nadat het is uitgevoerd, met tevredenheid op terug kan kijken. Dat kan aan de hand van een gelukt voorbeeld, of met een demonstratie ter plekke. Daar komt dus geen 'je kan daarna ...' of iets dergelijks in naar voren, maar een 'ik kijk terug en zie wat er goed is'.

Hoe iemand die stappen dan uitvoert ga je niet controleren. Dus niet *'heb jij je handen wel in je zakken, zoals degene die je nadoet'*, of *'loop je wel met je tenen naar buiten net als die ander'*. Voor sommige mensen volstaat om alleen innerlijk zich in te leven in de ander, daar zie je uiterlijk helemaal niets aan. Ieder leeft zich in op zijn manier, met zijn mogelijkheden, en ervaart daaraan van alles. Je bent geïnteresseerd in die ervaring.

Ervaringen met deze inclusieve werkwijze:

- 'Ik ben enthousiast. Ik beleef niet dat de één leraar is en de ander leerling. We leren hier allemaal met elkaar. We zijn hier een soort familie. Er is direct een goede chemie tussen alle deelnemers.'
- 'Het heeft me verbaasd hoe er tussen de mensen, ook al kenden ze elkaar niet allemaal al van eerdere ontmoetingen, direct een ontmoeting op gelijke hoogte is.'
- 'We hebben drie portfolio's uitgewerkt. Schitterend hoe dan zo drie individualiteiten verschijnen.'

15.2 Opzet van een driedaagse training

1^e dag

- Opmaat - Introductie van thema van deze trainingsbijeenkomst, elkaars namen leren kennen, zingen, bespreken van het programma (plenair)
- Oefening in het nabootsen van de beweging van de andere persoon, ontdekken handelingsimpuls (in groepjes)
- Demonstratie leren van nieuwe professionele activiteit (koekjes bakken, hout splijten...) (in groepjes)
- Pauze

- Rondleiding over de boerderij door de leerlingen, de eigenheid, c.q. de handelingsimpuls, van de boerderij ervaren (in groepjes)
- Reflectiegesprek aan het eind van de rondleiding met de vraag 'Wat heeft me bewogen?', vat indrukken van de boerderij samen in twee werkwoorden en beroepsbeeld (in groepjes)
- Feedback ronde - Wat heeft me geraakt? (plenair)

2^e dag

- Ervaringen van de vorige dag, bespreking programma, eventuele voorstellen voor wijziging programma (plenair)
- Ontdekken van elkaars handelingsimpuls in het doen van een klus (in groepjes)
- Feedback ronde - Wat heeft me geraakt? (plenair)
- Pauze
- Excursie

3^e dag

- Ervaringen van de vorige dag, bespreking programma, eventuele voorstellen voor wijziging programma (plenair)
- Onderzoek naar de eigen professionele biografie in relatie tot de eigen handelingsimpuls (in groepjes)
- Ontdekken van elkaars handelingsimpuls in het doen van een klus, nieuwe klus of klus vorige dag afmaken (in groepjes)
- Pauze
- Schrijven portfolio (in groepjes)
- Feedback ronde - Wat heeft me geraakt? (plenair)



Foto's 33-34: Trainingsgroep op Weide-Hardebek en op Urtica De Vijfsprong.

16. TRAINING VAN DE TRAINERS

16.1 Kijk mee in het werk van de trainers en ondersteun actief

Oefenen met waarnemen van de handelingsimpuls

Op de avond voorafgaand aan de train-de-trainer-training wordt het programma met de trainers besproken en de opgave van de trainers, namelijk het waarnemen van de handelingsimpuls van werkplaatsen of van mensen.

Op de eerstvolgende ochtend van de training neemt een van de trainers de begeleiding van het onderzoek met de aanwezige deelnemers op zich. Hij begint meteen te wijzen op de voorwaarden van de werkplaats waar we dan zijn en de vragen die daar bestaan.

De coach vraagt de trainer om even te stoppen en de taak van de deelnemers te verduidelijken, namelijk de handelingsimpuls van de werkplaats waar te nemen. De trainer doet dit.

In de tweede bijeenkomst die ochtend, in een andere werkplaats, neemt een andere trainer de taak op zich om het proces te begeleiden. Hij begint meteen met de vraag van deze werkplaats.

De coach vraagt deze trainer te stoppen en ook hier de taak voor alle deelnemers te verduidelijken. De trainer moet glimlachen. Hij heeft het net zien gebeuren met de andere trainer, hij heeft het zelfs tot in detail gedaan bij een klus in een eerdere bijeenkomst, en toch doet hij het hier niet. Na dit verzoek doet hij het.

In de derde bijeenkomst, die middag in weer een andere werkplaats, neemt een derde trainer de taak op zich om het proces te begeleiden. Hij begint met een pas op de plaats, waarin hij eerst de taak van de deelnemers neerzet.

Als coach kun je vooraf niet alle onderdelen neerzetten. Je vertrouwt erop dat die bekend zijn en dat je daar intervenieert waar iets ontbreekt of iets beter op een andere manier gedaan kan worden. Je kunt dus niet van tevoren weten wat, waar, wanneer dat zal zijn. Je moet improviseren. Blijkbaar is het nog iets anders dan ander meegemaakt te hebben als zelf te handelen. Voor de derde trainer, die het twee keer met een andere trainer heeft meegemaakt, was het duidelijk dat het belangrijk is om eerst even stil te staan bij de taakstelling van dat moment en zo alle deelnemers daarin mee te nemen. Dit voorbeeld maakt duidelijk dat met het zelf ervaren pas de werkelijkheid ervaren wordt.

Deze ervaring maakt het ook navolgbaar hoe werkplaatsleiders gewoon met hun leerlingen aan de slag gaan, hen gewoon meenemen, meegesleept door het werk en hun enthousiasme. En hoe anders zou het voor de leerlingen zijn als zij eerst een visie geschetst krijgen. Ook zij kunnen zich dan oriënteren op het geheel, kunnen zelf het initiatief nemen, versnellen als het nodig is en hoeven niet alleen maar dom achter de werkplaatsleider aan te gaan.

Als coach van de trainers doe je in wezen niet anders, dan wat je als trainer doet. Je zorgt ervoor dat er een leerruimte is ingericht voor en met de trainers. Je doet mee. Je ondersteunt ter plekke

vrij met je interventies, zo, dat het trainingswerk, met verbeteringen, door kan gaan. Je reflecteert met de trainers op hetgeen ervaren is.

De werkplaatsleidster in de bakkerij erbij betrekken

De trainer vraagt twee mensen met een zorgvraag, de bakker, de andere trainers en de coach, terwijl ze allemaal bezig zijn met het vlechten van kleine broodjes, om de rechter buur in het werk waar te nemen en om twee werkwoorden en een beroepsbeeld te vinden als uitdrukking van zijn handelingsimpuls. Na zo'n 10 minuten werken en observeren vraagt ze de deelnemers om hun gewaarwording van de handelingsimpuls van de twee zorgvragers te delen: 'Wie wil er iets zeggen?' Twee mensen melden zich. Daarna wordt het stil. Dan stelt ze de vraag opnieuw, zo open mogelijk aan alle deelnemers. De coach komt tussenbeide en spreekt rechtstreeks de bakker aan: 'Wat heb je gemerkt aan de handelingsimpuls van deze twee mensen met een zorgvraag?' De bakker beschrijft haar waarnemingen. Nadat de ervaringen zijn verzameld, is de trainer geneigd om de bijeenkomst, onder tijdsdruk, af te sluiten.

De coach intervenueert opnieuw en spreekt de bakker aan over wat deze twee handelingsimpulsen kunnen betekenen voor haar manier van aansluiten. Er wordt een gesprek gevoerd over welke andere mogelijkheden er zijn om de stappen in het werk te laten zien, zodat de mensen met een zorgvraag meer mogelijkheden hebben om hun werk zelfstandig uit te voeren.

Reflectie achteraf in de kring van de trainers (het was niet mogelijk om deze reflectie met alle betrokkenen uit te voeren, wat op zich beter zou passen in het kader van inclusie):

De coach over de eerste interventie:

De bakker liep zo druk rond dat ik niet zeker wist of haar iets opviel. Toch heb ik haar direct aangesproken, vanuit mijn vertrouwen dat ze betrokken was. Terugkijkend zie ik, dat ik me zo direct tot de bakker richtte om zich te uitten, om deze nieuwe werkplaatsleider bij deze manier van werken te betrekken. In het moment zelf, deed ik het intuïtief.

Dit erbij betrekken van de bakker werd van tevoren aangegeven door een andere trainer dan degene die nu de leiding heeft. De leidende trainster vertelt dat ze dat niet heeft meegekregen. Ze was volledig betrokken bij haar eigen voorbereiding. Het is van betekenis om de doelen als beeld in jezelf te hebben, zodat ze tijdens het gebeuren richtinggevend kunnen zijn.

De coach over de tweede interventie:

'Ik heb ingegrepen om dezelfde reden. Om de bakker te betrekken is het noodzakelijk om de stap te maken van de handelingsimpuls van de leerling naar het handelingsperspectief voor de bakker.'

In het volgende gesprek wordt duidelijk dat de bakker al drie soorten demonstraties heeft beoefend:

- Het hele proces laten zien, waarbij iedereen kijkt,
- Stap voor stap voordoen, waarbij zij kijkt waar degene die volgt is.
- Op het moment dat iemand vast komt te zitten, doet ze het voor met het deeg van de ander.

Daar wordt aan toegevoegd:

- Van elke stap een voorbeeld maken van deeg (op de een of andere manier gebakken of anderszins bewaarbaar gemaakt, in ieder geval dichter bij de werkelijkheid dan tekeningen).

Neem de ruimte als coach om de intuïtieve manier van werken te laten zien en reflecteer daar op.

16.2 Demonstreer ook jouw niet-weten

Zoeken naar de handelingsimpuls van een boerderij

Na ongeveer een uur op de boerderij rondgeleid te zijn, werden de ervaringen en de waargenomen handelingsimpulsen binnenshuis gedeeld: werkwoorden en beroepsbeelden.

In het gesprek onder leiding van de trainer gingen we op zoek naar de betekenis van de werkwoorden en beroepsbeelden. Er kwamen onder andere als beroepsbeeld: filosoof, bibliothecaris, vakantieganger en dichter. Wat kan deze in beelden gevatte, handelingsimpuls betekenen voor de toekomst van de boerderij? Want dat was de vraag van de eigenares van de boerderij. Ze heeft de boerderij 10 jaar geleden van haar ouders overgenomen, maar heeft geen duidelijk beeld van wat ze met de boerderij wil doen. Veel velden worden verpacht en in enkele boerderijgebouwen zijn appartementen voor de verhuur gebouwd.

De trainer weet niet hoe hij te werk moet gaan. Zelfs de coach wist het antwoord niet meteen. Hij zei tegen de eigenares van de boerderij: 'Je hebt nu een IKEA-pakket ontvangen, een bouw pakket, je moet het zelf nog in elkaar zetten.'

De coach: 'Wat zeggen deze beelden? Wat doet de dichter? Hij neemt de gewaarwordingen van de uiterlijke of innerlijke wereld en brengt ze, verdicht in woorden, tot uitdrukking. Wat doet de toerist? Hij voedt zich met andere culturen of de natuur. Ze wijzen allemaal op iets spiritueels, iets intellectueels, niet iets materieels.

Een volgende stap is om ideeën te krijgen over hoe aan te sluiten bij deze dynamiek. Hoe kun je deze kwaliteit versterken? We hebben gezien dat er een nieuwe stal voor de kalveren wordt gebouwd. Ik herinner me dat ik ooit op een boerderij was waar de muren van het huis heel mooi beschilderd waren met schilderijen. Ik stel me voor dat de nieuwe kalverstal geen eenvoudig bouwwerk wordt, maar dat er een groot schilderij aan de muur wordt geschilderd of opgehangen. Tijdens de rondleiding vertelde je hoe de oude schuren met echte houten pennen zijn gebouwd. Ik kan me zoiets ook voorstellen in die kalverstal. Maar niet iedereen zal dat direct zien. Misschien kunnen de houten pennen dan rood geverfd worden?'

De eigenares van de boerderij: 'Nu weet ik nog hoe ik 10 jaar geleden naar een cursus voor boerderij-overdracht ben geweest. Er was een opdracht om te beschrijven hoe ik de boerderij 30 jaar later zou overdragen. Alle andere deelnemers hadden leuke ideeën over hoe groot, met hoeveel koeien, enz. Ik schreef: 'Ik wil de boerderij met een goede geest overdragen'. Ja, dat herinner ik me nu!

Reflectie later in de trainersgroep:

De coach: 'Ik besef dat ik een nieuwe leerruimte nodig heb om de volgende stap in het proces te zetten. Anders blijf ik nadenken en wordt het een associatief aan elkaar knopen. Ik moet het

niet-weten, hoe de trainer het ook heeft beleefd, serieus nemen. Hiervoor moet ik uit het proces stappen en een nieuwe leerruimte openen. Met het beeld van het IKEA-bouwpakket zeg ik op een humoristische manier: zoek het verder zelf maar uit, meer weten we niet. Dit stilstaan bij het niet weten schept ruimte. In de nieuwe leerruimte mag ik opnieuw onwetend zijn en ben ik nieuwsgierig.'

De coach: 'Ik ga opnieuw beginnen met het doel van de bijeenkomst van vandaag, namelijk het zoeken naar beelden van de handelingsimpuls van het bedrijf en naar ideeën hoe daar bij aan te sluiten. Zonder daar al antwoorden op te hebben, kan ik de volgende stap zetten en op zoek gaan naar de aansluiting.'

De coach: 'Een ander element is deze verrassende herontdekking van deze 10 jaar oude ervaring. Eigenlijk wist de eigenaresse van de boerderij al het antwoord op haar vraag. Het was er al. Tegelijkertijd realiseerde ze zich toen niet de mogelijke gevolgen. Het proces, zoals dat nu wordt gegaan, maakt dit wel mogelijk. Het maakt deel uit van de realiteit van deze processen dat men de persoon in kwestie voorgaat, zodat ze zich kan realiseren wat ze al heeft gedaan en ervaren.'



Foto's 35-37: Op zoek naar de handelingsimpuls van een boerderij.

Schaam je niet omdat je het op een moment in het proces niet weet. Deel dat niet-weten juist met de anderen. Iedereen moet leren te wennen aan deze momenten van niet-weten. Door deze momenten serieus te nemen ontstaat er leerruimte.

In de reflectiebijeenkomsten aan het einde van elke dag¹⁸ verscheen het volgende:

- 'Een van de uitdagingen, waar ik nu sterk mee te maken heb, is om me bewust te zijn van de situatie.'
- 'De realiteit ligt direct voor je neus. Net als de streep, die op de vloer in de verpakkingruimte is geplakt, waar je om hygiënische redenen als bezoeker niet overheen mag, tegelijkertijd een uitdrukking is van de vraag in deze werkplaats, namelijk het verbinden over grenzen heen.'
- 'Het maken van stappen in de methode wordt steeds bekender. Het anderen daarbij leiden is nog heel nieuw.'

¹⁸ Van een driedaagse train-de-trainer bijeenkomst op de Loidholdhof.

- 'Hoe sluit je dit soort gesprekken af?' De coach: 'Het is altijd een moment in een voortgaand proces. Dus het gesprek eindigt nooit. Maar kunnen de betrokken mensen verder en in hun eentje nieuwe ervaringen opdoen? Je kunt het de betrokkene vragen: 'Kun je verder?' Je vraagt het niet in de hele kring. Ik stel vaak de vraag: 'Mogen we van jou hier een punt zetten?'
- 'Het is duidelijk dat het uitgangspunt het zoeken is naar hoe je verbinding kunt maken, hoe je kunt aansluiten. Ik kan de ander niet veranderen.'
- 'Wanneer mensen ervaringen melden is het nuttig om onderscheid te maken tussen stemming en handeling. De eerste kan in het gesprek worden genegeerd. Je hoeft niet onmiddellijk te corrigeren. Als er vooral stemming wordt verteld, dan worden er meestal geen concrete situaties verteld. Je kan daar dan naar vragen. Dan help je de verteller. In concrete situaties worden vanzelf de handelingen beschreven.'

16.3 Hanteer als trainer de drie dimensies

Op een gegeven moment, in een zoekend gesprek over een client, waar we al bij stap 4 zijn van het 'ontwepend verkennen', komt een medewerkster met het volgende:

'Ze praat voortdurend en vraagt ook heel veel. Ze vraagt bijvoorbeeld voortdurend aan mij wat ik ervan vind, wat ik zou doen, enz., maar vervolgens luistert ze niet naar mijn antwoorden. Waarom doet ze dat?'

Op dat moment kun je de medewerkster niet corrigeren door te zeggen: 'We zijn bij stap 4, wil je nu niet opnieuw ervaringen inbrengen, maar stap 4 uitvoeren!' Vanuit je basishouding van het 'ja-zeggen' heb je zowel de medewerkster als haar ervaring met de client serieus te nemen en schakel je weer terug naar stap 2 van die techniek: 'Waar is het storende gedrag normaal?' Je negeert op dat moment wel de waaromvraag, vanuit je visie dat iemand zijn handelingsimpuls aan het realiseren is, het erom gaat die te zien en uitleg of verklaring daarbij niet helpen, terwijl dat wel heel erg verleidelijk is.

Op deze methodische vraag, waar is het gedrag normaal, komt: Wij zeggen vaak: 'Hoe gaat het met je?' Er wordt geen uitgebreid antwoord verwacht. Het behoort bij een begroetingsritueel. Een normaal antwoord op die vraag is: 'Goed, en met jou?' Voor de medewerkster ontstaat begrip voor het gedrag van haar client en er opent zich een perspectief voor toekomstig handelen.

Stap 4 kan nu met iedereen gezet worden.

Je bevindt je als trainer bij het *ervarend leren* altijd tegelijk in drie verschillende ruimtes: die van de visie, de basishouding en de techniek. Schakel tussen die ruimtes en verzorg de samenhang tussen die gebieden. Heb in de gaten in welke ruimte je gesprekspartners zitten. Sluit daarbij aan of neem ze actief mee in één van de andere ruimtes.

16.4 Ga er vanuit dat iemand het kan

Als je iemand vraagt zich een beroepsbeeld voor te stellen waarin storend gedrag kwaliteit is, kan die persoon tegenwerpen: 'Dat heb ik nog nooit eerder gedaan. Hoe moet ik dat doen?'. Je kunt als mogelijkheden opperen: 'Je probeert het toch, of je wacht op voorbeelden van anderen.' Als er dan voorbeelden van anderen komen, zegt de eerste persoon vaak: 'Ja, ik had zoiets, maar ik durfde het niet te zeggen.'

Het is een algemeen menselijke vaardigheid om iets van het ene verschijningsgebied met het materiaal van een ander gebied tot uitdrukking te brengen, te vertalen, te transformeren. Bijvoorbeeld: Wanneer je je liefde voor iemand tot uitdrukking wilt brengen, geef je een bos rode rozen. Of: Je zegt, nadat iemand een duidelijke rede heeft gehouden: 'dat staat als een huis'. Iedereen kan dat, ook al heeft iemand die vaardigheid nog nooit eerder zo bewust gebruikt.

Ga aan het werk met die techniek die je wilt beoefenen met de mensen. Geef vooraf wel een visie in de vorm van een voorbeeld, of door hardop denkend voor de groep een gesprek met één persoon te demonstreren, of door een keer gezamenlijk de stappen te zetten.

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

Alle vaardigheden van het *ervarend leren* zijn aan mensen afgelezen en zijn dus geen vaardigheden die apart geleerd moeten worden. Je moet het je vooral bewust worden en het cultiveren. Alleen wanneer je er vanuit gaat dat de ander het in wezen al kan, kan de opleiding gelijkwaardig zijn, ondanks dat er verschillen zijn in de mate waarin iemand de vaardigheid zich eigen heeft gemaakt.

Toegepast als techniek kan het er zo uitzien:

Gebruik van de mobiele telefoon tijdens het lesuur

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

De coach: 'De leerlingen, de mensen kennen de regels al. Daar kom je achter door de mensen daarnaar te vragen: 'Welke positieve en negatieve ervaringen heb je met het gebruik van mobiele telefoons tijdens een les?'

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

16.5 Standaardvragen vanuit *ervarend leren*

Vanuit *ervarend leren* is het handig om de volgende vragen paraat te hebben:

- Waar is het storende gedrag normaal?
- Waar is het storende gedrag functioneel?
- In welk beroep is dit storende gedrag op zijn plaats?
- Wat is de handelingsimpuls?
- Mogen we van jou hier een punt zetten?
- Kun je verder?
- Heb je nog iets nodig om aan de slag te gaan?
- Kun je het concreet als handeling vertellen, wat deed je of probeerde je te doen, wanneer en waar?
- Welke positieve en negatieve ervaringen heb je met het thema?
- Wat heeft je geraakt?

Vragen die je niet stelt:

- Waarom?
- Snap je het?
- Zijn jullie het er mee eens?
- Wat denk je over dit thema?
- Wat vind je er van?

Trainers aan het einde van een driedaagse train-de-trainer bijeenkomst:

- Ik werd geraakt door het pad dat we namen, gewoon door te doen, door te oefenen. Ik heb geleerd het steeds beter te doen. Ik begon te begrijpen waarom ik zo geïrriteerd was op de eerste dag. Het waren echt leerzame ervaringen. De vele mogelijkheden om de methodische aanpak toe te passen maakten me blij. Ik wist al dat werkplaatsen handelingsimpulsen hebben, ik heb nu met dit idee gewerkt en het als realiteit ervaren'.
- Ik word steeds trouwer aan de methode. En het werkt. Nu kan ik me ook steeds beter voorbereiden. Dat is wat er nodig is, en ik heb een veel beter idee van waar ik me op kan voorbereiden.
- Ik heb ervaren hoe belangrijk het is om vragen te hebben. De antwoorden zijn er al. Met deze vragen, die fungeren als doelstellingen, kun je ook serieus nemen wat je ziet en dat is wat er nodig is. Hoe sterker het effect van de doelen, hoe meer visionair ze zijn. De taak van een trainer is het creëren van een voorruimte, die de eigenlijke leer- of onderzoeksruimte opent'.
- 'We werden als trainers in het diepe gegooid. Tegelijk wisten alle deelnemers dat wij lerend zijn. Daarmee was het niet erg om fouten te maken. Er was een leerruimte gecreëerd. In het diepe gegooid worden was tegelijk veilig. Ik leer ook graag zo, door het gewoon maar te doen.'
- 'Na twee dagen op zoek zijn naar handelingsimpulsen was ik enigszins gefrustreerd. Vandaag, met het uitwerken in een portfolio, kwam alles samen en veranderde mijn beleving naar: dit is toekomst gericht, vrijlatend!'



www.inclutrain.eu