

Procesgericht werken, je weet niet altijd waar je uitkomt

Van vakmanschap naar meesterschap

“Ik start de auto en vanzelf ook de radiozender en val midden in een interview met een gepassioneerd restaurateur over recente ontdekkingen in het schilderij ‘De stier’ van Paulus Potter. Het schilderwerk wordt momenteel gereinigd. De verkleuringen door het verouderd vernis worden weggehaald, door nieuwe technieken ontdekken de restaurateurs ook andere dingen. Het uiteindelijke doek blijkt een heel ander doek dan waar de schilder mee startte en dat wordt nu zichtbaar.

De restaurateurs ontdekken hoe Paulus Potter aanvankelijk op een klein doek begon. Er zijn stukken doek aangeplakt, onderdelen vergroot en overgeschilderd, nieuwe contexten gecreëerd. Hekjes, bomen, groen. Er zijn dingen weggehaald, dingen toegevoegd. Ze kunnen de lagen in zijn schilderwerk chronologisch bepalen, alsook de stappen die hij gezet heeft. ‘We kunnen eindelijk meekijken, staan als het ware in zijn atelier.’ Het schilderij is tijdelijk op deze wijze tentoongesteld voor publiek, met oog voor de lagen en de diepte.

Wanneer ik de radio uitzet, denk ik na over de vraagstelling van de interviewer: gericht op fouten en verbeteringen. Terwijl ik me een gepassioneerde schilder voorstel, die telkens terugkomt, stapjes achteruit zet, beschouwt en aanpast. Door die verschillende lagen zichtbaar te maken worden we meegenomen in het hoofd van de schilder en het proces dat hij doormaakt om tot dit werk te komen, tot het punt waarop hij beslist dat het af is, dat zijn werk



Paulus Potter – Mauritshuis, Den Haag

klaar is voor de wereld. Een meesterlijk werk dat duidelijk nog steeds boeit en waarde heeft.”

Meesterschap ontwikkelen

In dezelfde week van dit radiofragment spreken we elkaar, Inge Laenen en ik. Inge is trainer, opleider in het ErvarensGericht werken en momenteel praktijklector aan de lerarenopleiding in Vlaanderen. Ik, Wilma, ben docent, trainer en (leraren-)opleider, onder andere bij de Master ‘Jonge Kind’ en een schoolleideropleiding in Nederland. We zijn allebei lang geleden gestart als leerkracht. We constateren dat we, wanneer we onze werkervaring bij elkaar optellen, toch wel uitkomen op zo’n 40 jaar trainings- en opleiderservaring. Over een paar honderd jaar zal niemand onze trainingen afpellen en zo precies beschouwen als



wat met het meesterwerk van Potter gebeurde. Iedere vergelijking met zijn meesterschap gaat mank.

Toch ontdekten we, tijdens een toevallig gesprek enkele maanden daarvoor, veel vergelijkbare aspecten in de ontwikkeling die we zelf doorgemaakt hebben in het verzorgen van opleidingen en trainingen. Tijdens ons gesprek zijn we ons proces zelf gaan ontrafelen of 'afpellen'. Hoe zijn wij gegroeid in die veertig jaar? Waar hebben wij moeten overschilderen? Waar en wanneer hebben we ons doek moeten uitbreiden? In hoeverre speelden de contexten een rol?

Veertig jaar ervaringsgericht werken met professionals en studenten. We nemen jullie graag mee in ons gesprek over de groei van vakmanschap naar meesterschap.

Het begin: Taal en betekenis (h)erken

Wanneer we op zoek gaan naar waar ErvaringsGericht Onderwijs voor het eerst ons pad kruiste, constateren we dat dat voor ons beiden op een verschillend moment was. Bij de ene was het al van bij de start van haar leraaropleiding, waar een bevlogen docent het basisboek ErvaringsGericht Onderwijs als leidraad hanteerde. Bij de andere gebeurde de kennismaking op een van haar eerste werkplekken in het basisonderwijs. Een gevoel van herkenning was er onmiddellijk bij allebei. ErvaringsGericht Onderwijs gaf taal, handvatten en betekenis aan iets wat al vanzelfsprekend was in ons handelen en denken.

We blikken terug naar die eerste jaren als ervaringsgericht trainer. Het was verrassend om elkaar te beluisteren en zoveel gelijkenissen in ons groeiproces te zien. De prille start waarin we als ervaren leerkrachten en onervaren trainers veel bezig waren met het overtuigen van onze cursisten, waarin we ons vooral verdiepten in argumenten om niet met onze mond vol tanden te staan, en zo druk waren met de inhoud, dat we de ervaringen en verhalen van de deelnemers pas achteraf in de evaluaties lazen. Langzaam veranderde dit. We ontdekten dat het inbrengen van onze eigen verhalen en voorbeelden veel herkenning en inzicht bracht. We zochten naar manieren om mensen mee te nemen in het verhaal door zelf welbevinden en betrokkenheid te ervaren, door hen veel zelf te laten doen en te ontdekken, door samen naar kinderen te gaan kijken en te onderzoeken wat kinderen nodig hebben. We wilden vooral niet de betweterige docent zijn, maar luisteren naar wat er gezegd werd. Op die manier ontdekten we hoe deelnemers naar bepaalde situaties keken, werden we nieuwsgierig naar hun kijk en ontstonden er boeiende interacties. Toen we ons als trainers open gingen stellen voor andere manieren van denken en kijken, ervoeren we de impact ervan, het effect op de deelnemers én op onszelf. De gespannenheid die we beiden voelden in het

begin (voortvloeiend uit het idee dat je als trainer overall een antwoord op moest weten) viel weg.

Van maakbaarheid naar raakbaarheid

Die verschuiving van het overdragen van kennis en het aanreiken van handvatten maakte plaats voor iets anders: het toewerken naar geraaktheid. Misschien ook door ervaring en vertrouwen in het proces, lukte het ons veel meer te luisteren naar wat mensen vertellen en te kijken naar hoe ze reageren, en we realiseerden ons dat ook de mensen die we mogen trainen of opleiden gedrag laten zien vanuit bepaalde ervaringen. We durfden onze eigen ervaringen te delen en merkten dat deze verhalen en voorbeelden herkenning en inzicht gaven. Abstracte theorieën werden daardoor meer inleefbaar en begrijpelijk.

We vertelden doorleefde ervaringen en niet per se perfecte voorbeelden, over ons werk met kinderen en over het leven met onze eigen kinderen. Ook momenten waarop we het zelf ook even niet wisten of vertwijfeld raakten, deelden we. Of dingen die we echt niet goed deden in het verleden, en wat we daarvan geleerd hebben. Het kost ons geen moeite met studenten te delen waar we gefaald hebben. "Al is gefaald een erg groot woord," zegt Inge. "Misschien had ik het beter anders aangepakt, maar ach, misschien was het ook wel goed, wat ik daar gedaan heb." In de voorbeelden komt mijn menselijkheid naar boven. Sommige voorbeelden blijven hangen en maken dat mensen tot reflectie komen."

Onze aandacht voor welbevinden en betrokkenheid is een vanzelfsprekendheid (geworden) die ook tijdens het boodschappen doen, op het strand tijdens een vakantie en in tal van andere instellingen dan onderwijs, en dus eigenlijk altijd, aanwezig is. We scannen onze omgeving. De positieve kijk op wat kinderen doen, hoe ze je verrassen, hoe ondernemend ze zijn, die is er voortdurend en tovert geregeld een glimlach op onze gezichten.

Verschil tussen kinderen, studenten en volwassenen?

We merken dat de periode dat we met kinderen gewerkt hebben, heel vormend is geweest in onze procesgerichte blik en aanpak. De voortdurende aandacht voor welbevinden en betrokkenheid, voor de ontwikkeling van competenties, ... Toch lijkt het oog hebben voor welbevinden en betrokkenheid bij volwassenen soms een stuk moeilijker dan bij kinderen. "Wellicht komt dat ook door het verschil in intensiteit," oppert Wilma. "We werkten natuurlijk hele dagen met kinderen, een jaar of langer in dezelfde groep. Wanneer je nu werkt met (jong)volwassenen, tref je ze veel minder intensief. Je ziet hen maar eens in de zoveel tijd. Ik merkte dat vooral toen ik op de Pabo (lerarenopleiding Nederland) werkte. Als docent konden we pas echt veel 'zien' als studenten uit hun comfortzone moesten gaan,

bijvoorbeeld tijdens opdrachten die ze kregen waardoor ze zelfstandig op pad moesten gaan, door het diverse aanbod van activiteiten, ... Zo startten we in het eerste jaar in het eerste trimester met een Kunstenweek, op een industriële, kunstzinnige locatie. Dat was voor sommige studenten heel ongemakkelijk en onplezierig, en voor andere juist heel vrij en fijn. Het was fantastisch om daar als docent dichtbij te zijn en te zien wat studenten zich afvroegen en wat hen raakte, hoe ze grip kregen op hun welbevinden en betrokkenheid en leerden.”

Kiezen voor uitdagingen

In een lerarenopleiding of in trainingen zien we minder van onze studenten; het is minder intensief en frequent. Maar we hebben allebei ontdekt dat disruptie werkt. Spelen met opstellingen, patronen doorbreken, werkvormen inbrengen die onbekend zijn, maar ook ruimte geven voor initiatief. Niet vanzelfsprekend alles voorbereiden en voorkauwen. “De eerste week van het academiejaar gaan wij met onze studenten van het eerste jaar naar zee,” vertelt Inge. “We geven hen het adres van ons hotel en het tijdstip waarop we hen daar verwachten.” Ze stippelen zelf hun route vanaf hun thuisadres tot het hotel uit om er te geraken. Voor veel studenten is dit de eerste keer dat ze alleen de trein en tram naar zee nemen. Voor sommigen is het zelfs de eerste keer dat ze drie nachten van huis zijn.”

Reflectie staat in die dagen centraal. Een aantal studenten heeft te maken met een pittige thuissituatie en een flink gevulde rugzak. Dat heeft effect op hun functioneren, op hun studieproces. Het is altijd zoeken naar een balans tussen ruimte voor moeilijke privésituaties en de wijze waarop studenten er met en voor kinderen zijn.

“We houden altijd voor ogen: je gaat straks aan de slag met jonge kinderen, en je kunt jezelf niet uitschakelen als je voor de klas staat. We verwachten een professionele houding in de klas. Als opleiding hebben wij tenslotte ook een verantwoordelijkheid naar die kinderen,” verduidelijkt Inge. “Het is niet altijd evident, omdat het lijkt alsof je voorbijgaat aan het welbevinden en de betrokkenheid van de student, alsof het er niet toe doet. Dat doet het zeker wel. Het is best ingewikkeld je waarderende, talentgerichte en coachende houding te combineren met kwalificeren en beoordelen. Je gelooft 200% in een student en ziet de groei, maar op het einde van de rit moet je de student toch een onvoldoende geven, wat een nieuwe faalervaring is. Hoe ga je hier met oog voor de beleving van de student mee om? Hoe beantwoord je de vraag: 'Wat heeft de student nodig om te groeien, om het diploma toch te halen?' Wat kan je als docent doen? Wat ligt in handen van de student?”

Op de Pabo herkent Wilma dit ook. “Wanneer je met jonge kinderen werkt, is er een zorgbreedte-grens; een punt

waarop je draaglast te groot wordt en de begeleiding niet meer optimaal. Maar bij studenten is er een lat. Studenten worden verantwoordelijk voor kinwderen. We hebben heel veel inlevingsvermogen en begeleiden naar ons beste kunnen, maar niet alles is oké.”

Zeg me hoe het moet!

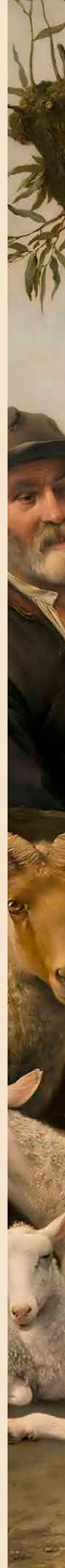
Het onderzoekende, vertragende, reflectieve van ons ervaringsgerichte werk roept soms ook ongeduld op bij de mensen waarmee we werken. Sommige mensen willen graag quick-fix-antwoorden. “Zeg me wat en hoe te doen.” Ook bij het Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs werd daar in het verleden al op ingespeeld. Er verschenen behulpzame, fijne boeken over contractwerk, over projectwerk, om grip te krijgen, te beschrijven, handvatten te bieden. Op sommige werk- en trainingsplekken sloeg dat door. We zagen mensen die heel goed werden in die vormen, maar helemaal niet meer keken naar welbevinden en betrokkenheid. Die oordeelden over ‘dit mag wel, dit mag niet’, ‘dit is wel ErvaringsGericht Onderwijs, dit is het niet’.

Ook bij het invullen van de formulieren en volgsystemen die we aanreiken, zagen we ontkoppelingen. Mensen die plichtmatig te werk gaan: worden er 10 zinnnetjes gevraagd, dan worden er 10 zinnnetjes ingevuld. Men doet slechts het strikt noodzakelijke. Er wordt niet meer gekeken naar het kind. De goede vragen en de onderzoekende, procesmatige bedoeling blijven achterwege.

We herkennen deze uitdagingen nog steeds in onze huidige werkzaamheden. Stap niet in de quick-fix-valkuil, maar blijf telkens opnieuw vragen stellen die tot nadenken stemmen, altijd gericht op de beleving en ontwikkeling van de kinderen of de studenten. Wat ontdek je over het kind, zijn complexe omgeving en eigenheid? En ook: wat leert een kind of een student hier nou van? Wat speelt hier en wat weten we (nog niet)?

Vinken of nadenken

Ook de opleidingspraktijk is er één die werkt naar een eindresultaat. De verleiding om studenten toe te laten werken naar afvinkbare producten is groot. De vragen die studenten stellen zijn ook vaak: “Doe ik het goed zo?” We vragen veel van onze studenten. Dat is iets waar we met de opleidingen steeds kritisch naar moeten blijven kijken: wat vragen we hen eigenlijk? Het belangrijkste is toch wel dat studenten in de klas goed bezig zijn met kinderen. Als je in de praktijk staat, dan komt er zoveel meer bij kijken dan alleen je lesvoorbereiding maken en volgen. “Wij zijn bewust geminderd met het uitschrijven van lesvoorbereidingen, omdat we het belangrijker vinden te weten welke vragen onze studenten aan kinderen stellen, welke prikkels ze gaan toevoegen om hen betrokken te houden en hoe ze vanuit die vragen hun klas inrichten,



materialen klaarleggen, etc. We willen zien welke stijl ze hanteren. Dat maakt de lesvoorbereidingen veel kleiner. We laten studenten meer focussen op reflectie na een klasdag. Wat heb ik gezien bij de kinderen? Wat hebben ze nodig? Wat was mijn bijdrage gedurende de dag? Hoe pak ik het morgen aan? We zien dat studenten hierdoor veel doelgerichter en meer op maat van de kleuters aan de slag gaan,” vertelt Inge.

Eigenaarschap en verantwoordelijkheid

We merken dat onze wijze van trainen en opleiden doorheen de jaren vooral daarop gericht is: op het nemen van eigenaarschap, het nemen van de eigen verantwoordelijkheid, het nieuwsgierig zijn en het voortdurend op zoek gaan naar wat kinderen kunnen leren uit wat je hen aanbiedt.

Daar zijn we zelf ook nog steeds mee bezig, met het zelf nemen van eigenaarschap en verantwoordelijkheid. Het voorleven en doorleven. In de opvoeding van onze kinderen, het omgaan met onze collega's, met onszelf. We constateren allebei dat het grootbrengen van kinderen heel veel toegevoegd heeft aan waar we nu staan. “Vroeger hadden we in ons gezin een familievergadering. Daar lachen ze nu nog wel eens om,” aldus Inge. “Een voorbeeld: in 2010 komt de iPad op de markt. We besloten als gezin er een te komen; de kinderen waren toen 7 en 8 jaar. Ik merkte dat ze er heel veel tijd mee spendeerden. Ik bracht dit aan op de vergadering en vroeg hen hoe we dit konden oplossen, zodat het gebruik van de iPad hen niet de hele tijd opslokte. Dan kwamen zij met voorstellen. Ze waren zo streng voor zichzelf! Ik maakte het wat soepeler. Ze hielden zich nadien aan de gemaakte afspraken en er waren geen discussies, want ze hadden inspraak gekregen. Maar soms was het ingewikkeld en wist ik ook niet wat ik ermee aan moest. Dat zei ik dan eerlijk.” Die eerlijkheid, maar vooral de open dialoog, het samen verkennen: dat is een rijke voedingsbodem voor kinderen om op te groeien.

Uiteraard zijn er studenten die anders opgevoed zijn, die minder meegenomen zijn in het meedenken, in het oplossen. Ze lopen tegen problemen aan en leggen die dan afwachtend of zelfs verwijtend op het bord van de opleiding. En toch blijven we daar allebei op aansturen in onze praktijken: zelf na- en meedenken, aanpakken, oplossingen zoeken. Want straks zullen ze het ook zelf mogen doen, in hun praktijk.

Meekijken, meeleven, meedenken

Een vast onderdeel van ons beider werk is het samen met professionals kijken naar welbevinden en betrokkenheid van kinderen. De combinatie van in de praktijk meekijken en trainen/opleiden werkt versterkend en is heel beteke-

nisvol. We horen en zien bij professionals en studenten wel eens de angst voor het oordeel van de inspectie of de lector die op stagebezoek komt. Een gezonde spanning zal er uiteraard altijd zijn, maar uiteindelijk zijn de kinderen waarmee je werkt je belangrijkste feedbackgevers. Als zij het niet goed maken, dan geven ze dit aan, en dan moet je wel veranderen of dingen aanpassen. We doen het tenslotte toch niet voor dat ene specifieke moment, maar gaan met kinderen aan de slag voor een langere periode.

Het meekijken is vertrouwd, vaak observeren went en helpt. En wanneer je langdurig ergens komt observeren, kun je teruggrijpen naar eerdere observaties, en groei of verschil duiden. En juist het benoemen van die groei is krachtig, mooi en waardevol om te zien bij deelnemers van trainingen of studenten. Het zorgt ervoor dat hun welbevinden stijgt, dat ze zelfzeker worden, dat ze geloven in zichzelf en daardoor ook het beste in de kinderen naar boven kunnen halen.

Veertig jaar ErvaringsGericht werken; voor alles een tijd en een plaats om te landen

Een quote die vaak terugkomt in onze gesprekken, is het levensmotto van Inge: “Er is voor alles een plaats en een tijd om te landen.” Sommige theorieën en uitleg waar we vroeg in onze carrières kennis mee maakten, begrepen we pas veel later. Zo werkt het nu eenmaal. Al was ons dit allemaal verteld, de ervaring, verdieping, ontmoetingen en tijd maken dat de muntjes vallen.

Het is wonderlijk dat we elkaar dit jaar pas ontmoet hebben, en zoveel herkenning in elkaars leerproces zien. De rode draad in onze professionele loopbaan is de drang naar meer willen begrijpen, voelen en weten. Alle keuzes die we gemaakt hebben zijn steeds vertrokken vanuit die open en nieuwsgierige bril. De nieuwsgierigheid naar hoe individuen denken en voelen. Naar hoe de interactie invloed heeft op je gedrag, je leerproces en je groeiproces. Naar kennis, naar meer verschillende invalshoeken en naar meer raakvlakken of juist tegenstellingen. De nieuwsgierigheid naar het kind en de student als individu. De nieuwsgierigheid naar de wereld om ons heen.

Het is deze nieuwsgierigheid die ons samenbracht en leidde tot dit gesprek waarbij we ons vakmanschap ontrafeld hebben. Dit is ons ‘meester-werk’. Ons laagje vernis is transparant, het heeft geen kans te vergelen. Met onze ErvaringsGerichte bril zullen wij het beschilderde doek telkens opnieuw van de muur halen om nieuwe lagen aan te brengen en te blijven kijken en werken vanuit ons vakmanschap naar meesterschap!

✍ Inge Laenen & Wilma van Esch
ErvaringsGerichte opleiders