

IN ALLE AANDACHT DIE ER TEGENWOORDIG IS VOOR ERVARINGSLEREN, ZELFSTUREND LEREN, LEREN OP DE WERKPLEK VALT OP DAT HET STILZWIJGEND DIKWILS WORDT OPGEVAT EN BENADERD OP EENZELFDE MANIER ALS HET SCHOOLSE LEREN. ERVARINGSLEREN IS ECHTER EEN FUNDAMENTEEL ANDERSOORTIG PROCES EN LEIDT TOT ANDERE KENNIS. ERVARINGSLEREN BLIJKT, WIL HET VOL TOT HAAR RECHT KOMEN, EEN VERZORGING TE BEHOEVEN, ZOWEL OP HET NIVEAU VAN BASISHOUDING, TECHNIEK ALS VISIE, DIE IN OVEREENSTEMMING IS MET HET KARAKTER, DE REGELS EN WETMATIGHEDEN VAN ERVARINGSKENNIS EN –LEREN, TE WETEN SITUATIONEEL, INTUÏTIEF, VANUIT BETROKKENHEID EN BEELDEND.

Ja-cultuur en het verzorgen van ervaringsleren

ALBERT DE VRIES

Op allerlei plekken in de maatschappij en in organisaties realiseert men zich dat het willen beheersen, vanuit de maakbaarheidgedachte, niet vruchtbaar is. Men vervangt de top-down werkwijze op organisatorisch vlak door een bottom-up benadering. Wil deze werkwijze tot volle ontplooiing komen dan werkt het om tot op het vlak van het leren en de begripsvorming een bottom-up principe te hanteren. Hans Becker, directeur van Humanitas bejaardentehuizen te Rotterdam, omschrijft de cultuur die voor ervaringsleren nodig is, kernachtig als een ja-cultuur (Becker, 2003). En dat blijkt dan bovendien nog economisch rendabel te zijn!

Uit een interview met Hans Becker (Pama, 2004).

'... de ja-cultuur is heel belangrijk. Want de mens is van nature geneigd om nee te zeggen: nee, dat kan niet; zo doen wij dat hier niet. Dus als er een mevrouw komt die vijf poezen in haar flatje wil, kan het niet. Dat is onhygiënisch, dat snapt u toch wel, dat is dit, dat is dat, stelt u zich eens voor dat iedereen vijf poezen wil, dat kan toch niet. Zo kwamen ze ook bij mij: ja maar, als iedereen vijf poezen wil. Ik zei: wat is dat nou voor vraag, ik zit hier al tien jaar en het is voor het eerst dat iemand vijf poezen wil, doe niet zo moeilijk.'

'Klagen kost trouwens ook geld. Als jij nee zegt wanneer iemand wil douchen, moet je dat uitleggen. Dat kost een halve euro per minuut. En als de familie vervolgens bij mij komt klagen, kost het nog meer, want ik kost een paar euro per minuut. Bij ons mag iedereen douchen wanneer hij wil: ja zeggen is goedkoper dan nee zeggen. En omdat de sfeer goed is, hebben we maar vierenhalf procent ziekteverzuim in plaats van de gebruikelijke zeven procent. Dus dat scheelt ook.'

Inzet van dit artikel is om een beoordelingskader aan te reiken dat behulpzaam kan zijn bij het verzorgen en versterken van ervaringsleren. Tevens kunnen de voorbeelden als inspiratie voor het eigen handelen dienen.

Allereerst wordt in de volgende paragraaf het situationele, intuïtieve, beeldende karakter van ervaringskennis en ervaringsleren uitgewerkt. In paragraaf 3 worden verschillende aspecten van het ja zeggen, als voorwaarde en effect van ervaringsleren, aan de hand van voorbeelden nader toegelicht, waarna in paragraaf 4 het perspectief van het verzorgen van ervaringsleren wordt aangeduid.

KARAKTER VAN ERVARINGSKENNIS EN ERVARINGSLEREN

Om inzichtelijk te maken waar het bij ervaringsleren om draait is het belangrijk om te verkennen wat het specifieke karakter is van het soort kennis dat bij ervaringsleren wordt opgebouwd. Eraut (2000) maakt een onderscheid tussen (zie tabel 1), ervaringskennis, ofwel persoonlijke kennis, en schoolse kennis, ofwel gesystematiseerde kennis.

Meest opvallend uit dit overzicht is dat, zodra het over persoonlijke kennis gaat, het niet louter over kennis gaat, maar ook de toepassing van die kennis aan de orde komt. De persoonlijke kennis is kennis die verschijnt, ook voor de persoon zelf, *op het moment dat die persoon in een concrete situatie handelt en al handelende een verbinding aangaat.*

Ervaringskennis is situationeel, intuïtief, ontstaat vanuit

kennissoorten	persoonlijke kennis	gesystematiseerde kennis
omschrijving	kennisbron die een persoon in staat stelt om te denken en te handelen; inclusief eigen gemaakte gesystematiseerde kennis, procedurele kennis, proceskennis, ervaringskennis, impressies uit verhalend geheugen, vakkundigheid	publieke kennis, voorstellingskennis; onderhevig aan kwaliteitscontrole door redacteurs, collega's en discussie; krijgt status door opname in opleidingsprogramma's en examens; ook voorstellingen over vakkundigheid horen erbij, maar niet de vakkundigheid zelf of kennis van hoe iets te doen
herkenbaar aan	context en wijze van gebruik	aanwijsbare bron; plaats binnen het geheel van kennis (epistemologie)
verschijnt	impliciet of stilzwijgend (tacit)	expliciet

Tabel 1: Kenmerken van persoonlijke en gesystematiseerde kennis

een deelnemen aan en is eerder opgeslagen in de vorm van beelden dan in woorden. Hieronder een toelichting op elk van die vier kenmerken.

Het situationele karakter van ervaringskennis

Kessels (2001) stelt dat kennis bovenal een persoonlijke bekwaamheid is. Dat wil zeggen dat het gaat over 'een subjectieve vaardigheid die niet los te maken is van het individu dat erover beschikt.' Wielinga (2001) drukt het situationele van ervaringskennis nog kernachtiger uit door kennis te omschrijven als: 'effectieve actie in respons op de omgeving'. In iets andere bewoordingen stelt Schön (1983) dat je vakman wordt door niet alleen de regels van het vak te leren, maar juist door in samenhang met die regels ook improvisatie- en creatieve vaardigheden te ontwikkelen. Dan pas kun je situationeel handelen en ben je echt vakman.

Snoek (1989) werkt dit vakmanschap uit tot in detail (mede op basis van het werk van De Groot, 1985). In een onderzoek naar het diagnosticeren van neurologen concludeert hij dat intuïtie een essentiële rol speelt. Hij beschrijft hoe de expert-neuroloog door zijn ervaringskennis een probleem vaak al kan herkennen op basis van minimale en/of onvolledige gegevens. Deze ervaringskennis is niet encyclopedisch of associatief, maar *exemplarisch* van karakter: Men herkent in de actualiteit een bepaalde diagnose, omdat men zich een andere patiënt in een bepaalde situatie kan herinneren. Men herinnert zich als het ware 'het verhaal', inclusief de eigen gevoelsmatige verbinding met de betreffende situatie en persoon. Dit verbonden-zijn geeft richting aan het denkproces in het 'hier en nu'. Het is de ervaring die het denkproces richting geeft. Het verhaal dat men zich herinnert hoeft daarbij niet te lijken op de actuele situatie.

Iemands ervaringskennis is niet te achterhalen door er in abstracte zin naar te vragen. Pas wanneer men die ander in een situatie ziet waartoe hij een verbinding heeft kan

ervaringskennis verschijnen.

Eraut, Alderton, Cole & Senker (1998) beschrijven dat wanneer politieagenten en verpleegkundigen gevraagd werd wat ze de afgelopen jaren geleerd hadden, dat daar geen antwoord op kwam. Wanneer men echter vroeg hoe hun huidige werk anders was als hun werk één, twee of vijf jaar geleden, dan kon ook de vraag beantwoord worden wat ze nu wel wisten en konden en toen nog niet.

Het intuïtieve karakter van ervaringskennis

Ervaringskennis heeft een intuïtief karakter. Steiner (1894) maakt een onderscheid tussen de denkintuïtie en de intuïtieve handeling en beschrijft de parallellen tussen beide. De denkintuïtie, het 'pakken' van een passend begrip bij hetgeen men waarneemt ('Dit is een artikel.'), is een zo alledaagse ervaring, dat niemand die als zodanig benoemt. Deze ervaring wordt men zich meestal pas bewust als men niet ogenblikkelijk een passend begrip bij de waarneming kan vinden ('Wat is dit? Een pleidooi, een voorbeeld, of ...?') of wanneer iemand anders met verbazing vraagt waarom iets met dat specifieke begrip benoemd wordt ('Is dit een beoordelingskader?'). Het 'pakken' van een passende handeling bij de situatie waarin men verkeert is kenmerkend voor de handelingsintuïtie. Bij de denkintuïtie is men ermee vertrouwd dat men telkens weer een passend begrip 'pakt' bij hetgeen men waarneemt, terwijl men niet van tevoren weet wat men zal gaan waarnemen. Men kan die denkhandeling uitvoeren op basis van kennis en interesse. In het alledaagse kent men ook de ervaring dat het extra voorbereiden, zoals bij een vakantiereis, leidt tot rijkere en gedifferentieerdere ervaringen, ook al had men het zich niet precies zo voorgesteld als het uiteindelijk ervaren wordt. Bij de denkintuïtie is men in staat om geheel op de waarneming in te gaan én bij zich zelf te blijven.

Bij de handelingsintuïtie spelen dezelfde elementen een zelfde rol. De intuïtieve handeling ontstaat wanneer men ingaat op de situatie, zonder zichzelf daarin te verliezen. Het is het paradoxale van de intuïtie dat het tegelijk een

volledig ingaan op de ander is én een inzetten van de eigen ervaring en het eigen inzicht. In de intuïtie wordt deze schijntegenstelling overstegen. Intuïties zijn niet af te dwingen. Bij de denkintuïtie kent men dat verschijnsel wanneer men iemands naam even niet weet. Zich afpijnigen hoe die persoon heet, helpt meestal niet. Wanneer men aan iets anders denkt weet men plotseling de naam weer. Intuïtie ontstaat, hoe paradoxaal dat ook klinkt, uit wat Steiner een voorstellingsvrij bewustzijn noemt.

De Groot, die de intuïtie empirisch onderzoekt (1992), beschrijft de intuïtie als ‘de kunst van het vergeten’. Er wordt eerder iets uitgespaard dan dat er iets vastgelegd wordt. Intuïtieve handelingen verschijnen altijd als niet eerder voorgesteld en daarmee als onverwacht. Intuïtie is gebaseerd op het (nog) niet benoembare, met iets dat desondanks in de mens op dat moment aanwezig blijkt te zijn (Schön, 1983). Het is een bewust zijn. Elementen die daarbij een rol spelen zijn: het richten van de aandacht, ergens iets goeds van willen maken, zorg hebben voor iets (Wijngaards, 1982; Vinkenburg, 1995) en de omgeving gewaar zijn (‘awareness’) (Dolk, e.a., 2002).

Deelnemen

Betrokkenheid, deelnemen en deelnemersbewustzijn zijn essentieel en karakteristiek voor ervaringsleren.

Zoals Polanyi (1966) al stelde: we weten meer dan we kunnen vertellen. Hij verklaart dit doordat kennis niet alleen ontstaat vanuit een zich als subject tegenover het object plaatsen, maar ook doordat de mens zich verbindt met, betrokken raakt bij en deel heeft aan een onderwerp. Dit ergens in zijn én bewustzijn hebben benoem ik met deelnemersbewustzijn. Doorgaans heeft men ergens bewustzijn van en staat men er buiten, heeft men een toeschouwersbewustzijn, of is men ergens in, is deelnemer, en heeft geen bewustzijn, is geïdentificeerd. De vorm van bewustzijn bij een deelnemersbewustzijn is niet een voorstellend bewustzijn, eerder een (met het hele lijf) gewaar zijn.

Gallwey (1999) personifieert de wereld van de expliciete en die van de stilzwijgende kennis met Zelf 1 en Zelf 2. Zelf 1 is ‘een vreemde die in mij zetelt’, alles van buitenaf beschouwt en mijn vrije, creatieve, positieve handelen blokkeert. Zelf 2 is ‘het aangeboren of natuurlijke zelf’, van waaruit je in het spel, het werk of de handeling bent en je verbaasd kunt staan over wat je kunt.

Een deelnemersbewustzijn kan alleen vanuit positiviteit tot stand komen. Deze aandacht voor het positieve wordt door Cooperrider (1990) beschreven bij wat hij ‘waarderend informeren’ (‘appreciative inquiry’) noemt (in Schein, 1999, blz. 59):

‘.. dat ‘probleemgerichtheid’ op zichzelf al een metafoor

is die ons er reeds van tevoren toe brengt het mentaal in een negatief kader te plaatsen, het te zien als iets wat er niet hoort te zijn. Vaak is het nuttiger te denken in meer positieve groeitermen, waarbij wij ons richten op wat goed werkt, op de idealen die wij willen bereiken en op onze visie voor de toekomst.’

Het beeldkarakter van ervaringskennis

Nonaka & Takeuchi (1995) komen tot de conclusie dat om stilzwijgende kennis zichtbaar te krijgen een beeldende taal en een beeldend vermogen van groot belang zijn.

Kenmerkend voor een beeld is dat het een geheel is, dat uitnodigt tot een inleven, om het na te bootsen, terwijl het beeld zelf een nabootsing is. Men beweegt zich, wil het beeld iets zeggen, inlevend in een beeld, is als het ware present in het beeld. Kenmerkend voor de stilzwijgende kennis, net als voor een beeld, is ook dat daarin alles gelijktijdig of samenvallend (simultaan, synchroon) aanwezig is (Nonaka & Takeuchi, 1995; Jaworski, 1996) en niet opeenvolgend.

Samenvatting

Een samenvatting van de kenmerken van ervaringskennis staat in tabel 2.

Ervaringskennis, stilzwijgende kennis	
verschijningsvorm	<ul style="list-style-type: none"> • present in de situatie • zichtbaar in de actie
ruimtelijke karakter	<ul style="list-style-type: none"> • concreet • ingebed in een omgeving • gerelateerd aan een positie • persoonsgebonden
proceskarakter	<ul style="list-style-type: none"> • in hier en nu • gelijktijdigheid van de inhoud • bij vergelijken wordt verwantschap benadrukt
denkkarakter	<ul style="list-style-type: none"> • beeldend, verhalend • beweeglijk, dynamisch • creatief • intuïtief • zelf begripvormen
bewustzijn	<ul style="list-style-type: none"> • deelnemersbewustzijn • betrokkenheid
uitwerking	<ul style="list-style-type: none"> • situationele, individuele uitspraken • voorbeeld • gedifferentieerd • per geval • experimenteren

Tabel 2. Karakter van ervaringskennis

Een kritische noot

Uitgaan van de ervaringskennis betekent niet dat men afziet van expliciete of schoolse kennis. Expliciete kennis kan dienstbaar ingezet worden, zoals in dit artikel, waar het als beoordelingskader dient. Expliciete kennis blijft

dan meer met het leven verbonden en is dan levende kennis die vrij voor het handelen ingezet kan worden en niet het handelen bepaalt. In elk leren wordt schoolse kennis uiteindelijk ervaringskennis.

De leercyclus van Kolb (1984) is een veel geciteerde poging om vanuit de wereld van de expliciete kennis ervaringsleren te beschrijven. De fasering en de volgorde die in de leercyclus zit is een kenmerk van de wereld van de expliciete kennis. Het is binnen de wereld van de ervaringskennis niet de vraag of men eerst denkt en dan doet of eerst doet en dan denkt. Nee, met de intuïtieve handeling doet en denkt men tegelijkertijd. Alleen dat denken heeft een ander karakter binnen de wereld van de ervaringskennis. Daar is het beeldend.

In de wereld van de expliciete kennis is kennis een 'digitaal' gegeven: men weet iets wel of niet (Nonaka & Takeuchi, 1995), terwijl in de wereld van de ervaringskennis kennis eerder een analoog gegeven is: in het handelen in een bepaalde context weet men iets, in een andere context weet men datzelfde (nog) niet, voor het bewustzijn weet men het helemaal nog niet. Door een nieuw begrip aan te reiken kan iemand in vuur en vlam raken, omdat opeens begrepen wordt wat men eigenlijk al lang wist.

Een voorbeeld van hoe de verhouding tussen een handeling reproduceren en iets authentiek doen een andere is dan die tussen algemene kennis reproduceren en situationele kennis wordt door Schön (1987) beschreven in zijn verhaal over de beroemde cellist Casals. Casals eist van een leerling om een stuk net zo te spelen als hij. Op het moment dat de leerling dat na een paar weken kan, speelt Casals het stuk anders. Schön geeft als interpretatie bij dit voorbeeld dat door de eis van de meester de leerling los kan komen van de eigen, onbewuste, voorstelling van het stuk. Door in de uitvoeringswijze van de meester mee te gaan oefent de leerling een beweeglijkheid, die nodig is om tot een authentieke uitvoering te komen. Het exact een handeling zo uitvoeren als dat die voorgedaan wordt biedt de mogelijkheid om in het ervaringsgebied van die handeling terecht te komen. Het nadoen werkt niet zo krachtig wanneer die exactheid niet geëist wordt. Het ervaringsleren wordt bevorderd wanneer het perspectief is dat wanneer de 'leerling' het eenmaal exact kan nadoen, hij het vervolgens op een eigen manier mag en kan invullen. Eigenlijk is elke vakopleiding erop gericht om een zodanige houvast te geven dat men een nieuwe werkelijkheid met enig vertrouwen kan binnenstappen. Ervaringsleren is in dit beeld een gedisciplineerde aangelegenheid. Door die discipline plaatst men zichzelf in een vruchtbare context, of wordt men daarin geplaatst. Discipline kan dan samenvallen met vrijheid. Vrijheid betekent hier dan niet: 'doen wat men denkt', maar 'handelen vrij van de eigen

voorstellingen, emoties en gewoonten, en met vaardigheden en inzet aansluiten bij wat de zaak vraagt' (Steiner, 1894).

VERZORGEN VAN ERVARINGSLEREN: EEN JA-CULTUUR

Accepteren van de ander, van de situatie

Ervaringsleren begint dus bij het ervaren zelf. Dat betekent dat de eerste voorwaarde is dat men de betrokkenheid bij het hier en nu aangaat door te accepteren wat er is, door 'ja' te zeggen tegen de situatie. Ervaring wordt opgedaan wanneer men zegt 'dat is interessant' nog voor dat men 'het' snapt, in het vertrouwen dat men mogelijkheden vindt.

Het ja-zeggen in deze zin is altijd een concreet ja-zeggen tegen iets, iemand, de situatie. Wanneer het als cultuur in het werk verzorgd wordt, kan het vergaande gevolgen hebben voor een hele organisatie. Becker schrijft daar over (2003):

'In het algemeen gesproken brengt stelselmatig ja-zeggen een positieve basissfeer teweeg van gezamenlijke verantwoordelijkheid en 'bijna alles kan en bijna alles mag'. Dit gaat zo ver dat ideeën of voorstellen van bewoners of medewerkers, bij wijze van spreken, zonder meer worden uitgevoerd, om bijvoorbeeld pas na twee weken op resultaat te worden bekeken. Het is daarbij ook heel belangrijk, dat er fouten mogen worden gemaakt. Ideeën, of uitwerkingen daarvan, kunnen goed zijn, maar in de praktijk slecht uitvoerbaar blijken. Mensen moeten op eventuele mislukkingen beslist niet persoonlijk worden afgerekend.'

'Het zekere voor het onzekere nemen druist direct in tegen het aanmoedigen van experimenteren, zo belangrijk voor creativiteit. In feite geldt hier ook voor de werknemer het devies van Humanitas: use it or lose it. Er dient - net als bij cliënten - ruimte te zijn om activiteiten zelf te initiëren en aan te pakken. Alleen op deze manier kan vermeden worden dat werknemers passief worden en hun creatieve prestaties achteruit gaan.

Dit betekent niet dat er in de bedrijfscontext geen grenzen gesteld mogen worden. Integendeel, goed gestelde grenzen kunnen de mogelijkheden van verbetering duidelijk aangeven. Binnen organisaties bestaan ook vaak natuurlijke begrenzingen.'

Zichtbaar wordt in dit citaat dat het ja-zeggen een inbedding en verzorging nodig heeft waarin ervaringsleren een belangrijke rol speelt. Er wordt teruggekeken op initiatieven. Het accepteren van situaties betekent de uitdaging aangaan om mogelijkheden op te zoeken binnen de grenzen van die situatie. Wat mij trof in zijn boek was dat de

ja-cultuur door Becker 'op een despotische manier' is ingevoerd bij Humanitas Rotterdam.

Scheppen van situaties waartegen ook ja gezegd kan worden

Met een 'stellend onderzoeken' worden zulke nieuwe situaties gecreëerd en niet door 'open' of 'gesloten' vragen te stellen (Argyris, 1982). Van 'gesloten' vragen is duidelijk dat die vooral 'ja' en 'nee' antwoorden oproepen en geen gesprek op gang brengen. Echter ook 'open' vragen, aldus Argyris, roepen uiteindelijk defensieve reacties op. De bevragee heeft geen idee waar de vragensteller naar op zoek is of wat de vragensteller met de eventuele antwoorden gaat doen. Een gelijkwaardig gesprek komt pas op gang wanneer men stelt en daarbij aansluitend bevragee en onderzoekt. Wanneer men alleen stelt heeft dat ook tot gevolg dat de ander zich terugtrekt. Of men het ideaal van het gezamenlijk leren bereikt is mede afhankelijk van de kwaliteit van het stellend onderzoeken. Bijvoorbeeld is een zin als: 'Ik zie mensen afhaken in het groepje dat jij coacht. Hoe kun je ze er weer bij betrekken?' constructiever en uitnodigender dan alleen de vraag: 'Hoe komt het toch dat mensen afhaken terwijl ze gecoacht worden?' of het stellen laten volgen door een waarom- of wat-vraag: 'Ik zie mensen afhaken in het groepje dat jij coacht. Waarom haken ze af?' of 'Wat doe jij verkeerd waardoor ze afhaken?'. Wanneer het stellen niet op de omgeving betrekking heeft, zoals in de eerste zin, maar op de persoon, roept dat ook eerder een verdiedende reactie op: 'Door jouw manier van coachen haken de mensen af. Hoe kun je ze er weer bij betrekken?'. Met 'stellend onderzoeken' wordt betrokkenheid bewerkstelligd. Gallwey (1999) vult het stellen in door op het verschijnsel te wijzen dat wanneer men naar de zaak of de omgeving kijkt er meer beweging op gang komt dan wanneer men naar de persoon zelf (of naar zichzelf) kijkt. De ander blijkt dan meer te kunnen dan voorgesteld. Meekijken is gericht op het zien van mogelijkheden. Meininger (2000) noemt dit principe 'contrafactische anticipatie': men grijpt vooruit op vermogens die er nog niet zijn en die er misschien ook niet komen wanneer men niet vooruitgrijpt. Met dit element wordt een sterk appel gedaan aan een visionaire vermogen.

Een vorm van stellen is door 'ja daar' of 'ja dan' te zeggen in plaats van 'ja maar'. Daarmee worden nieuwe situaties gecreëerd die op hun beurt weer uitnodigen tot het opdoen van nieuwe ervaring.

Men sluit aan door met de ander mee te kijken naar iets wat voor die ander interessant kan zijn. Men sluit dus niet aan door naar de ander te kijken, dat bewerkstelligt een toeschouwersbewustzijn, dat remmend werkt in het leerproces.

Dit stellend onderzoeken en creëren van een positieve omgeving wordt met het volgende voorbeeld uit de psychiatrie

'Alfred, een jongeman met schizofrenie, ligt al weken in bed. Hij doet aan geen enkel programmaonderdeel mee en weert elk contact af. De teamleden en de familie van Alfred maken zich steeds meer zorgen. Tijdens een gesprek met de familie vraagt een van de teamleden aan moeder wat Alfred vroeger het lekkerst vond om te eten. 'Stoofpeertjes', zegt zij zonder aarzeling. Dan wordt aan vader gevraagd wat hij vroeger, toen er nog niets met Alfred aan de hand was, graag met hem ondernam. Ook daar hoeft niet over nagedacht te worden: 'vissen'. De volgende dag maakt een verpleegkundige op de afdeling stoofpeertjes klaar. Een ander heeft een dubbele visuitrusting geregeld. Vervolgens gaat het tegen de middag in optocht naar de kamer van Alfred. Voorop de kok met een stoofpeertjes maaltijd. Daarachter de visser, in vol ornaat, inclusief knerpende lieslaarzen. Ze gaan zonder kloppen naar binnen. Alfred kijkt verbaasd. 'Tijd om te eten Alfred. En je moet goed eten, want daarna gaan we vissen.' Hij lacht en komt overeind. Met veel plezier heeft hij zijn maaltijd gegeten en die middag een paar uur gevist. In de periode daarna werd Alfred steeds actiever.'

... 'Een normaliserende omgeving bieden, betekent dat het team niet langer vanuit het kantoor opereert. Dit leidt er namelijk toe dat patiënten op de afdeling vooral aandacht krijgen wanneer er iets mis gaat. De teamleden verlaten dan het kantoor om de crisis te bestrijden en trekken zich daarna weer terug om te rapporteren. De patiënten zullen dan nieuwe onrust moeten zaaien om weer aandacht te oogsten.

Wanneer teamleden per definitie bij de patiënten in de buurt zijn, kunnen ze ten eerste meer dingen samen doen, ten tweede gewenst gedrag met aandacht belonen, en ten derde het kantoor gebruiken om zich in terug te trekken wanneer er wel onrust ontstaat (behalve als de situatie echt gevaarlijk wordt).

Tenslotte heeft normaliserend werken belangrijke consequenties voor de frequentie en vooral inhoud van verschillende vergaderingen, besprekingen en rapportages en de daaruit voortvloeiende behandel- en begeleidingsplannen. Tijdens besprekingen komt centraal te staan wat er is goed gegaan en worden plannen gemaakt hoe dat kan worden uitgebreid. Het accent ligt niet meer op het bestrijden van pathologie, maar op het verder ontwikkelen van gezondheid zoals zich dat tijdens normale activiteiten openbaart. Rapporteren gebeurt niet meer over de patiënt, maar met de patiënt. Gewoon aan tafel, samen een paar regeltjes formuleren over de dingen die de afgelopen uren goed zijn gegaan.'

Verhalen uit de praktijk

duidelijk geïllustreerd (uit: Appelo en Fokkink, 2003).

In dit voorbeeld wordt consequent datgene aangereikt waartegen de ander ja kan en mag zeggen. Er wordt met beelden gewerkt en niet uitgelegd. Opdoen van nieuwe ervaring wordt gestimuleerd vanuit een positiviteit.

Ja-zeggen tijdens het reflectiegesprek

Het verzorgen van het ervaringsleren tijdens het gesprek over de ervaring betekent een ja-zeggen op microniveau. Een voorbeeld van zo'n reflectiegesprek op een positieve ervaring (uit: De Vries, 2004):

Een gelukke onverwachte handeling van een groepsleider werkzaam in de zorg voor mensen met een verstandelijke handicap: Een cliënt is lastig mee te krijgen in de groepsactiviteiten. Het is altijd veel getrek en gesleur. Op wandelingen loopt men het risico dat hij opeens open en bloot kan gaan staan 'wildplassen'. Op een dag duwt de groepsleider hem voor de wandeling de WC in en doet de deur dicht. De cliënt gaat daarna zonder problemen mee en er gebeurt niets vervelends onderweg.

Deze onverwachte ervaring zet een reflectie op gang: wat maakte dat deze interventie werkte?

De groepsleider kwam in het reflectiegesprek in het team tot het inzicht dat wat hier effectief was, niet zozeer de 'handeling in enge zin' (de cliënt de WC in duwen) betrof, maar de dynamiek: de cliënt wordt in een eigen wereld geplaatst.

Om tot dit inzicht te komen was het inleven in de cliënt nodig. Wat doet hij bij het wildplassen? Dit werd in dit geval opgezocht in de eigen ervaring: De teamleden stelden zichzelf de vraag: Wat doe ik, of probeer ik te doen, toen ik zelf voor het laatst in het wild plaste? Het antwoord: 'Van te voren en terwijl ik plas kijk ik voortdurend over mijn schouder of er niet iemand mijn ruimte binnenkomt.' Op basis van de eigen ervaring werd de wilsrichting van deze cliënt benoemd met: 'Kijkend ruimte begrenzen'. Wanneer hij 'wild plast' is hij daar reeds volstrekt autonoom en vaardig in.

Deze man de WC induwen sluit dus aan bij zijn wilsrichting. Hij wordt geholpen zijn eigen ruimte in te nemen, in plaats van dat men probeert om hem vriendelijk, autoritair, smekend, of hoe dan ook bij het groepsproces te betrekken. Vanuit het in de eigen ruimte zijn kan hij deelnemen aan het groepsgebeuren. Het is een kwaliteit die in het algemeen bij het nemen van initiatieven vruchtbaar is.

Op basis van dit inzicht treedt de groepsleider de cliënt voortaan anders tegemoet. Er wordt niet meer getrokken aan de cliënt of hij mee wil doen aan een activiteit, nee, hij wordt in zijn eigen wereld geplaatst en de wereld van de anderen wordt zichtbaar gemaakt. 'Jij zit lekker in je stoel. Wij gaan wandelen'. In een mum van tijd heeft hij ook zijn jas aan en gaat mee.

Verhalen uit de praktijk

Kenmerkend voor deze reflectie is het vertrekken vanuit een intuïtieve handeling, door mij een 'gelukke onverwachte handeling' genoemd, en niet een probleem. Er is een tijd aan voorafgegaan waarin de begeleider aan zijn voorstelling en daarop gebaseerde aanpak vasthield, wat tot problematische situaties leidde (duwen, trekken, 'het gevecht' aangaan). In de intuïtieve handeling is hij ineens aangesloten bij de ander.

De groepsleider komt tot inzicht na reflectie met zijn collega's. Dat hij zijn ervaring vertelt aan hen, terwijl hij het nog niet snapt, komt voort uit enthousiasme. Zonder het vertrouwen dat collega's bereid en in staat zijn om met hem samen het idee in de handeling te zoeken zou zo'n handeling niet verteld worden uit een terechte angst alleen kritiek op die handeling te krijgen: 'Men mag cliënten toch niet op die manier de WC induwen!'. Kunst is dan ook om ook in de reflectie 'ja' te zeggen. Dat betekent dat men de handelingen en oordelen van de verteller onder-

zoekt en probeert ze als beeld te verstaan.

Deze vorm van reflecteren op de ervaring is een vorm van opnieuw ervaring opdoen, maar nu *met* bewustzijn (De Vries, 2004). De ervaring wordt niet gecategoriseerd met behulp van van buitenaf komende begrippen. Het begrip van het werkzame principe in de situatie wordt zelf gedacht.

PERSPECTIEF VAN ERVARINGSLEREN

Het is niet zinvol om te willen streven naar het expliciteren van alle ervaringskennis. In plaats daarvan is het zinvoller om het eigene van ervaringskennis en ervaringsleren te verzorgen. Het is altijd mogelijk om in een gesprek of vergadering, maar ook in een beleidsstuk, bij het aan de orde zijnde thema naar concrete (handelings) ervaringen te vragen of die te beschrijven. Een andere mogelijke ingang is het deelnemersbewustzijn als vertrekpunt te nemen voor een sollicitatiegesprek, een functioneringsgesprek, een verslag in een nieuwsbrief door te vragen naar 'het geraakt-zijn', het enthousiasme. Eén basisvoorwaarde voor het werken met ervaringsleren is dat men van de gegeven omgeving en de andere mensen uitgaat en die accepteert zoals ze, in potentie, zijn. Met het stimuleren van ervaringsleren, door ja te zeggen, door interessante omgevingen in te richten en te laten ontstaan, wordt betrokkenheid en creativiteit ondersteund. Dan wordt een organisatie een vitale organisatie.

Dr. A. de Vries is zelfstandig coach bij ervaringsleren en onderzoek in eigen werk en voert vanuit die invalshoek zeer verschillende projecten uit, van de werkvloer tot op directieniveau.

E-mail: info@academievoorervarendleren.nl

LITERATUUR

- Appelo, M. & Fokkink, J. (2003). Gewoon doen met opgenomen patiënten. In: Van der Gaag, Appelo & Hoogduin (2003). *Psychologische interventies bij psychosen: richtlijnen, valkuilen en omwegen*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten.
- Argyris, Chr. (1982). *Reasoning, learning and action. Individual and organizational*. San Francisco / London: Jossey Bass Publishers.
- Becker, H.M. (2003). *Levenskunst op leeftijd. Geluk bevorderende zorg in een vergrijzende wereld*. Eburon, Delft.
- Cooperrider, D.L. (1990). Positive image, positive action: The affirmative basis of organizing. In Srivastva, S. & Cooperrider, D.L. (eds.). *Appreciative management and leadership*. (91-125) San Francisco: Jossey-Bas.
- Dolk, M., Hertog, J. den, Gravemeijer, K. (2002). 'Using Multimedia Cases for Educating the Primary School Mathematics Teacher Educator: A Desing Study'. *International Journal of Educational Research*, 37, 2, 161-178.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. & Senker, P. (1998). *Development of knowledge and skills in employment*. Brighton: University of Sussex, Institute of Education, Research Report 5.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- Gallwey, T. (1999). *Spelenderwijs werken*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds (2000).
- Groot, A.D. de (1985). *Over intuïtie*. (afscheidscollege) Groningen: Rijks Universiteit, Heymans Bulletin.
- Groot, A.D. de (1992). *Intuition as a dispositional concept*. Groningen: Rijks Universiteit, Heymans Bulletin.
- Jaworski, J. (1996). *Synchronicity. The inner path of leadership*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers. / (2000) *Synchroniciteit*. Zeist: Christoffoor.
- Kessels, J.W.M. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Oratie Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde Universiteit Twente.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Meininger, H.P. (2000). *Loont de moeite? Een ethisch perspectief op intensieve zorg voor verstandelijk gehandicapten met ernstige gedragsproblemen*. Studiemiddag Stg Consulenteam Utrecht / Noord Holland & Orthopedagogiek UL.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating Company*. Oxford: University Press.
- Pama, G. (2004). 'Levensvreugde is goedkoop. Hans Becker over hoe het ook kan in verzorgingstehuizen' NRC Handelsblad, 18-09-2004.
- Polanyi, M. (1966). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. London: Routledge.
- Schein, E.H. (1999). *Procesadviesing. Over de ondersteunende rol van de adviseur en het opbouwen van samenwerking tussen adviseur en cliënt*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds (2000).
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Snoek, J.W. (1989). *Het denken van de neuroloog*. Groningen: Rijks Universiteit (proefschrift).
- Steiner, R. (1894). *De filosofie van de vrijheid*. Zeist: Vrij Geestesleven (1998).
- Vinkenburg, H. (1995). *Stimuleren tot perfectie. Kritieke factoren bij het verbeteren van dienstverlening*. Kluwer bedrijfswetenschappen.
- Vries, A. de (2004). *Ervaringsleren cultiveren. Onderzoek in het eigen werk*. Eburon, Delft.
- Wielinga, E. (2001). *Netwerken als levend weefsel. Een studie naar kennis, leiderschap en de rol van de overheid in de Nederlandse landbouw sinds 1945*. 's-Hertogenbosch: Uitgeverij Uilenreef.
- Wijngaards, N. (1982). *De voorwaarden voor geslaagd handelen*. Lugano: International University (proefschrift).

