Leren in beeld brengen

een praktijkboek voor vormingsinstellingen



Dit praktijkboek is het resultaat van het traject ‘Leren in beeld brengen’ van de Landelijke Vormingsinstellingen dat op vraag van SoCiuS werd begeleid door Gie Van den Eeckhaut (K.H.Kempen)

SOCIUS
Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk vzw

Colofon

SoCiuS
Steunpunt voor Sociaal-Cultureel Volwassenenwerk vzw
Gallaitstraat 86, bus 4
1030 Brussel
www.socius.be
www.prettiggeleerd.be
www.bijleren.be
www.portfolioproject.be

Brussel, november 2009

D/2009/4393/6

Vormgeving: www.commsa.be

Auteur: Gie Van den Eeckhaut (K.H.Kempen – departement sociaal-werk)

Taalcorrectie: Hilde Vanoverbeke

Foto cover: Luc Castermans (Team Vorming & Beweging ACW)

© SoCiuS vzw
Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopiën, opnamen of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Inleiding 7

Leerprocessen beter verwoorden: een taal van het leren

deel 1

1.1 Inzicht en reflectie **12**
1.1.1 Globale doeloriëntaties van leren 12
1.1.2 Leertheorieën: hoe benader je leren? 14
Enculturatie 15
Gedrag als ingangspoort 16
Cognitie als ingangspoort 17
Systeemtheoretische en/of contextuele benaderingen 18
Sociaal-constructivistische benaderingen 19
Psycho-analytische, humanistische en positieve psychologie 20
Kritische leertheorie 22
1.1.3 Landelijke vormingsinstellingen: open leerprocessen 23
1.1.4 Een taal van het leren: naar een verbindende theorie 24
Globale doeloriëntatie 25
Perspectief op leren 25
Innerlijke processen 26
Vier basisoperaties in het leren 27

1.2 Methoden en goede praktijken **28**
1.2.1 'De leerspiegel' 28
1.2.2 Methode van de 'Kleine Kabouter' 31
1.2.3 Een workshop 'leren over leren vanuit theoretische concepten' 32

Kwaliteitsvol ontwerpen van leercontexten

deel 2

2.1 Inzicht en reflectie **34**
2.1.1 Visies op de organisatie van leerprocessen 34
Voorbeelden van expert-cultuur: 36
Voorbeelden van ingenieur-cultuur: 36
Voorbeelden van profeet-cultuur 36
Voorbeelden van communicator-cultuur 36
2.1.2 Aanbodgestuurd, vraaggestuurd of behoeftegericht werken? 37
Aanbodgestuurd werken 37
Vraaggestuurd werken 37
Behoeftegericht werken 37
2.1.3 Ontwerpcirkels 39
2.1.4 Vier strategieën om vorming te ontwerpen 40
Instrumenteel ontwerpen 40
Communicatief of relationeel ontwerpen 41
Pragmatisch ontwerpen 41
Artistiek ontwerpen 41
2.1.5 Een leeromgeving ontwerpen vanuit vijf metaforen voor leren 41
Imiteren 41
Deelnemen 42
Verwerven 42
Experimenteren 42
Ontdekken 42
2.1.6 Krachtige leeromgevingen en de architectuur ervan 43

2.2 Methoden en goede praktijken **46**
2.2.1 Expliciteren van eigen visie op het ontwerpen en organiseren van leercontexten op basis van eigen succeservaringen 46
2.2.2 Reflecteren over het opzetten van krachtige leerprocessen vertrekkende van een concrete en gedeelde vormingservaring 47
2.2.3 Een teamwerkdag 'expliciteren van de eigen 'kwaliteitsnormen' voor het ontwerpen en organiseren van leercontexten' 48
2.2.4 De planner van CCV als inspirerend voorbeeld 50

Inhoud

Kwaliteitsvolle professionals en freelancers

deel 3

3.1 Inzicht en reflectie 54
3.1.1 Vijf niveaus van professionalisering volgens Dreyfus & Dreyfus (1986) 54
Niveau 1: novice 54
Niveau 2: advanced beginner 54
Niveau 3: competent performer 55
Niveau 4: proficient performer 56
Niveau 5: expert 57
3.1.2 Verdiepen – Verbreden – Uitdragen 58
Verdiepen (elaboration) 58
Verbreden (expansion) 58
Uitdragen (externalisation) 58
3.1.3 Consequenties van beide voorgaande modellen voor professionaliseringskwesties 59
3.1.4 Enkele interessante spanningsvelden rond professionalisering in landelijke vormingsinstellingen 61
3.2 Methoden en goede praktijken 63
3.2.1 Workshop rond eigen professionalisering 63
3.2.2 Competentieniveaus inschatten op basis van Dreyfus & Dreyfus 64
3.2.3 Bronnen ontdekken en ontsluiten: een bibliotheekoefening 65
3.2.4 Een professionaliseringsbeleid ontwikkelen 66
Rekrutering 66
Enculturatie 67
Functieomschrijvingen en prestatienormen 68
Feedback 69
Functioneringsgesprekken 69
Vormingsbeleid 69
Intervisie 70
Interactie met alle betrokkenen 71
Serendipiteit 71

Kwaliteit beschrijven en aantonen

deel 4

4.1 Inzicht en reflectie 76
4.1.1 Waarom is het zo moeilijk voor het vormingswerk? 76
4.1.2 Welke oplossingen zijn er voor handen? 78
4.2 Methoden en goede praktijken 80
4.2.1 Werken met focusgroepen of individuele interviews om tot cijfergegevens over vormings- en leerprocessen te komen 80
Fase 1: Reflectieve fase 80
Fase 2: Op het spoor van verhalen komen 81
Fase 3: Kwalitatieve analyse van de verhalen 81
Fase 4: Toetsen van verhalen aan een brede groep deelnemers of ex-deelnemers 82
4.2.2 Beelden gebruiken om de kwaliteit van vormingsprocessen zichtbaar te maken 83
4.2.3 Kwaliteitszorg rond het ontwerpproces 84
Stap 1: Expliciteren van het hele proces van ontwerp, uitvoering en evaluatie 84
Stap 2: Sleutelprocessen en kritische succesfactoren definiëren 84
Stap 3: Gezamenlijke acties opzetten om deze kritische succesfactoren te verbeteren 84
Stap 4: Acties en effecten ervan documenteren in functie van verdere kwaliteitszorg en rapportering aan de overheid 84
4.2.4 Expliciteren van je beleid rond professionals en freelancers 84

deel 5

Bibliografie 86

Inleiding

Denken én doen. Dat was het opzet van de collegagroep van SoCiuS voor de landelijke vormingsinstellingen in de periode 2007-2009. Medewerkers van een 10-tal vormingsinstellingen kwamen in 2007-2008 acht keer samen om te leren vanuit de eigen ervaringen rond twee vragen.

De eerste uitgangsvraag was helder en uitdagend. Landelijke vormingsinstellingen brengen leerprocessen te weeg. Probleem is nu: hoe maak je dat zichtbaar? Hoe kan je die leerprocessen op een zinvolle manier in beeld brengen? Hoe kan je ze zo registreren dat het interessant wordt in het kader van de eigen kwaliteitszorg? En tegelijk: hoe kan je ze zo in beeld brengen dat de samenleving, die investeert in sociaal-cultureel werk, beter ziet waar die investering precies toe leidt? Hoe kan je de kwaliteit en de veelvuldigheid van leerprocessen beter en zinvoller gebruiken als argument in een proces van verantwoording aan de samenleving?

Ook de tweede uitgangsvraag was helder. Landelijke vormingsinstellingen hebben een netwerk van deskundigen die de vormingsprocessen opzetten, begeleiden en evalueren. In ieder geval professionals. Meestal ook freelancers en nevenambtelijken. De vraag is nu hoe kunnen we de deskundigheid van deze mensen in de organisatie bevorderen? Hoe kunnen we zorgen dat know-how gedeeld wordt, zich verder ontwikkelt en verdiept? Hoe kan een vormingsinstelling een cultuur van professionalisering en leren ontwikkelen die spoort met de cultuur, gewoontes en opdrachten van de organisatie?

We hanteerden als uitgangspunt een waarderende benadering. Elk van de deelnemers vertrok van de eigen ervaringen, en vooral vanuit wat in hun organisatie en in hun beleving goed werkt. Van de successen dus. Telkens vertelden ze helder, concreet en krachtig hun verhaal. Gelardeerd met anekdotes, situaties en eigen appreciaties maar ook gestoffeerd door interne documenten, uitgewerkte visies en systemen. Na elk verhaal stelden we ons dezelfde vragen. Wat is nieuw, prikkelend in dit verhaal? Wat trekt ons er in aan? Wat is er in de aanpak van deze vormingsinstelling veralgemeenbaar naar andere vormingsinstellingen? Wat kunnen wij leren van dit succesverhaal? Dat leverde gesprek op, interesse en betrokkenheid. Maar ook en vooral: veel ideeën.

De verhalen werden aangevuld met een inbreng uit meer theoretische hoek en met gerichte experimentjes of oefeningen. Reflectie en inzicht aan de hand van theorieën over leren, over professionalisering. Soms aansluitend op de thema's en vragen die aan de orde waren in de groep, soms als prikkel en uitdaging tot het overwegen van nieuwe invalshoeken. De optelsom van eigen ervaringen en theorieën en modellen uit de literatuur inspireerde tot nieuw en verfrissend kijken naar de eigen praktijken. We stelden vast dat er gebrek is aan goed overzichtsmateriaal over leren en leerprocessen. We stelden vast dat thema's waar we rond werkten – hoe boeiend en inspirerend ook – weinig aan de orde van de dag waren in de concrete praktijken van de vormingsinstellingen. De werkdruk, de uren die gerealiseerd dienen te worden, de overlevingsstrategieën die moeten ontwikkeld, knijpen de kansen om hier over te leren in de vormingsinstellingen vaak zachtjes dood.

Op het einde van het eerste werkjaar werd besloten om het project te verlengen en te laten uitmonden in twee concrete resultaten. Een vormingsdag voor de medewerkers van de vormingsinstellingen én een werkboek geïnspireerd door de vragen, discussies, gesprekken en voorbeelden uit de collegagroep.

Voor de vormingsdag voor medewerkers op 2 april 2009 kozen we voor een denk-, doe- en inspiratiedag onder de titel ‘Het leren zoals het is’ met een toch wel uniek concept. In plaats van de klassieke uiteenzettingen gevolgd door workshops, hebben we er expliciet voor gekozen om ruimte te maken voor meer intensieve leerprocessen. Bij het begin van de dag werd de groep ingedeeld in vijf vaste groepen met een vaste begeleider. Deelnemers konden vooraf inschrijven voor één van de vier werksporen, geïnspireerd door de vier leerstijlen van Kolb (1984): ervaren, reflecteren, denken en conceptualiseren, toepassen – al naargelang hun eigen gepreferreerde leerstijl. Door een hele dag met elkaar samen te werken en samen te leren, ontstond een prettige en leerzame interactie tussen de deelnemers. Het was de eerste keer dat medewerkers van zoveel verschillende vormingsinstellingen elkaar zo intens tegen kwamen rond thema’s die hen allemaal verbinden: leren en professionaliseren. Veel appreciatie, heel hoge waarderingscijfers voor deze vormingsdag waren het gevolg. Er was meteen al een vraag om te werken aan een vervolg als start van een nieuwe traditie.

Het werkboek heb je nu in handen. In dit werkboek proberen we de vragen en thema’s langs twee kanten te benaderen. In elk hoofdstuk vind je om te beginnen een deel ‘inzicht en reflectie’: daarin worden invalshoeken van eerder praktijktheoretische aard samengebracht, als prikkel, als kapstok, als bouwstenen voor een eigen visie. In het tweede deel van het hoofdstuk, ‘methoden en goede praktijken’ reiken we heel concrete manieren aan om rond het thema van het hoofdstuk in de eigen organisatie aan de slag te gaan. De meeste methoden of praktijken zijn ofwel (gedeeltelijk) uitgeprobeerd in de collegagroep of op de doe- en inspiratiedag ‘Het leren zoals het is’, of zijn in de collegagroep naar voor geschoven als goede praktijken, op basis van eigen ervaringen. In de loop van het traject hebben collega’s heel veel interessante verhalen en inbrengen gedaan. We hebben die niet allemaal opgenomen, omdat ze vooral interessant waren als uitgangspunt voor leerprocessen binnen de collegagroep zelf. Wanneer er werkinstrumenten zijn naar voor geschoven die voldoende algemeen van aard waren om ook in andere organisaties te gebruiken, hebben we ze letterlijk opgenomen.

Doorheen de gesprekken en tijdens het schrijven is voor ons zelf in ieder geval alsmaar duidelijker geworden waar de thema’s en vragen echt over gingen en hoe ze samenhangen. De opdracht of de missie van elke vormingsinstelling omvat altijd en overal in wezen dezelfde kernactiviteit: een vormingsinstelling brengt kwaliteitsvolle leerprocessen tot stand. Dat is waar je landelijke vormingsinstellingen op het einde van het verhaal altijd mag op afrekenen.

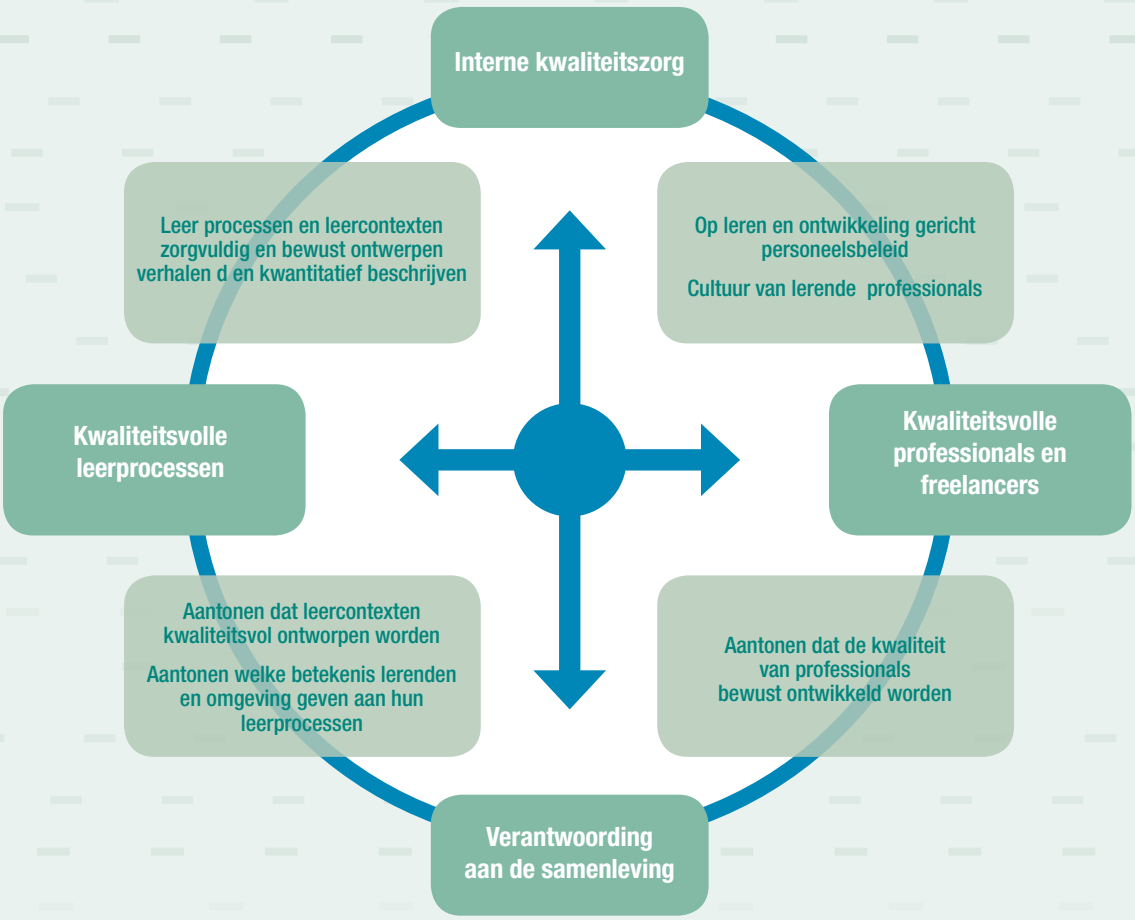
Om daar betrouwbaar en in voldoende mate mee bezig te zijn, heeft een vormingsinstelling een goede interne kwaliteitszorg nodig: een kwaliteitszorg die echt bijdraagt tot het verbeteren en verdiepen van die leerprocessen die gewenst zijn. Een instelling moet een visie hebben op leren, op hoe je dat leren best teweeg brengt en op wat je moet ondernemen om tot krachtig leren te komen. Daartoe moet een instelling systemen en procedures ontwerpen die er echt toe bijdragen dat leerprocessen en leercontexten zorgvuldig en bewust ontworpen worden. Kwaliteitszorg gaat ook over het zorgvuldig in kaart brengen van wat je teweeg brengt: in kaart brengen wat er wordt geleerd, hoe er wordt geleerd, hoeveel er wordt geleerd. Je moet dus de leerprocessen beschrijven, zowel in termen van kwantiteit als in termen van verhalen en beelden, of met andere woorden: in termen van kwaliteit.

Om te komen tot krachtige leerprocessen is zonder meer een van de meest belangrijke kritische succesfactoren de kwaliteit van de medewerkers die instaan voor de organisatie en begeleiding ervan. Ook dat is een aspect van interne kwaliteitszorg dat ons brengt bij professionalisering als thema. Professionalisering van zowel de vaste stafmedewerkers als de freelancers of nevenambtelijken. Daartoe heeft een vormingsinstelling een personeelsbeleid nodig dat in de eerste plaats in zijn kern gericht is op leren en ontwikkeling van de medewerkers. Dat is een kwestie van beleid en procedures, maar zeker ook van het kunnen stimuleren van een cultuur van lerende professionals.

Een vormingsinstelling moet ook verantwoording afleggen aan de samenleving. Daartoe kan ze in wezen een combinatie van drie wegen volgen:

- Een vormingsinstelling kan duidelijk maken wat mensen in het vormingsaanbod allemaal leren, en welke betekenis ze daar aan geven.
- Een vormingsinstelling kan aantonen dat de manier waarop het aanbod tot stand komt, begeleid en geëvalueerd wordt, professioneel en kwaliteitsvol is.
- Een vormingsinstelling kan laten zien wat ze allemaal onderneemt om er voor te zorgen dat de vormingswerkers (stafmedewerkers én freelancers) hun kwaliteiten volop tot ontwikkeling kunnen brengen, zodat ze kunnen werken als competente professionals.

Onderstaand schema vat alles in beeld in zijn samenhang:



In een eerste hoofdstuk ontwikkelen we een kader om de visie op leren in de eigen organisatie helder te krijgen. Het tweede hoofdstuk gaat vooral over visie en praktijken die te maken hebben met het opzetten van en het vorm geven aan een vormingsaanbod. Het derde hoofdstuk zet het thema professionalisering of deskundigheidsbevordering centraal. In een vierde hoofdstuk integreren we een aantal inzichten die gaan over het beschrijven en rapporteren rond leerprocessen.

Bij dit boekje hoort ook een CD-rom, met ondersteunend materiaal. Je vindt er bronnenlijsten, die gebruikt worden in vormingsinstellingen als achtergrond en inspiratiebron. Verder vind je er powerpointpresentaties, gebruikt op de vormingsdag 'Het leren zoals het is …'. En materiaal dat mensen vanuit hun vormingsinstelling in de loop van het traject hebben aangebracht als goede praktijk. Je treft er ook documenten om af te drukken in het kader van de voorgestelde oefeningen.

Denken én doen dus. Dat is waar we ook jou en je organisatie met dit praktijkboek toe willen stimuleren.

Dank aan alle deelnemers van de collegagroep:
Katrien Allaert (Comé, voorheen Werknemerswelzijn)
Maarten Cuyvers (PRH)
Tanja Gouverneur (KR8 en Z11 tot mei 2008)
Yves Larock (Stichting Lodewijk de Raet)
Sus Maerschalck (OP-STAP/De Kei vanaf januari 2008)
Mieke Slingerland (Zorg-Saam)
Annemie Vanden Bussche (CCV vanaf januari 2008)
Luk Vanden Poel (Ateliers voor Werknemersvorming)
Philippe Vandevorst (Timotheus vanaf januari 2008)
Leen Van Kerckhoven (De Rode Antraciet tot januari 2008)
Ludo Van Meerbergen (OP-STAP tot december 2007)
Lieve Van Hoofstadt (CCV tot december 2007)

Begeleiding:
Annemie Vercruysse (Socius)
Gie Van den Eeckhaut (Katholieke Hogeschool Kempen – departement sociaal werk)

deel 1

Leerprocessen beter verwoorden: een taal van het leren

1.1 Inzicht en reflectie

Doe zelf de test. Kijk naar het plafond en denk aan het woord ‘leren’. Denk aan wat dat woord echt betekent. Negen kansen op tien verschijnt er een wazige wolk vol betekenissen. Studeren. Ervaren. Blokken. Levenslang leren. Reflecteren. Veranderen. School. Door schade en schande. Eindeloos. Ontwikkelen. Moeten. Altijd. Als je leren dan scherper wil definiëren, blijkt dat het begrip altijd net ongrijpbaar blijft. Geen enkele definitie voldoet, omdat je toch altijd weer vormen van leren bedenkt die aan de definitie ontsnappen. Vreemd toch, want er is waarschijnlijk geen enkel woord dat onze samenleving meer kost dan leren. Het is de kerntaak van het onderwijs – toch de grootste hap uit het budget van de Vlaamse regering. Europa wil ‘levenslang leren’ bevorderen, ten behoeve van de algemene ontwikkeling van burgers én van een slagkrachtige en innovatieve economie. Alle sociaal-cultureel werk draagt leren in het hart. Bedrijven investeren in opleiding van hun werknemers en in het opzetten van lerende organisaties. Allemaal leren dus.

In onze hoofden zit veel onuitgesproken kennis over leren. Veel vage concepten. Veel impliciete kwaliteitscriteria. Dat weten we omdat veel mensen heel vanzelfsprekend leercontexten organiseren, zonder dat ze een duidelijk en expliciet concept hebben over leren. We worden allemaal gesocialiseerd in een bepaalde manier van leren en cursus geven. We weten het ook omdat we allemaal scherp aanvoelen wanneer een leercontext ‘werkt’: op het einde van een cursus of studiedag hoor je onder de deelnemers vaak heel uitgesproken de positieve of negatieve waardering voor het leerproces. Iedereen kan een visie vertolken over wat we ‘goed leren’ vinden, maar we gedragen ons er zo zelden naar als we leercontexten bedenken en ontwerpen. Bijvoorbeeld: er is een sterk en wijd verspreid geloof dat je vooral leert uit ervaringen – zeker in het sociaal-cultureel werk. En toch grijpen we in heel wat contexten terug naar het leermodel van een expert die alles duidelijk maakt aan een luisterende groep. Want het meest dominante concept over leren in ons hoofd, heeft te maken met de grondstructuur die we kennen van school. Een leraar-expert. Een groep van lerende mensen. Een lokaal. Afgebakende lestijden. Theoretische insteken, die je dan gestructureerd en in de juiste chronologie oefent. Afgesloten met een evaluatie die peilt of geleerd is wat in het vooropgestelde tijdsbestek moest geleerd worden. Leren als een ‘planbaar proces’, dus.

Ons handelen (hoe we leren organiseren), ons praten en denken over leren en onze waarneming van leerprocessen en leerresultaten zijn dus heel sterk gestuurd door impliciete concepten over leren die in ons hoofd werkzaam zijn. ‘Tacid knowledge’ noemen we dat ook – ‘onuitgesproken of stille kennis’. Wat ons kan helpen, is een helder en voldoende omvattend kader om over deze impliciete concepten te spreken. Met andere woorden: een echte taal van het leren. Een taal die is gedeeld, een taal die ons denken en spreken over leren kan ordenen. Verhelderen.

In dit hoofdstuk vind je een aanzet voor een woordenschat: begrippen, visies, doeloriëntaties, wetenschappelijke stromingen, beelden die kunnen helpen in het gesprek over leren. Om de kwaliteit van leerprocessen te bewaken, te versterken en zichtbaar te maken, hebben we die woordenschat nodig.

1.1.1 Globale doeloriëntaties van leren

Mensen leren altijd. Overal. Meestal zonder er echt mee bezig te zijn. Onbewust. Vaak onbedoeld. Als we spreken over vorming of educatie, dan spreken we over die leerprocessen, die

bewust zijn opgezet en waar een zekere bedoeling achter zit. Een doeloriëntatie. Een doeloriëntatie zegt iets over de 'horizon', over de richting waar je naar toe werkt.

Gunther Gehre formuleert in 'Spoorzoeken' vier globale oriëntaties in het leren (2005, p. 301 e.v.):

'Leren is je als persoon ontwikkelen'. *Opgroeien, identiteit opbouwen, worden wie we zijn:*
- *het vervullen van ontwikkelingstaken (van taal verwerven, over vader leren worden, tot aanvaarden dat je lichaam aan kracht verliest).*
- *socialisatieprocessen: zorgen dat individuen zich thuis voelen in een gemeenschap, dat ze er hun plaats in weten te verwerven.*
- *emancipatie: bevrijdend leren, zelfwaarde, kracht en tegenmacht ontwikkelen, kansen op reële ontplooiing optimaliseren.*

'Samen leren is gemeenschap vormen'. *Verandering en de bijhorende leerprocessen krijgen pas betekenis binnen een sociale context. We komen deze gedachte tegen in uitdrukkingen als 'sociaal kapitaal' of 'lerende organisatie/samenleving'. Leren overstijgt per definitie het (intra)persoonlijke.*

'Leren is de kern van culturele ontwikkeling'. *Leren is altijd ook nieuwe kennis creëren, is nieuwe kunde of overtuiging ontwikkelen. Leren is de ervaring op begrip brengen, de werkelijkheid verstaan, er iets aan toevoegen. Is nieuwe antwoorden, nieuw weten, nieuwe interpretaties in de samenleving beschikbaar maken. We kunnen de geschiedenis lezen als een aaneenschakeling van leerprocessen, waarbij niet zelden een strijd werd gevoerd om de interpretatie van de werkelijkheid – en ook die strijd heeft tot kennisontwikkeling geleid.*

'Leren is de hefboom voor de creatie van welvaart'. *In een tijd waarin de roep om innovatie vaak weerklinkt, wekt het geen verwondering dat leren, en tegelijk ook kennis en creativiteit, als bron voor welvaart worden gezien. In de omslag naar een competentiebenadering zie je zo het thema van de ' inzetbaarheid in economische termen' heel snel opduiken.*

In het 'decreet van 4 april 2003 betreffende het sociaal-cultureel volwassenenwerk' wordt aangegeven wat de globale doeloriëntaties zouden moeten zijn in het kader van een bespreking van de sociaal-culturele methodiek. De sociaal-culturele methodiek, zo staat er samengevat, wordt door sociaal-culturele verenigingen, instellingen en bewegingen en hun vrijwillige en professionele medewerkers gebruikt om individuen en groepen aan te spreken en te activeren in één of meerdere bestaansdimensies en in hun diverse leefsituaties om te komen tot het ontwikkelen van een eigen identiteit, tot het bevorderen van sociale integratie en maatschappelijke participatie en tot de opbouw van een democratische, duurzame en inclusieve samenleving.
Het is volgens het decreet een opdracht van organisaties uit het sociaal-culturele veld om op bewuste en doordachte wijze open kansen te scheppen, die uitnodigen tot ontmoeting en informeel leren. Daarbij moeten processen gestimuleerd worden van kritische bewustwording, reflexieve verantwoording, persoonlijke bekwaming en de ontwikkeling van sociale, culturele en communicatieve competenties en de vorming van sociale netwerken en culturele symbolen.
Het voortdurende uitgangspunt daarbij is dat de betrokken personen en groepen actieve deelnemers zijn, met wie de medewerkers in dialoog treden over de concrete doelen en de aanpak.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk

- Ga terug in gedachten naar momenten in je vormingspraktijk, waarvan jij het gevoel had dat ze heel dicht bij jouw beeld van 'ideale' leerprocessen zitten. Ga voor jezelf na welk van bovenstaande doeloriëntaties best beschrijft wat daar toen is gebeurd.
- Ga ook na welke doeloriëntaties je daar en toen expliciet niet centraal wilde stellen.

1.1.2 Leertheorieën: hoe benader je leren?

In de laatste eeuw zijn wel degelijk pogingen ondernomen om theorieën over het leren te formuleren, zowel vanuit sociologisch, psychologisch als pedagogisch standpunt. Dit heeft geleid tot een veelvoud van leertheorieën, rijk en divers. Elke theorie schept een mogelijk perspectief op de werkelijkheid van het leren. In onderstaande tabel vind je sporen in deze theorievorming, met telkens een korte verwijzing naar de hoofdrolspelers. In de bladzijden die volgen gaan we dieper en concreter in op elke theoretische oriëntatie.

Enculturatie	Leren is ingeleid worden in het bestaande, door de interactie met en overname van 'taal en symbolen' van een bepaalde context. Socialisatieprocessen staan daarbij centraal.	*Symbolisch interactionisme (Mead, Berger, Blumen)*
Gedrag als ingangspoort	Leren valt samen met waarneembare verandering in gedrag. Via straffen en belonen – 'conditionering' – komen mensen tot nieuw gedrag.	*Behaviourisme (Pavlov, Skinner, Thorndike)*
Cognitie als ingangspoort	Leren is het opbouwen en veranderen van onze cognitieve structuren: raamwerken waarbinnen we ons weten en onze interactie met de wereld ordenen.	*Piaget, Bandura, Vygotski, Gal'perin*
Systeemtheoretische en/of contextuele benaderingen	Leren is het veranderen en bijstellen van systemen en interactiepatronen tussen mensen, gestuurd door feedback-mechanismen.	*Watzlawick, Nagy*
Sociaal-constructivistische benaderingen	Leren is het actief betekenis en zin geven aan 'ervaringen' – door reflectie en in interactie met anderen. Dit leidt tot de constructie van persoonlijke referentiekaders, altijd ten dele gedeeld met anderen.	*Ervaringsleren (Kolb,Cohn) Argyris & Schön, Dewey Communities of practice (Wenger)*
Psychoanalytische, humanistische en positieve psychologie	Leren wordt gestuurd door dieperliggende behoeften en dynamieken, vaak onbewust. Zelfontplooiing staat vooral in de humanistische psychologie centraal, vrijheid van handelen en oprecht menselijk contact bevorderen deze zelfontplooiing. Positieve psychologie voegt nog toe dat krachtig leren vertrekt bij het onderzoeken van wat goed gaat, en het opzoeken van de flow – een zone waarin uitdaging en vaardigheid met elkaar in balans zijn.	*Freud, Jung Maslow, Rogers Csikszentmihalyi, Seligman*
Kritische leertheorie	Leren is het fundamenteel in vraag stellen van 'oude' denkkaders, en ze vervangen door grondig vernieuwende of zelfs bevrijdende opvattingen over organisaties of de samenleving.	*Freire, Mezirow Model van sociaal leren (Wildemeersch) Argyris & Schön (single & double loop-learning)*

Enculturatie

Korte omschrijving
Leren is ingeleid worden in het bestaande, door de interactie met en overname van 'taal en symbolen' van een bepaalde context. Socialisatie-processen staan daarbij centraal.

Belangrijke stromingen en namen
Symbolisch interactionisme
(Mead, Berger, Blumer)

Waar gaat het eigenlijk over?

Mensen maken deel uit van allerlei gemeenschappen met telkens een bepaalde (sub-)cultuur. Dat kunnen heel brede gemeenschappen zijn (Europa, Vlaanderen, Mechelen). Dat kunnen veel kleinere gemeenschappen zijn (gezin, parochie, dansgroep). Dat kunnen min of meer 'verbeelde' gemeenschappen zijn: alle mensen die interesse hebben in fysica, alle mensen die hun ecologische voetafdruk actief willen verkleinen, alle mensen die holistisch naar de ontwikkeling van mensen kijken, alle mensen die graag klassieke muziek uit de 18de eeuw beluisteren. Je wordt deel van die gemeenschappen door interactie. In die interactie verwerf je de typische woorden, denkwijzen, symbolen, betekeniskaders. Je leert de wereld en wat er gebeurt interpreteren zoals andere leden van die gemeenschap. Je groeit als het ware in een (sub-)cultuur, vanuit verbinding en interactie. Je spreekt de taal, je deelt een wijze van kijken en betekenis geven. Dat hoeft geen passief proces te zijn: de lerende kan ook iets toevoegen aan de gemeenschap. De lerende construeert mee nieuwe betekenissen.

Hoe kan je dit herkennen in vormingspraktijken?

Vormingswerk draait heel veel om taal en spreken: hoe benoemen we iets? Hoe ordenen we ons begrip over iets? Hoe spreken we over wat we meemaken? Hoe geven we er betekenis aan? Door samen te werken en te leren, door denkkaders te verbinden aan ervaringen, door relaties met elkaar op te bouwen vormen we telkens weer kleine gemeenschappen die een taal delen, die symbolen met elkaar uitwisselen.

Voorbeelden

- Vaak keren mensen telkens terug naar dezelfde vormingsinstelling om te leren. Ze volgen verschillende cursussen uit het aanbod, komen daarin vaak dezelfde mensen en dezelfde begeleiders tegen. Ze identificeren zich met de manier van praten en denken die in die vormingsinstelling gangbaar is.
- Als je nieuwe begeleiders voor je organisatie wil aantrekken, loopt dat vaak makkelijker door te kiezen voor mensen die al langer als freelancer of deelnemer deel uitmaken van de ruime gemeenschap van je vormingsinstelling. Zij spreken de taal, verstaan de symbolen, kennen de cultuur.
- Mensen hebben heel intensieve ervaringen op een cursus. Zij nemen de manier van praten over, ze leren anders kijken naar hun werkelijkheid, zij ontwikkelen nieuwe vormen van relatie. Na de cursus komen ze terug thuis en voelen een vorm van vervreemding: hun taal wordt niet begrepen, de relaties verlopen anders, de kijk wordt niet gedeeld.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk

- Kan je een lijstje maken van woorden en uitdrukkingen die typisch zijn voor jullie vormingsorganisatie? Wat vertellen die uitdrukkingen over jullie kijk op leren, op mensen, op de wereld?
- Kan je wat je mensen wil leren vatten in krachtige symbolen of metaforen, die voor zich spreken? Kan je die makkelijk delen om heel snel te verwijzen naar de praktijken die je voor ogen hebt?

Gedrag als ingangspoort

Korte omschrijving
Leren valt samen met waarneembare verandering in gedrag. Via straffen en belonen – 'conditionering' – komen mensen tot nieuw gedrag.

Belangrijke stromingen en namen
Behaviourisme (Pavlov, Skinner, Thorndike)

Waar gaat het eigenlijk over?

Leerprocessen zelf kan je niet rechtstreeks observeren. Ze spelen zich af aan de binnenkant, in een soort van 'black box'. Je kan zien wat je er in stopt (kennis, oefeningen, situaties) en je kan zien wat er uit komt (nieuw gedrag, in de vorm van kennis die de lerende reproduceert of nieuwe handelingen die hij laat zien). Je kan dit voorstellen als 'stimulus – black box – response'. Je kan leerprocessen versterken door vormen van beloning of straf toe te voegen. Als iemand juist reageert op een prikkel, een vraag, een situatie of als iemand gedrag stelt dat in de richting gaat van wat je wil, dan kan je hem belonen. Dat noemen we bekrachtigen. Slecht gedrag krijg geen beloning of wordt zelfs op een of andere manier bestraft. Dat is dus een heel biologische kijk op leerprocessen, die heel goed toepasbaar is op bv. de training van blindengeleidehonden. Maar ook in de context van menselijke leerprocessen wordt dit heel veel gebruikt – denk maar aan opvoedingssituaties (supernanny), of beloningssystemen voor kinderen om het bedplassen af te leren.

Hoe kan je dit herkennen in vormingspraktijken?

Op het eerste gezicht zijn we geneigd om te denken dat we in het vormingswerk met volwassenen niet echt nog gebruik maken van deze kijk op leren. Toch zijn er heel veel voorbeelden van leerprocessen die zich heel goed laten verklaren vanuit deze visie.

Voorbeelden:

- Een groep komt na de pauze telkens te laat terug in het cursuslokaal, en je hebt als begeleider het gevoel dat je daardoor heel veel tijd verliest. Je spreekt dit uit, zegt heel duidelijk dat je dit vervelend vindt. Daarmee sanctioneer je eigenlijk 'slecht gedrag'. Als de groep de volgende sessie op tijd binnenkomt , geef je aan dat je het tof vindt dat ze rekening hebben gehouden met je opmerking. Daarmee beloon je het nieuwe en betere gedrag.
- Jesse is in de eerste sessies van de cursus erg stil en je ziet duidelijk dat er voor hem een grote drempel is om zelf een inbreng te doen. De derde sessie neemt hij voor het eerst het initiatief om zelf iets te zeggen. Jij reageert als begeleider enthousiast en geeft aan dat je de inbreng erg interessant vindt. Daarmee bekrachtig je het nieuwe en door jou gewenste gedrag in de hoop dat de cursist daardoor in volgende sessies makkelijker ook het woord neemt.
- Wilfried wil de techniek van hartmassage en beademing onder de knie krijgen. Hij krijgt uitleg en een demonstratie en moet daarna dezelfde handeling zelf uitproberen op een pop. De begeleider bevestigt wat de cursist al goed doet en stuurt bij wat nog moet veranderen. Op die manier leert hij de juiste techniek beetje bij beetje via bijsturen en 'belonen', tot Wilfried de techniek echt onder knie heeft.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk

- Kan je uit je eigen praktijk voorbeelden geven waaruit blijkt dat je bv. 'straffen en (vooral) belonen/bekrachtigen' als mechanisme gebruikt om mensen te laten leren?
- Is deze vorm van leren als principe te verenigen met de sociaal-culturele methodiek?

Cognitie als ingangspoort

Korte omschrijving

Leren is het opbouwen en veranderen van onze cognitieve structuren: raamwerken waarbinnen we ons weten en onze interactie met de wereld ordenen.

Belangrijke stromingen en namen

Piaget, Bandura, Vygotski, Gal'perin

Waar gaat het eigenlijk over?

Als volwassenen hebben we een soort 'letterkast' in ons hoofd: daarin zitten concepten (rechtvaardigheid, tuin), manieren van redeneren (logisch, operationeel of abstract), procedures (vermenigvuldigen of optellen, een waterpomp aansluiten), structuren en samenhangen (micro-meso-macro, yin en yang), heuristieken (wat kan ik proberen om een conflict uit te praten?). Een heel apparaat om de wereld en je eigen plaats daarin te begrijpen en om er op in te grijpen. We hebben die letterkast allemaal nodig om de wereld te ordenen en betekenis te geven. Je past de wereld als het ware in de vakjes van je letterkast. Dat noemen we assimileren: we passen de ervaring aan onze denkkaders aan (we zien wat we willen en kunnen zien, we horen wat we willen en kunnen horen). Die letterkast heb je verworven en opgebouwd vanaf je eerste leerervaringen. Eens de basis gelegd, ga je die letterkast altijd verfijnen en verder invullen met bijkomende ervaringen. Als je die letterkast verder verfijnt, of hier en daar herstructureert om er nieuwe ervaringen te kunnen in plaatsen, dan spreken we over accommoderen. Assimileren en accommoderen zijn beide vormen van leren. Soms vragen ervaringen dat je die letterkast echt grondig herstructureert of herordent, omdat ze absoluut niet meer klopt met wat je meemaakt. Ook dat is leren, maar van een meer ingrijpende aard: transformatief leren.

Hoe kan je dit herkennen in vormingspraktijken?

Vormingswerk heeft heel dikwijls tot doel dat mensen anders gaan kijken naar en denken over de wereld en over zichzelf. Vormingswerkers scheppen ervaringen en contexten waardoor mensen hun letterkast verfijnen of soms echt heel anders gaan ordenen.

Voorbeelden:

- Tijdens een cursus wordt Dirk er mee geconfronteerd dat hij zijn leven altijd heel rationeel, planmatig en taakgericht invult. Hij ontdekt een heel nieuw stuk in zijn letterkast over intuïtieve en emotionele ontwikkeling – aspecten die voor hem onontgonnen gebied zijn gebleven. Hij krijgt daar op cursus woorden en ordeningen voor en leer op die manier zichzelf en de wereld anders benaderen. De eerste stapjes in een lang proces van verfijning van dit gedeelte van zijn raamwerk.
- "Niemand betaalt graag belastingen." Voor Claudia is dit een waarheid als een koe. Tot ze op een politieke debatavond met nabespreking in kleine groepen geconfronteerd wordt met mensen die daar anders naar kijken: voor hen is belastingen betalen een vorm van solidariteit die ze werkelijk willen opbrengen. Het is een kwestie van rechtvaardig herverdelen en het samen organiseren van publieke diensten die in ieders belang zijn: gezondheidszorg, mobiliteit, onderwijs. Het debat herordent een klein stukje van haar letterkast van 'eigen belang' naar 'algemeen belang'.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

- Waar herken je in je eigen praktijk als vormingswerker voorbeelden van leerervaringen die je kunt verbinden met deze theoretische insteek?
- Goed vormingswerk houdt zich vooral bezig met leerprocessen die vallen onder 'accommoderen' en onder 'transformeren'. Ben je het eens met die stelling op basis van je eigen ervaring?

Systeemtheoretische en/of contextuele benaderingen

Korte omschrijving	Belangrijke stromingen en namen
Leren is het veranderen en bijstellen van systemen en interactiepatronen tussen mensen, gestuurd door feedback-mechanismen.	*Watzlawick, Nagy*

Waar gaat het eigenlijk over?

Intuïtief situeren we leerprocessen altijd 'in' mensen. Deze theorie geeft aan dat leren zich ook kan afspelen als een verandering 'tussen' mensen. De interacties tussen mensen hebben heel vaak een vrij stabiel karakter. Je kan dan spreken van een patroon of van een systeem, met terugkerende kenmerken die de interacties voortdurend regelen. Dat is ook goed: zo wordt de wereld een beetje voorspelbaar en dat geeft rust. Een gezin is bv. een systeem waarbinnen de gezinsleden vrij goed weten en min of meer kunnen voorspellen hoe de interacties zich zullen afspelen. Als de interactieregels tussen mensen geformaliseerd worden, kan je spreken van een echte organisatie: een organisatie geeft vorm aan en stuurt de interactie. Er is een hiërarchie, er zijn functies en posities, er zijn communicatiestromen – alle volgens geregelde patronen. In deze visie is leren dan elke verandering aan die patronen of systemen, elke bijsturing waardoor de interacties anders gaan verlopen. Bv. in een gezin met pubers komt heel vaak ruzie voor, omdat moeder en dochter voortdurend openlijk in strijd gaan met elkaar. Als de dochter op een bepaald moment beslist in een gesprek met een vriendin om op niets meer te reageren en om ogenschijnlijk te conformeren (en toch stiekem haar goesting te doen), dan kunnen we zeggen dat er iets aan het systeem verandert: de moeder verliest haar tegenstander en ruzie als grondpatroon verschuift naar de achtergrond. Een weinig betrokken interactie komt in de plaats. Het systeem is veranderd en we spreken hier van een leerproces, los van de vraag of de tweede toestand van het systeem nu waardevoller is dan de eerste. Verder doorgetrokken in contextuele benaderingen zou je kunnen zeggen dat als je wil dat iemand verandert, dat je dan heel het contextueel systeem mee moet veranderen – anders wordt elke positieve verandering terug teniet gedaan doordat de context de klok terug draait en het geleerde vernietigt. Een krachtige manier van leren in deze visie is de metacommunicatie: je hangt als het ware in een helikopter boven de dagelijkse communicatiepraktijk, en je expliciteert en bespreekt vanuit dit overzicht de patronen en de systeemkenmerken. Vanuit een beter begrip van de interactie, kan je er dan voor kiezen om in de toekomst andere 'regels' te hanteren, andere posities in te nemen, andere interactievormen te kiezen.

Hoe kan je dit herkennen in vormingspraktijken?

Vormingswerk speelt zich meestal in groepen af, groepen die vaak al heel snel een eigen patroon met eigen interactieregels krijgen. Je hebt als begeleider binnen dat systeem altijd een bijzondere positie: een duidelijke rol, je initieert vaak de interactie, je geeft ze vorm door de wijze waarop je de gesprekken leidt of door de methoden die je hanteert. In die zin kan deze benadering er zeker toe bijdragen dat je als begeleider een goed 'leerklimaat' stimuleert. Verder komt deze visie op leren ook vaak expliciet aan bod als cursusinhoud.

Voorbeelden:

- In een langlopende en intensieve cursus is er een evaluatie op de vijfde dag. Deelnemers geven aan zich te ergeren aan de spreekruimte die Johan voortdurend inneemt. Johan was zich daar helemaal niet van bewust, schrikt en blokkeert. De begeleider initieert een gesprek over het patroon dat al van de eerste dag in de groep is ontstaan. Johan neemt inderdaad ruimte in – maar de groep laat dit ook gebeuren. Er wordt afgesproken dat Johan de feedback meeneemt maar dat elke andere deelnemer ook zelf de verantwoordelijkheid heeft om aan te geven wanneer hij zich stoort aan een te eenzijdige inbreng.
- Mensen met een handicap leren in het vormingswerk hun eigen autonomie versterken.

Maar het is vaak ook zinvol om een cursus voor gezinsleden te organiseren, zodat ook de omgeving van mensen met een handicap zo met hen leert omgaan, dat ze effectief ook meer autonoom kunnen leven.

- In een cursus rond persoonlijke en relationele ontwikkeling kunnen mensen leren om zichzelf niet langer te zien als 'lijdend voorwerp' van hun omgeving ('mijn baas laat mij niet groeien in mijn job', 'mijn kinderen zitten heel de tijd op hun kamer'). Ze kunnen leren hoe ze door zelf andere interacties te initiëren, verandering kunnen brengen in het patroon: ze kunnen bv. expliciet een gesprek met hun baas aanvragen waarin ze hun aanvoelen en verwachtingen verwoorden en samen met de baas zoeken naar betere oplossingen. Of ze kunnen de kamer van hun kinderen binnenstappen en voorstellen om samen iets leuks te doen.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

- Als je wil dat mensen door vormingswerk echt hun eigen leven in handen nemen en veranderen, dan is het noodzakelijk om hen te leren niet alleen zichzelf te veranderen maar ook het systeem waar ze naar terugkeren. Ben je het eens met deze stelling?
- Vormingswerk in groepen is een excellente kans om mensen naar hun eigen patronen te leren kijken, door mechanismen van feedback en confrontatie. Ben je het eens met deze stelling?
- Kan je zelf voorbeelden uit je eigen praktijk formuleren, die duidelijk aangeven dat deze systeemtheoretische kijk op leren een rol speelt in hoe jij leerprocessen organiseert?

Sociaal-constructivistische benaderingen

Korte omschrijving	Belangrijke stromingen en namen
Leren is het actief betekenis en zin geven aan 'ervaringen' – door reflectie en in interactie met anderen. Dit leidt tot de constructie van persoonlijke referentiekaders, altijd ten dele gedeeld met anderen.	*Ervaringsleren (Kolb,Cohn)* *Argyris & Schön, Dewey* *Communities of practice (Wenger)*

Waar gaat het eigenlijk over?

Deze benadering trekt eigenlijk de cognitivistische uitgangspunten nog wat verder door. Ook hier gaat het in wezen over de constructie van een referentiekader – een 'letterkast'. Maar de nadruk ligt hier op het actief construeren vanuit voorkennis, op het persoonlijke karakter, op het proces van betekenis geven en op de interactie met anderen. Kennis is in deze opvatting geen vaststaand gegeven dat je 'objectief' kan doorgeven. Kennis kan je dus als dusdanig niet letterlijk opnemen. Informatie interpreteer je, bewerk je, maak je van jezelf. Kennis – hier heel breed opgevat als een 'weten over de wereld' – construeer je voortdurend zelf: je ervaart iets, je verbindt die ervaring met wat je al weet, je geeft er je eigen betekenis en je eigen ordening aan. Leren is in deze opvatting dus het voortdurende proces van actieve kennisconstructie en betekenisgeving. In dat leerproces is de interactie met anderen heel relevant: juist door die interactie kunnen je eigen betekenissen gaan verschuiven en krijg je bouwstenen voor je referentiekader aangereikt via de woorden en ideeën van de anderen en de gedachtewisseling hierover.

Hoe kan je dit herkennen in vormingspraktijken?

Vormingswerk leunt van nature heel sterk aan bij deze visie op leren – veel sterker bv. dan het klassieke onderwijs. We werken in groepen rond thema's, inhouden, vaardigheden en houdingen vanuit de heel sterke overtuiging dat iedereen daar op zijn manier betekenis zal aan geven. We organiseren juist gesprekken en interactie in groepen omdat we weten dat in dat gesprek telkens een nieuw weten wordt geconstrueerd – kennis die je niet zomaar kan

doorgeven als betrof het een boek of een cursuspakket. En daarom organiseren wij ook geen examen op het einde van de cursus: cursisten moeten immers niet allemaal hetzelfde leren, integendeel.

Voorbeelden:

- Een cursusaanbod rond 'kubisme en abstracte schilderkunst' wordt anders beleefd door iemand die al jaren in zijn vrije tijd in musea rondhangt dan door iemand voor wie deze cursus een kennismaking is met de schilderkunst. Concepten en beelden worden door de cursusleider aangeboden, maar gesprekken gaan over de verbindingen die mensen zelf maken met wat ze al weten over schilderkunst. Gesprekken gaan over welke betekenis die mensen zelf geven aan die beelden en concepten, en aan de eigen ervaringen tijdens een bezoek aan een museum.
- Op een cursus voor werknemers is er ervaringsuitwisseling rond de vraag hoe mensen met hun maatschappelijk engagement omgaan in de dagelijkse praktijk van het bedrijf waar ze werken.
- Op een assertiviteitscursus is er een geanimeerde discussie over de vraag of iemand die kwaad naar zijn baas is gestapt nu assertief of agressief heeft gehandeld. Slotsom is dat iedereen daar zelf op zijn manier betekenis aan geeft.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

- Goed vormingswerk doe je in groepen met liefst veel interactie, juist omdat je het samen construeren van betekenis in de leerprocessen centraal zet. In die zin zou je kunnen zeggen dat deze kijk op leren de kern uitmaakt van de sociaal-culturele methodiek. Ben je het eens met deze stelling?
- Kan je uit je eigen praktijk voorbeelden geven die perfect illustreren dat juist die sociaal-constructieve dimensie van het leren de dragende kracht is van jouw vormingswerk?

Psycho-analytische, humanistische en positieve psychologie

Korte omschrijving	Belangrijke stromingen en namen
Leren wordt gestuurd door dieperliggende behoeften en dynamieken, vaak onbewust. Zelfontplooiing staat vooral in de humanistische psychologie centraal, vrijheid van handelen en oprecht menselijk contact bevorderen deze zelfontplooiing. Positieve psychologie voegt nog toe dat krachtig leren vertrekt bij het onderzoeken van wat goed gaat, en het opzoeken van de flow – een zone waarin uitdaging en vaardigheid met elkaar in balans zijn.	*Freud, Jung* *Maslow, Rogers* *Csikszentmihalyi, Seligman*

Waar gaat het eigenlijk over?

Mensen hebben een identiteit en een daarmee verbonden 'potentie' in zich. Ze hebben een diepe behoefte om die ook te realiseren: ontwikkelen, leren, creatief vorm geven, zichzelf ten volle te ontplooien. Denk bijvoorbeeld aan de beroemde behoeftepiramide van Maslow, die er van uit gaat dat mensen eerst basisbehoeften moeten vervullen zoals lichamelijke behoeften, behoefte aan zekerheid en veiligheid, sociaal contact en waardering alvorens ze kunnen komen tot waarlijke zelfontplooiing. Punt is dat de omgeving mensen de juiste steun en erkenning moet bieden en dan kan hun identiteit tot volle ontplooiing komen. Dan zijn mensen nieuwsgierig, tot leren bereid. Dan stroomt het leren als het ware vanzelf en heel natuurlijk. Dan leren de mensen ook wat ze te leren hebben. Ze sturen. Ze worden architect van hun eigen leven, en van de omgeving die ze daarvoor nodig hebben. In deze visie moeten leeromgevingen dan ook heel open en vrijheid bevorderend zijn: termen als non-directief, onvoor-

waardelijk positieve aanvaarding, actief luisteren en empathie, erkenning, authentiek contact, persoonlijke groei, dicht bij zichzelf blijven, veiligheid staan in het uittekenen van leerprocessen heel centraal. Leren betrekt mensen, in hun volle mens-zijn en in al hun aspecten: kennis en weten, vaardigheden en doen, religie, willen en verlangen, houding en moraal, enz.

Positieve psychologie voegt daar nog aan toe dat leren niet moet gezien worden als het wegwerken van tekorten maar als het verder uitplooien van kwaliteiten. Mensen leren van hun goede praktijken en hun successen, meer dan van hun fouten of mislukkingen.

Het begrip 'flow' (Csikszentmihalyi, 1999) verwijst naar die ervaringen waarin lerenden helemaal opgaan in hun leerproces: ze verliezen de tijd, ze zijn geconcentreerd en doelgericht, er is leerplezier. Deze toestand kan ontstaan als de prikkel en de uitdaging in het leerproces echt in evenwicht is met de competenties van de lerende.

Hoe kan je dit herkennen in vormingspraktijken?

Deze visie op leren was een overduidelijke kritiek op het op algemene standaarden gerichte onderwijs, dat voor de persoonlijkheid eerder beknottend dan bevrijdend werkt. Het vormingswerk is altijd een veel opener omgeving geweest, waarin deze kijk op leren goed kon gedijen. Vooral in vormingswerk dat zelfontplooiing, creativiteit, intuïtieve ontwikkeling en relationele bekwaamheid als doel heeft, zijn de principes die ten grondslag liggen aan deze visie ook vandaag nog altijd expliciet zichtbaar. Maar ruimer gesproken hebben heel wat vormingswerkers de achterliggende ideeën in hun omgang met cursisten geïntegreerd.

Voorbeelden:

- Op een cursus 'omgaan met je gevoelens' geeft Roger lucht aan zijn onverwerkt verdriet over de dood van zijn vrouw en aan de onzekerheid die hij voelt over de opvoeding van zijn twee dochters. De groep geeft hem daar alle ruimte toe en reageert heel toegewijd en ondersteunend.
- In een cursus 'action painting' worden cursisten aangemoedigd om echt met plezier en ongeremdheid in de actie te gaan staan, om heel intuïtief hun kleuren, hun beweging, hun intensiteit te kiezen. Niet de technische beperking maar juist de vrijheid van actie staat centraal.
- Johan heeft een lichte mentale handicap. Hij vindt veel plezier in het helpen in het huishouden thuis. Hij wil nu heel graag zelfstandig begeleid wonen. Op cursus wordt samen met hem gezocht hoe hij die wens voor zichzelf waar kan maken door verder te bouwen op zijn ervaringen thuis.
- Er wordt op de deur van het cursuslokaal geklopt. De uitbater van het cursuscentrum komt vragen of de groep alsjeblief de warme maaltijd wil komen nemen. De groep was de tijd volkomen uit het oog verloren omdat de oefening die ze deden hen helemaal opslorpte.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk

- Relationele erkenning en open ruimte om te zijn wie je bent zijn elementen die vaak in bepaalde vormen van vormingswerk centraal staan. Herken jij dat ook in je eigen praktijk?
- Herken je in je eigen praktijk die momenten waarop jij en je groep in een 'flow' werkten? Wat heeft juist gemaakt dat dit toen kon gebeuren? Hoe zou je dat kunnen uitbreiden?

Kritische leertheorie

Korte omschrijving

Leren is het fundamenteel in vraag stellen van 'oude' denkkaders, en ze vervangen door grondig vernieuwende of zelfs bevrijdende opvattingen over organisaties of de samenleving.

Belangrijke stromingen en namen

Freire, Mezirow
Model van sociaal leren (Wildemeersch)
Argyris & Schön (single & double loop-learning)

Waar gaat het eigenlijk over?

Kritisch leren betekent hier: leren waarin de opvattingen over de wereld, die tot dan toe voor waar en algemeen werden gehouden, kritisch worden bekeken en stukje bij beetje vervangen door andere opvattingen. Opvattingen die rechtvaardiger zijn, die meer recht doen aan alle burgers in een samenleving. Impliciete kennis wordt geëxpliciteerd en aan een kritisch onderzoek onderworpen. Onze vooronderstellingen worden onder de loep genomen en radicaal geherformuleerd. De 'oude kennis' wordt totaal gereconstrueerd vanuit een emancipatorisch perspectief. Er worden nieuwe betekenissen geleerd, die zo sterk afwijken van het eerder geleerde, dat gesproken kan worden van een echte verandering van referentiekader. Freire (1972) bijvoorbeeld noemt dat 'bewustwording'. Theorieën over kritisch leren hebben gemeen dat ze uitgaan van de noodzaak van maatschappelijke verandering. Kritisch leren is onderdeel én motor van de gewenste verandering. Leren en actie zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden. De ideeën over kritisch leren maken deel uit van een groter geheel: een kritische maatschappijopvatting, een beeld van het betere leven.

Kritisch leren is moeilijk: het eerder geleerde is een obstakel geworden, dat moet worden ontmanteld. In onderdrukkende maatschappelijke omstandigheden heeft het eerder geleerde een 'vals bewustzijn' gecreëerd, bijvoorbeeld over de verhoudingen tussen mannen en vrouwen, over het al dan niet geoorloofd zijn van homoseksualiteit, of over de als onvermijdelijk voorgestelde wetten van de kapitalistische economie (principes van groei en winst). Bewustwordingsprocessen moeten deze onterecht als onveranderbaar voorgestelde werkelijkheid ontmaskeren en moeten leiden tot actie en verandering.

Hoe kan je dit herkennen in vormingspraktijken?

Kritische leertheorieën hebben veel invloed gehad op de emancipatiebewegingen van vrouwen en minderheden in de westerse samenleving - en nog meer op het agogisch denken, het denken over vorming in het algemeen. Uit de kritische leertheorieën houden we ook vandaag nog over dat leerprocessen die we opzetten ook maatschappijkritisch moeten zijn.

Voorbeelden:

- Mensen die in armoede leven wijten deze armoede heel vaak in hoofdzaak aan zichzelf. Ze leven dan met schuldgevoel, met zelfverwijt, of vaak ook in 'ontkenning en verberging'. Vormingswerk met mensen in armoede bestaat er vaak juist in om te mensen tot bewustwording te brengen: bewustwording van het feit dat armoede een maatschappelijk proces is, dat geproduceerd wordt door tekortkomingen in de organisatie van de samenleving en dat juist mensen met een verhoogde kwetsbaarheid het meeste treft. Pas vanuit dat besef kunnen mensen in armoede solidair werken aan beleidsbeïnvloeding en actie om tot betere en structureel verankerde oplossingen te komen.
- Emancipatiebewegingen (bv. vrouwenbeweging, homobeweging) hebben vaak sterk accent gelegd op vormingswerk dat juist de bewustwording van de mechanismen, structuren, maatschappelijke blauwdrukken centraal stelde – om vandaar uit tot actie te komen, in het eigen leven en in het maatschappelijk debat.
- In een cursus rond de 'opwarming van de aarde' gaan cursisten samen op stap in de natuur en onderzoeken welke verschuivingen zich voordoen als gevolg van de opwarming. In een gesprek naar aanleiding van waarnemingen wordt onze levenswijze, onze economie

en productiewijze maar ook onze eigen ecologische voetafdruk grondig en kritisch aan de kaak gesteld. Karl besluit naar aanleiding van dit gesprek om zijn eigen consumptiegedrag eens ernstig tegen het licht te houden en te onderzoeken hoe hij zijn eigen ecologische voetafdruk zou kunnen verkleinen.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

- Vormingswerk zou per definitie een maatschappelijke dimensie expliciet ter sprake moeten brengen. Bewustwording van maatschappelijke onrechtvaardigheid is een essentiële opdracht van sociaal-cultureel vormingswerk. Ben jij het eens met die stelling?
- Vormingswerk werkt activerend? Vormingswerk is activerend? Vormingswerk moet activeren? Leren en actie moeten met elkaar verbonden zijn? Ben je het daarmee eens?

1.1.3 Landelijke vormingsinstellingen: open leerprocessen

In de collegagroep hebben we ons vaak afgevraagd wat er nu zo typisch is aan de leerprocessen die we organiseren vanuit de landelijke vormingsinstellingen. Wat ons over alle thema's, inhouden, werkvormen en doelgroepen heen toch kan verbinden. Zonder daarin zwart-wit te denken, kwamen we steeds weer uit bij de idee van 'open leerprocessen' (Leirman, 1984).

Om te beginnen leggen we in het vormingswerk vooraf meestal niet precies vast wat deelnemers als concrete leerresultaten in termen van gedrag of kennis moeten kunnen aantonen – zoals het onderwijs dat meestal wel doet. Onze leerdoelen zijn meer 'open' en 'holistisch' van aard: deelnemers leren reflecteren over hun eigen handelen, leren bewust kiezen, ontwikkelen een kritische zin ten aanzien van de maatschappij, nemen hun eigen ontwikkeling sterker in de hand, enzovoort.

Iedereen hoeft ook absoluut niet hetzelfde te leren in een cursus. In een opleiding tot natuurgids leert de ene deelnemer vooral iets over het heidegebied en de vogelsoorten die daar voorkomen, de ander leert voor een groep spreken op een boeiende manier, een derde leert iets over het werken met kinderen. De leerresultaten die we voor ogen hebben, zijn meer open, situeren zich vaak op een 'meta-niveau'. We zijn niet op zoek naar een grootste gemene deler in de leerresultaten van onze cursisten, maar zijn vooral geïnteresseerd in het unieke van elke leergeschiedenis: het verhaal van deze concrete cursist, dat noodzakelijk verschilt in vorm en betekenis van alle andere verhalen van alle andere cursisten. De kracht van goed vormingswerk ligt juist in de onvoorspelde en onvoorspelbare leerresultaten.

Dit alles maakt ook dat de klassieke didactische concepten over de organisatie van leersituaties niet altijd toereikend zijn voor onze cursussen. Klassiek wordt er vertrokken vanuit wat deelnemers nu al kunnen en wat ze precies concreet en meetbaar te leren hebben. Didactiek is dan een kwestie van de leersituatie zo uit te bouwen dat de brug gelegd wordt tussen de begintoestand en de gewenste eindtoestand. Maar juist omdat onze leerdoelen veel opener zijn, kiezen wij voor een andere benadering: vormingswerk gaat vooral over het creëren van heel krachtige leersituaties, leercontexten die veel leervrijheid met zich meebrengen en waarin iedere deelnemer kan leren wat hij zelf wil of kan leren. Deelnemers kunnen hun leerprocessen sterk zelf sturen en invullen, en de leerprocessen bedienen zich voortdurend van het toeval, van de kansen die zich aandienen en die door cursusleiding en cursisten worden aangegrepen om van het leren een interessant avontuur te maken. Dit noemen we serendipiteit: het vinden van iets onverwachts en bruikbaars terwijl je misschien op zoek bent naar iets totaal anders.

1.1.4 Een taal van het leren: naar een verbindende theorie

Het bovenstaande overzicht van leertheorieën leert een aantal dingen. Een eerste inzicht is dat deze leertheorieën elkaar niet uitsluiten. De kritische leertheorieën bijvoorbeeld hebben processen van enculturatie en cognitief leren nodig, en maken op de achtergrond gebruik van systeemtheoretische of constructivistische benaderingen van leren. Elke leertheorie maakt dus een welbepaald aspect van het leren scherper zichtbaar, en plaatst de andere aspecten in de achtergrond of maakt er abstractie van.

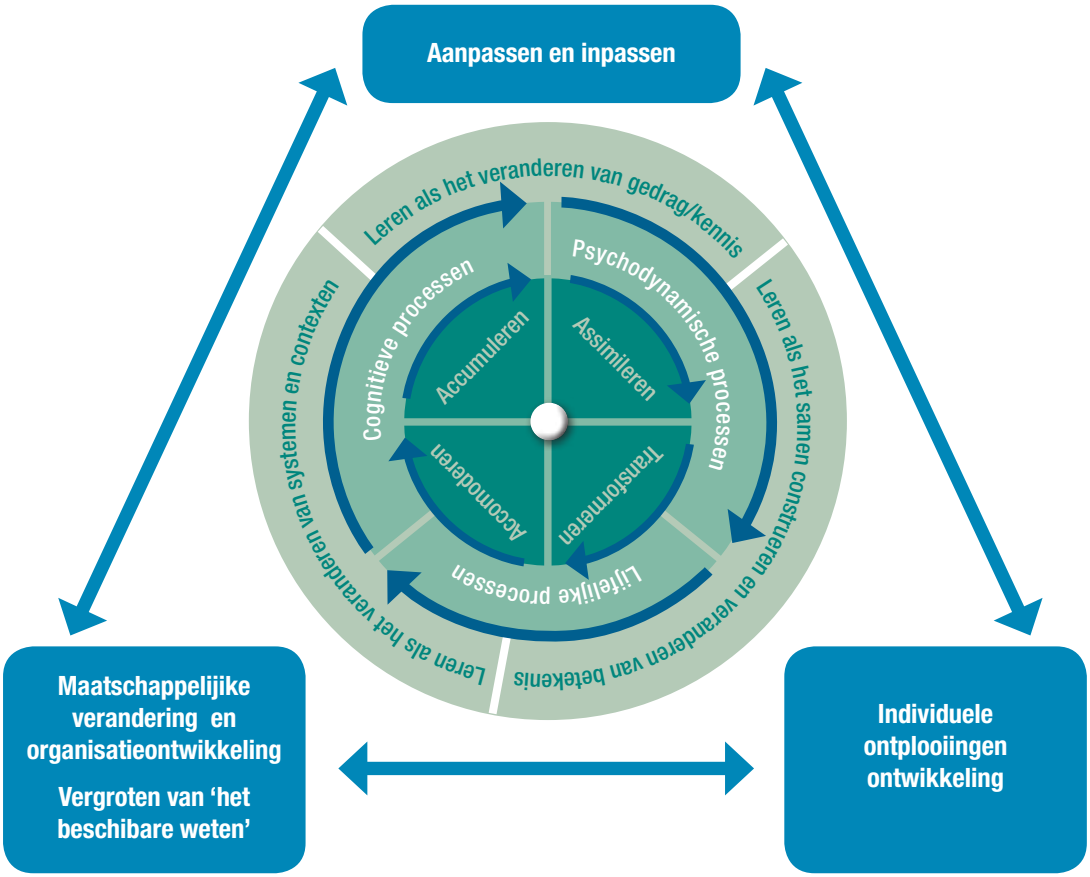
Een tweede inzicht is dat elke leertheorie een mens- en een wereldbeeld impliceert. Enculturatietheorieën vertrekken van de bestaande wereld, en zijn dus vooral sterk in het verklaren hoe mensen zich inpassen in en aanpassen aan deze wereld. Gedragstheorieën zijn geïnteresseerd in de leerprocessen die we gemeen hebben met dieren en ontdoen leren van de innerlijke en de cognitief-reflectieve aspecten. Er schuilt een biologisch getint mensbeeld achter: de mens is in wezen een dier dat leert om adequaat te reageren op een steeds veranderende omgeving. Systeembenaderingen kijken naar mensen als deel van complexe en open systemen, en verklaren gedrag en leerprocessen vanuit de systeemkenmerken. Voor de humanistische psychologie kan de mens doorheen leerprocessen worden wie hij in wezen is. Zelfrealisatie is de basisdynamiek van het leerproces, en de omgeving moet hier vooral ruimte aan bieden. Constructivistische benaderingen definiëren mensen als actieve betekenisscheppers, ze creëren zelf een ‘weten over de wereld’ – wat ze gemeen hebben met de kritische leertheorieën, die nog een stapje verder gaan en aangeven dat de mens de wereld zelf actief vorm kan/moet geven. In het praten en denken over leren komen we dus enkele basisdimensies tegen: dimensies die te maken hebben met de vraag of we leerprocessen vooral moeten zien als zich aanpassen aan de wereld, als het worden wie je wil zijn, of als het actief bewerken en veranderen van de wereld.

Een derde inzicht is dat in leerpraktijken eigenlijk al deze benaderingen tegelijk op de voor- of achtergrond aanwezig zijn. Werkers handelen niet exclusief vanuit deze of gene theorie. Ze zetten voortdurend theorieën in om wat er gebeurt beter te begrijpen en bewuster te sturen. De theorieën tegen elkaar uitspelen heeft dus weinig zin. Werkers kunnen vaak wel vaststellen dat ze (meestal impliciet) favoriete benaderingen hebben: benaderingen die aansluiten bij hun mens- en wereldbeeld.

Deze inzichten brengen ons bij de vraag: hoe kunnen we interessante inzichten uit al die leertheorieën samenbrengen in één beeld? Hoe kunnen we ze verenigen en integreren? Hoe kunnen we komen tot een instrument dat je in het midden van de tafel kunt leggen als je met andere mensen over leerprocessen wil praten? Hoe kunnen we een bril ontwikkelen die ons kijken naar en actief ontwikkelen van leercontexten kan verhelderen?

Daartoe zijn zeker al interessante pogingen gedaan. Interessant in dit verband zijn bijvoorbeeld de sporen aangereikt door Sanneke Bolhuis (Bolhuis, 1995), Manon Ruijters (Ruijters, 2006) en Knud Illeris (Illeris, 2003). Ook de publicatie van SoCiuS, ‘Leren voor vormingswerk: concepten voor het faciliteren van leren’ (Cockx, 2007) reikt interessante inzichten aan.

In het kader van dit praktijkboek presenteren we nog een andere denkoefening: het gaat om wat we zouden kunnen noemen een ‘dynamisch schema’. De cirkels in het schema moet je je voorstellen als elk op zich draaibaar, zoals op een parkeerschijf of een kruidenwijzer.



Globale doeloriëntatie

De buitenste driehoek van dit schema geeft een antwoord op de vraag: wat is het doel van de leerprocessen, welk resultaat wordt beoogd? We noemen dit de globale doeloriëntatie. Drie oriëntaties kunnen we onderscheiden:

- Aanpassen en inpassen: Mensen leren functioneel wat de omgeving van hen verwacht. De context, de omgeving levert blauwdrukken waar het leren op gericht wordt. De leerprocessen dragen bij tot het gaandeweg goed functioneren in een context.
- Individuele ontwikkeling en ontplooiing: Mensen leren in functie van eigen behoeften en verlangens. Mensen ontwerpen zelf blauwdrukken waar ze hun leren op richten. Deze leerprocessen dragen in de eerste plaats bij tot zelfrealisatie.
- Maatschappelijke verandering, organisatieontwikkeling en het vergroten van het 'beschikbare weten': Het leren overstijgt hier per definitie het individu. Leerprocessen vinden plaats op het niveau van structuur, cultuur, het 'gedeelde en beschikbare weten' (knowledge creation). Leerprocessen dragen bij tot een verdere ontwikkeling van cultuur, samenleving, organisaties, kennis en wetenschap, maatschappelijke structuren. Er worden doorheen de leerprocessen nieuwe blauwdrukken voor het samen-leven, samen-werken, samen-weten ontworpen.

Perspectief op leren

De buitenste cirkel geeft aan hoe er gepraat en gedacht wordt over de leerprocessen zelf. Vanuit welke betekenis wordt er gekeken naar het leerproces? Drie benaderingen staan hierin centraal:

- ***Leren als het veranderen van gedrag en kennis:*** dit is het perspectief van de klassieke cognitivistische en de gedragspsychologie. De nadruk ligt op waarneembare en objectief vast te stellen verandering. Vooral het individu wordt aangesproken in deze visie: zijn gedrag en kennis worden op een planbare, 'wetenschappelijk verantwoorde wijze' gemoduleerd. In de interactie met de wereld is het vooral het individu dat verandert en vorm krijgt.
- ***Leren als het samen construeren en veranderen van betekenis:*** dit is het perspectief van de sociaal-constructivistische leerpsychologie. Hier ligt de nadruk op de sociale interactie: mensen geven samen betekenis aan de wereld, aan hun ervaringen. Ze delen met elkaar hun betekeniskaders. Ze ontwikkelen en veranderen in deze interactie hun betekeniskaders voortdurend. Wat gebeurt, wordt begrepen vanuit die betekeniskaders, die doorheen de ervaringen en de sociale interactie dan weer verder verfijnd worden, verder ontwikkelen en verdiepen. In deze visie is leren veel minder 'planbaar', omdat leren altijd vertrekt vanuit de aanwezige betekeniskaders én omdat de ervaringen en het toeval een grote rol spelen in het leerproces. De interactie tussen mensen, de leergelegenheden die zich voordoen, de bronnen die zich aandienen – alle tonen ze een grote mate van onvoorspelbaarheid. Leren is in deze visie bij uitstek een sociaal proces: leren speelt zich niet louter 'in' individuen af, maar leerprocessen leveren ook nieuwe kennis, nieuwe inzichten, een nieuw en gedeeld weten op. Nieuwe oplossingen worden zichtbaar, nieuwe aanpakken worden beschikbaar. Leren is iets 'binnen' én 'tussen' individuen.
- ***Leren als het veranderen van systemen en contexten:*** dit is het perspectief van de kritische leertheorie, contextuele en systeemtheorie. Ook hier ligt de nadruk niet zozeer op het veranderen van de 'binnenkant' van individuen maar op een veranderde interactie tussen individuen of groepen enerzijds en de wereld anderzijds. Leerprocessen worden gezien als het actief en bewust transformeren van cultuur, van structuur van organisaties, van de samenleving en het samen leven. Leerprocessen zijn dan veranderingen in de intermenselijke en maatschappelijke processen en systemen. In deze visie op leren gaat het dus over het opnemen van verantwoordelijkheid tegenover de wereld, over actie, handelend veranderen. Leren is tegelijk doen. Op dit niveau kan je spreken over een lerende organisatie, of - waarom niet – van een lerende samenleving.

Innerlijke processen

De middelste cirkel beschrijft welke innerlijke domeinen en bijhorende processen betrokken zijn in het leren. Op welk 'stukje' van ons mens-zijn grijpen leerprocessen precies in? Hier vallen we terug op klassieke indelingen vanuit drie invalshoeken:

Cognitieve processen	Psychodynamische processen	Lijfelijke processen
• Informatie opnemen • Begrijpen, inzien • Toepassen • Reflecteren • Analyseren • Synthetiseren • Beoordelen • Creatief denken	• Willen/motivatie • Verlangens en behoeften • Emotie • Zelfbeeld • Relationele verbindingen • Patronen	• Motorisch leren • Lichaamstaal ontwikkelen • Neurologische sporen van leerprocessen

Deze drie staan nooit op zich: leren is altijd een innig samenspel tussen deze drie innerlijke domeinen. Als een jongen van zes in het eerste leerjaar leert schrijven, moet hij informatie opnemen: hoe vorm je letters, welke betekenis heeft elk letterteken, … Uiteraard speelt hier motivatie mee. Het kind wil net als grote broer kunnen schrijven en lezen. Hij ziet zichzelf als 'grote jongen in de grote school'. Het leren schrijven op zich bevat heel veel motorische leerprocessen: pen vasthouden, lichaamshouding, pols ondersteunen. Door zichzelf permanent te

beoordelen (is deze letter gevormd zoals het voorbeeld?) en veel te oefenen, ontstaan automatismen door sterke verbindingen in de hersenen. Schrijven wordt een vanzelfsprekend proces. Dit soort analyse kan je maken voor de meest uiteenlopende leerprocessen: van verliefd worden, over auto's repareren tot ruzie maken, dansen, schilderen en wiskunde studeren.

Vier basisoperaties in het leren

In de kern heeft elk leerproces te maken met het opbouwen en ontwikkelen van mentale schema's: schema's die we hebben over de wereld, over onszelf. Schema's die onze lichaamsbeweging sturen, schema's die onze relaties regelen, schema's die ons helpen bij het betekenis geven aan de wereld. Bv. iedereen heeft een schema over ruzie maken. Dat mentale schema vertelt je hoe je denkt dat conflicten tot stand komen, hoe conflicten kunnen opgelost geraken, hoe mensen meestal reageren in conflicten – maar ook welke betekenis je moet geven aan het emotionele trillen dat je voelt, of aan het gezicht dat de ander trekt. Die mentale schema's helpen ons dus om de wereld te begrijpen, te voorspellen en om er zelf op te reageren. Zonder die schema's zou onze wereld voortdurend 'nieuw' lijken, en zouden we nooit weten wat op ons af komt. Leren kan je vanuit die visie dus definiëren als het veranderen van de mentale schema's die we hanteren om de wereld tegemoet te treden. Als we dat veranderen van naderbij bekijken, kunnen we vier basisoperaties onderscheiden (cf. Piaget (1998) en Mezirow (1991)):

- ***Accumuleren:*** een nieuw mentaal schema wordt verworven, zonder veel relaties met bestaande schema's. Het gaat hier om totaal nieuwe schema's, wat vooral voorkomt in de vroege kinderjaren. In latere jaren gaat het dan nog om het opslaan van eerder geïsoleerde informatie die weinig context of persoonlijke betekenis heeft (bv. het van buiten leren van een lettercombinatie voor een wachtwoord).
- ***Assimileren:*** nieuwe ervaringen worden ingepast in en toegevoegd aan bestaande mentale schema's. Het gaat hier in de eerste plaats om het verfijnen, verdiepen, uitbreiden. Dit is de meest voorkomende leeroperatie: denk bijvoorbeeld aan wiskunde, waar je start met de basisinzichten, waarop telkens verder wordt gebouwd tot je beschikt over een fijn verbreid en samenhangend netwerk van schema's over allerlei wiskundige thema's. Maar denk ook aan de tuinier die een plant wil vermeerderen en experimenteert met stekken, enten, zaaien, delen – en zo leert welke wijze het meest effectief is voor deze plant. Het algemene schema over vermeerderen wordt verfijnd met informatie over een concrete plant.
- ***Accommoderen:*** werkende schema's worden aangepast aan nieuwe ervaringen. Je breekt een bestaand mentaal schema ten dele terug af en je verandert het, vooral omdat nieuwe ervaringen in tegenspraak zijn met het bestaande schema en er dus niet zomaar aan gelinkt kunnen worden. Als kind leer je bijvoorbeeld dat je, als je in een conflict wordt aangevallen, best meteen in de tegenaanval gaat. "Laat je niet doen", krijg je thuis als 'schema' mee. Op een cursus leer je dat deze reactie conflicten alleen maar uitdiept of bevriest. Je leert er dat je beter in gesprek gaat over de aanval, en probeert te begrijpen vanwaar de reactie van de ander is gekomen. Je schema over conflicten wordt door dit leerproces dus ten dele 'afgebroken' en gereconstrueerd.
- ***Transformeren:*** de lerende transformeert zijn bestaande referentieschema's bewust en diepgaand om tot een meer omvattend perspectief te komen – een perspectief dat meer ervaringen omsluit, dat meer onderscheid maakt, dat kritisch reflecteert, dat open staat voor andere, nieuwe standpunten (Mezirow, 1996). Dit soort leren is vaak gekoppeld aan een diepgaande verandering van de persoonlijkheid in alle dimensies, als antwoord op crisis, op compleet nieuwe contexten. Hier gaat het om diep én omvattend leren. Het is het soort leren dat mensen soms meemaken bij bijvoorbeeld een echtscheiding, plotse werkloosheid, faillissement. Heel veel belangrijke schema's over het zelfbeeld, over relaties, over de wereld, over werk, over maatschappelijke voorzieningen worden grondig door elkaar geschud en opnieuw maar anders weer opgebouwd.

1.2 Methoden en goede praktijken

Hieronder vind je methoden en goede praktijken om je visie op leerprocessen beter te verwoorden. Wat kan je ondernemen om in je vormingsinstelling te komen tot een heldere en gedeelde visie op leren?

1.2.1 'De leerspiegel'

De leerspiegel is een vragenlijst die je wil prikkelen om een aantal interessante spanningsvelden te formuleren, die jou en je organisatie kunnen helpen om jullie visie op, aanpak en begeleiding van leerprocessen te verhelderen. Let wel: dit is geen 'wetenschappelijke vragenlijst', maar een manier om gesprekken te stofferen!

Werkwijze

Stap 1: Je begint met een individuele fase, waarin iedere medewerker rustig en weloverwogen de vragenlijst invult, volgens de instructie bovenaan de vragenlijst geformuleerd.

Stap 2: Werkwijze na het invullen van de vragenlijst
Vergelijk in kleine groepjes (3 à 4 mensen) de individuele scores. Laat ieder ook de syntheseoefening aan de hand van een concrete casus toelichten. Bespreek gelijkenissen en verschillen.

- Als scores voor een vraag zeer vergelijkbaar zijn: probeer samen zo concreet mogelijk te beschrijven aan wat je in de organisatie van de leerprocessen kunt zien dat dit zo is. Verzamel dus argumenten op een zo concreet mogelijk niveau.
- Als scores voor een vraag eerder verschillend zijn, ga dan na aan de hand van heel concrete beschrijvingen en beweringen hoe het komt dat dit verschil er is. Probeer tot overeenstemming te komen over een gezamenlijke positie, gestaafd door argumenten op een zo concreet mogelijk niveau.

Stap 3: Samen werken aan een synthese
Probeer nu gezamenlijk op basis van jullie besprekingen op onderstaande vragen te antwoorden, door daar telkens 3 tot 5 heel heldere uitspraken over te doen.

- Visie op leren: vanuit welke benadering(en) kijken jullie naar leren?
- Wat hoop je dat mensen leren? Met welke individuele en maatschappelijke resultaten zouden jullie tevreden zijn?
- Methodiek en organisatie: hoe zetten jullie leersituaties op?
- Aanpak door begeleiders (begeleiderstijl): hoe kijk je naar de rol en relatiewijze van de begeleiding?

Vragenlijst: De leerspiegel

Je vult deze vragenlijst in met vormingscontexten van de vormingsinstelling voortdurend voor ogen. Wees daarbij zo trouw als mogelijk aan wat jij zelf als 'waar' ervaart voor de leerprocessen waar jij direct bij betrokken bent – ook als je denkt dat je daarmee afwijkt van je collega's. Het helpt om voortdurend enkele heel concrete leercontexten voor ogen te houden – leercontexten waarin je zelf leerde of waarin je de begeleider was en die voor jou een voorbeeld waren van goed leren.

Per blok moet je de uitspraken rangschikken naar volgorde van belangrijkheid. Het cijfer 1 betekent daarbij telkens: "*ik vind deze uitspraak het sterkste terug in de manier waarop we onze leerprocessen opzetten.*"
Het hoogste cijfer betekent dan: "*ik vind deze uitspraak het minst sterk terug in de manier waarop we onze leerprocessen opzetten.*"

THEMA 1: Wat is de eigenlijke bedoeling achter de leerprocessen die we organiseren?

Rangschik *volgende uitspraken naar volgorde van belangrijkheid van 1 tot 4.*

Leren is je als persoon ontwikkelen. Je eigen 'drive' en behoeften tot zelfrealisatie zijn het uitgangspunt.	
Leren is ingroeien in gemeenschappen en binnen die gemeenschap verantwoordelijkheid op maat leren opnemen.	
Leren is samen antwoorden zoeken op maatschappelijke en culturele vraagstukken: samen de toekomst ontwerpen, nieuwe wegen zoeken om vandaag samen te leven in deze wereld.	
Leren dient om je maatschappelijke positie te verstevigen, om je kansen in de samenleving te versterken of je achterstand op anderen weg te werken.	

THEMA 2: Hoe vatten we leerprocessen op?

Rangschik *volgende uitspraken naar volgorde van belangrijkheid van 1 tot 6.*

Wij bieden mensen vooral kennis aan, die hen helpt om beter inzicht te krijgen in de wereld. Met behulp van die kennis zullen ze hun gedrag veranderen.	
Wij 'filosoferen' veel met deelnemers over wat ze belangrijk vinden en over waar ze in hun leven willen voor gaan.	
Wij oefenen met deelnemers vooral nieuwe en 'effectieve' manieren van handelen. Trainen staat centraal	
Wij onderzoeken en verkennen samen met onze deelnemers 'de wereld' vanuit verfrissende invalshoeken. Leren is een open avontuur …	
Wij brengen mensen samen, vooral met het oog op 'veel van elkaar leren'. Dialoog met elkaar staat centraal.	
Wij creëren met onze deelnemers voortdurend iets nieuws: nieuwe oplossingen, nieuwe beelden, nieuwe betekenissen.	

THEMA 3: Wat is de kernkwestie om goede leerprocessen te kunnen organiseren?

Rangschik *volgende uitspraken naar volgorde van belangrijkheid van 1 tot 7.*

Leren is vooral een kwestie van goede 'didactiek' en goed vertellen: informatie goed uitleggen, goede verwerkingsoefeningen.	
Leren is vooral een kwestie van gesprekken op gang brengen en deelnemers zelf informatie laten inbrengen en afwegen.	
Leren is vooral een kwestie van trainen en oefenen, zorgvuldig opgebouwd.	
Leren is vooral een kwestie van ervaringen mogelijk maken en daar samen over nadenken om er betekenis aan te geven.	
Leren is vooral een kwestie van mensen bewust maken en samen zoeken naar acties om tot veranderingen te komen.	
Leren is vooral samen creatief en geëngageerd zoeken naar nieuwe oplossingen.	
Leren is vooral een kwestie van mensen helpen om beter te functioneren in de wereld.	

THEMA 4: Welke rol nemen we als begeleiders op in het leerproces?

Rangschik *volgende uitspraken naar volgorde van belangrijkheid van 1 tot 5.*

Begeleiders zijn vooral mensen die inhoudelijk heel deskundig zijn en dat goed kunnen overbrengen.	
Begeleiders zijn vooral mensen die deelnemers kunnen prikkelen tot kritisch nadenken en tot dialoog.	
Begeleiders zijn vooral 'trainers': zij leiden deelnemers in stapjes naar nieuwe of verdiepte competenties.	
Begeleiders zijn vooral 'coaches': zij ondersteunen deelnemers bij het ontwerpen van hun eigen leerweg. Mensen leren hoe dan ook, begeleiders helpen enkel om hun leerweg sterker te maken.	
Begeleiders zijn vooral bezig met het vorm geven aan groepsprocessen in de richting van ruim geformuleerde doelen – open procesbegeleiders dus.	

THEMA 5: Onder welke vorm kan je leerprocessen het best organiseren?

Rangschik *volgende uitspraken naar volgorde van belangrijkheid van 1 tot 5.*

Leerprocessen organiseer je best in duidelijk afgebakende, goed samenhangende en herhaalbare cursuspakketten.	
Leerprocessen organiseer je best in open leerpakketten, die er telkens anders uitzien omwille van de inbreng van deelnemers.	
Leerprocessen organiseer je best in voortdurende interactie met de ervaringen die mensen elders opdoen – in een cyclus van reflecteren, uitproberen, bijsturen en verwerven.	
Leerprocessen bouw je best in in sociale of maatschappelijke projecten. De leerprocessen zijn dan vooral informeel en vaak zelfs onbewust.	
Leerprocessen organiseer je best door mensen krachtige leeromgevingen aan te bieden.	

Syntheseoefening aan de hand van een concrete praktijk:

Kies één leersituatie die je meemaakte in het kader van je eigen organisatie, die heel goed alle uitspraken die je een 1 of een 2 hebt gegeven, concretiseert of illustreert. Beschrijf ze beknopt en geef heel duidelijk aan hoe je de situatie verbindt met je 'topuitspraken'.

Ga na hoe de uitspraken die je een hoog cijfer gaf – en die dus onderaan je favorietenlijstje bungelen – jou toch zouden kunnen uitdagen om je vormingspraktijk te verbeteren, te vernieuwen, te verdiepen.

1.2.2 Methode van de 'Kleine Kabouter'

"De kleine kabouter stapt de wereld binnen van de grote mensen en niets is vanzelfsprekend voor hem. De drempel is hoog, de stoelen zijn zo groot, de ruimte mist gezelligheid, niemand rookt een pijpje, mannen scheren zich glad en mensen gebruiken vreemde woorden als computer en GSM. Als een mens de kleine kabouter op schoot neemt en luistert naar zijn vragen, begint hij met andere ogen naar zijn eigen wereld te kijken. Wat eerder vanzelfsprekend was, moet hij nu verwoorden en verantwoorden. Door het te verwoorden maakt hij het voor zichzelf helder. Of gaat hij gaandeweg ontdekken dat ook iets anders mogelijk zou kunnen zijn. Door de vragen van de kleine kabouter, staat de grote mens stil bij zijn eigen wereld, zijn eigen praktijk."

Dit is het uitgangspunt van een aantal mogelijke oefeningen, waarbij het kernprincipe altijd is: haal de kleine kabouter binnen, neem hem op schoot, luister naar zijn vragen en probeer elke vraag ernstig, diepgaand en begrijpbaar voor de kleine kabouter te beantwoorden. Beschouw juist het beantwoorden van de vraag als een leerproces voor jezelf. Beschouw elke vraag als interessant en als een uitdaging aan je eigen vanzelfsprekendheid. Noteer ze. Proef ze. Probeer te begrijpen waarom juist deze vraag gesteld wordt.

De kleine kabouter is iemand die jij uitnodigt om met verwonderde ogen te komen rondkijken in je organisatie. Het is iemand die elke vraag durft en wil stellen. Iemand die vanuit een 'afstandelijke betrokkenheid' prikkelt. We denken bijvoorbeeld aan een collega uit een andere vormingsorganisatie (SCW of breder). Wat hij moet doen is vragen stellen. Wat hij niet moet doen, is uitleggen hoe zij het zelf allemaal precies doen.

Kies uit een aantal mogelijke pistes of maak een combinatie er van:

- Doe de oefening van 'de leerspiegel' met je team, en laat de kleine kabouter aanwezig zijn. Vraag hem om telkens vragen te stellen als iets voor hem onduidelijk is.
- Neem de kleine kabouter mee tijdens een cursusaanbod. Laat hem observeren en werkelijk alle vragen die in hem opkomen noteren. Laat hem eventueel ook een cursusaanbod van een collega proeven op dezelfde wijze. Doe daarna een teamvergadering rond alle vragen van de kleine kabouter.
- Vraag aan elk teamlid om ter voorbereiding volgende vragen te stellen: Sta stil bij een heel sterke leerervaring op cursus: een krachtig moment waarvan jij het gevoel had dat het dichtst bij het best mogelijke aan zat.
  - Wat maakte juist dat het toen zo goed liep?
  - Wat vertelt deze situatie jou over hoe je naar leren kijkt?
  - Wat zou je kunnen ondernemen om vaker dit soort 'topervaringen' te bereiken?

  Op de teamvergadering deel je deze ervaringen en je antwoorden op de vragen met elkaar, in aanwezigheid van de kleine kabouter.

1.2.3 Een workshop ‘leren over leren vanuit theoretische concepten’

Globaal opzet

Je start met theoretische benaderingen en kapstokken over leren. Leertheorieën, leeroriëntaties, leervoorkeuren – hierover krijg je inzichten aangeboden. Daarmee ga je in de groep aan de slag om de eigen vormingspraktijken scherper in beeld te krijgen.

Opbouw

1.Opstarten vanuit 2 mogelijkheden:

Mogelijkheid 1: Je vraagt de deelnemers om vooraf heel het eerste deel van dit eerste hoofdstuk (Leerprocessen beter verwoorden: een taal van het leren – inzicht en reflectie) grondig te lezen. Iedereen krijgt bij zijn kopie van dit gedeelte een pakketje post-its. Tijdens het lezen noteert hij interessante gedachten telkens op zo’n post-it – één gedachte per papiertje.

Mogelijkheid 2: Je start met een korte en krachtige presentatie, stimulerend en scherp over verschillende visies op leren (ongeveer half uur). Op de CD-rom vind je zo’n presentatie.
Iedere deelnemer krijgt een aantal post-its, en noteert per post-it telkens één interessante gedachte tijdens de uiteenzetting.

2.In kleine groepjes samen een mindmap uitbouwen

Dan gaan de deelnemers in eerste instantie per 3 zitten (maximaal per 4), rondom een grote flap. Ze ordenen en herordenen hun post-its op deze flap, en bouwen samen al ordenend en tekenend aan een echte mindmap rond het thema: ‘Interessante Inzichten In Leerprocessen, Bruikbaar In Onze Organisatie’ (afgekort in het midden van de mindmap met 3IL,BIO2). (ongeveer een half uur, maar uiteraard hou je in het oog hoe het verloopt in de groepen en kan je al naargelang iets langer of iets korter werken)

3.Korte presentatie van 3 of 4 mindmaps

Je laat enkele groepjes hun mindmap presenteren. Je stimuleert de groep tot het stellen van vragen , het formuleren van pistes en ideeën, het confronteren met vormingspraktijken in de organisatie. (ongeveer een half uur)

4.Synthetiseren

Met de gehele groep probeer je nu tot een 5-tal interessante spanningsvelden over leren te komen, die relevant zijn om het nadenken over leren in jullie vormingsinstelling te stimuleren. (ongeveer drie kwartier)

5.Korte individuele reflectie

Iedereen noteert wat hij vandaag geleerd hebt over zijn visie en de visie van de organisatie op leren en het organiseren van leerprocessen. Ieder probeert dit zo helder mogelijk te verwoorden en formuleert op basis daarvan minimaal 1 advies aan zichzelf en 1 advies aan de vormingsinstelling. (ongeveer een half uur)

deel 2

Kwaliteitsvol ontwerpen van leercontexten

2.1 Inzicht en reflectie

Als we aan vormingswerk denken, zijn we vaak geneigd om meteen aan de klassieke cursussetting te denken. Over onszelf denken we dan in termen als 'begeleider' of 'cursusgever'. In wat volgt willen we jou stimuleren om breder na te denken over vormingswerk: vormingswerk gaat over het ontwerpen van krachtige leeromgevingen, van contexten waarin mensen graag en betrokken leren. Een cursus is daarvoor één model. Maar ook projecten, feesten, verenigen, bezoeken, … kunnen contexten opleveren die mensen juist heel intens of soms onbewust kunnen laten leren. Je zou een vormingswerker dan heel breed kunnen zien als de architect die kwaliteitsvol krachtige leeromgevingen ontwerpt.

2.1.1 Visies op de organisatie van leerprocessen

Een visie hebben op leren is één ding. Wat volgt is dan een visie ontwikkelen op hoe je leerprocessen kwaliteitsvol kan organiseren. Uiteraard hangen de twee enigszins samen. Als je voornamelijk een kennisgeoriënteerde kijk op leren hebt, dan is het logisch dat je kennis ook heel centraal zet in de organisatie van het leerproces. Les geven, informatie opzoeken en verwerven, kennisoverdracht via cursusteksten of websites – het zijn grondvormen waar je dan vanzelfsprekend bij uitkomt. En het zijn werkvormen die zich bij uitstek lenen voor een erg planmatige aanpak, goed gefaseerd, met welomschreven kennisdoelstellingen.

Als je daarentegen een eerder constructivistische kijk op leren hebt, waarbij je er van uitgaat dat mensen leren door telkens opnieuw op basis van ervaringen zelf betekenis te scheppen, inzicht te construeren – dan wordt de organisatie van het leerproces al een heel ander verhaal. Dan kom je meestal niet verder dan het creëren van krachtige leeromgevingen waarin mensen op hun manier hun leertraject afleggen. Alles mooi lineair en gefaseerd uittekenen wordt dan veel moeilijker, precieze leerdoelstellingen hanteren zo goed als onmogelijk.

In onderstaande tabel zie je de twee uitersten van een continuüm: het spanningsveld tussen een 'mechanistische visie' op de organisatie van leerprocessen versus een meer 'organische visie'. Uiteraard ligt de werkelijkheid altijd ergens tussenin.

Mechanistisch	Organisch
Leren is planbaar.	Leren is onvoorspelbaar, vaak chaotisch.
Leerprocessen zijn uit te tekenen in vooraf vastgestelde leerlijnen en in tijd uitgezette niveaus.	Leerprocessen verlopen grillig, per definitie persoonlijk en op eigen ritme.
Bewuste leerprocessen en bewuste leerresultaten staan centraal.	Gaat uit van bewuste én onbewuste leerprocessen en leerresultaten
Leren wordt gestuurd door de omgeving – wordt voortdurend in langetermijnperspectieven geplaatst.	Leren volgt het groeipatroon van de lerende – de sturing komt van binnenuit – het hier-en-nu vormt de basis en het uitgangspunt voor leren.
Vaste cursusprogramma's, waarbij werkwijze, cursusverloop, timing, inhouden en oefeningen vrij sterk omschreven zijn en min of meer vast staan en waar de leerresultaten voor alle deelnemers gelijk lopen.	Open cursusprogramma's, waarbij een centrale open leervraag het uitgangspunt vormt voor een variërende programmering, wisselende inhouden en oefeningen, sterk procesgericht werken. Het leerresultaat verschilt sterk voor de deelnemers, en kan in heel verschillende gebieden liggen.

De consequenties van het bestaan van die twee uitersten zijn verstrekkend. Maatschappelijk is het 'mechanistische model' sterk geaccepteerd. In het onderwijs bijvoorbeeld is alles georganiseerd in leerlijnen, eindtermen, niveaus, logisch opgebouwde leergehelen. Dat model gaat er van uit dat je leerresultaten bv. echt kunt plannen en heel exact kunt meten (bv. in percentages uitgedrukt, soms tot na de komma). Omdat dat model zo dominant is in onze samenleving en omdat iedereen er mee vertrouwd is, wordt de logica ervan vaak onterecht doorgetrokken naar andere leercontexten. En dus wordt gedaan alsof leerresultaten altijd meetbaar zijn of dat je het leerproces altijd zo mooi kan plannen als bij het vak 'wiskunde'. Vormingswerk zit heel vaak eerder aan de organische zijde van het continuum. Hoger is al gesteld dat het concept 'open leerproces' vrij goed omschrijft hoe wij naar leren kijken. Organische leerprocessen zijn niet altijd zo maar te vatten in de logica van planbaarheid en meetbaarheid – en dat is wat het ons soms moeilijk maakt om zichtbaar te maken aan de samenleving wat we doen en wat we bereiken met onze deelnemers.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

- Zijn alle dagdelen van je cursus vooraf gepland, uitgeschreven? Weet je van elk onderdeel het precieze doel? Of kies jij zelf voor open leercontexten, waarvan je wel het begin kent (de startoefeningen, de inhouden, de begeleidingsaanpak) maar waarvan je niet vooraf kan voorspellen wat er precies allemaal geleerd zal worden?

Een andere kijk op de organisatie van leerprocessen is ontwikkeld in de jaren '90 door Walter Leirman (1993). Hij onderscheidt vier educatieve culturen. Een educatieve cultuur wordt gekenmerkt door de samenhang tussen een visie op mens en samenleving, op de doelen van de leerprocessen, op de leer- en veranderingsstrategie, en een visie op de vormingswerker en de lerende.

Expert-cultuur	Ingenieur-cultuur	Profeet-cultuur	Communicator-cultuur
	MENSBEELD		
Homo sapiens: de rationeel handelende mens	Homo Faber: de makende en maakbare mens	Homo viator: de mens onderweg	Homo dialogalis: de mens in wederkerig gesprek
	WERELDBEELD		
Geïnformeerde samenleving	Rationeel stuurbare samenleving	Morele gemeenschap	Communicatieve leefwereld
	DOEL VAN HET LEERPROCES		
Rationalisering Kritische burgers ifv. kritische samenleving	Handelings-bekwaamheid ifv. efficiënt sociaal systeem	Ethisch handelen Waardebewuste mensen vormen ifv. een vrije rechtvaardige samenleving	Communicatief handelen Authentiek kunnen participeren aan processen van afstemming en samen leven
	LEERSTRATEGIE		
Cognitieve informatieverwerking (kennisoverdracht)	Omvorming handelingsstructuren Veranderingsstrategie	Leren naar een moreel model (waardeoverdracht)	Open ervaringsleren
	VERANDERINGSSTRATEGIE		
Empirisch-rationeel	Sociaal-technologisch	Normatief-transformatief	Dialogaal-groeigericht
	VORMINGSWERKER		
Vormingswerker Deskundige informant	Planner – trainer – procesmanager	'Consciëntisator' Moreel voorbeeld	Communicator facilitator
	LERENDE		
Informatieverwerker probleemoplosser	Doener	Zin- en waardezoeker	Ervaringsdeskundige partner

Voorbeelden van expert-cultuur:

- Een cursus rond het beheer van tuinvijvers, waar de begeleider een kader schept, informatie aandraagt, problemen voorlegt en bespreekt, en ingaat op de vragen van cursisten om te komen tot bruikbare en praktische suggesties op maat.
- Een lezingenreeks rond de figuur van Rubens – zijn geschiedenis, zijn betekenis, de kenmerken van zijn schilderkunst, zijn invloed op andere schilders – wordt gegeven door een reeks specialisten voor een vrij groot publiek.

Voorbeelden van ingenieur-cultuur:

- Het juiste doen in de eerste drie minuten na een ongeluk kan het verschil betekenen tussen leven en dood. Mensen kunnen daarin getraind worden. De handelingen zijn gekend, je weet vooraf wat de cursisten precies moeten leren. Een verstandig opgebouwd trainingsprogramma kan mensen leren om snel en juist te beslissen wat precies te doen.
- Ouders die willen scheiden hebben heel wat met elkaar te regelen. Vaak eindigt dat in strijd en onbegrip. De cursus 'onderhandelen voor ouders in echtscheiding' leert daarom mensen vaardig te onderhandelen. Vanuit een visie en bijhorend model over onderhandelen en bemiddelen worden onderhandelingsvaardigheden aan de hand van concrete casussen getraind.

Voorbeelden van profeet-cultuur

- Op een vormingsavond rond rechtvaardige handel wordt vertrokken van het eigen consumptiegedrag van de deelnemers: wat kopen ze, waar letten ze op, hoe kiezen ze? Aan de hand daarvan worden de deelnemers bewust gemaakt van de concrete effecten van hun koopgedrag: wie krijgt daarvoor een onrechtvaardig loon, waar zit kinderarbeid achter verscholen, waar wordt geïnvesteerd in wapenhandel? Telkens wordt gezocht naar alternatieven die een rechtvaardiger karakter hebben.
- Op een oecumenische debatavond gaan sprekers uit verschillende geloofsovertuigingen op zoek naar wat hen verbindt, wat ze gemeenschappelijk hebben met elkaar wat hun geloof betreft. De achterliggende overtuiging is dat samenwerking en verbinding tussen verschillende geloofsstrekkingen rust en meerwaarde kunnen brengen en meer kansen tot verdiept religieus leven.

Voorbeelden van communicator-cultuur

- Cursisten krijgen een schrijfoefening: aan de hand van een paar vragen thematiseren ze in een tekst hun verhouding met hun partner. Na de oefening leest iedereen zijn tekst voor. Elke tekst geeft aanleiding tot verder onderzoek met de groep: wat is er de betekenis van, welke patronen komen er in voor, wat is herkenbaar, wat kan je er mee?
- In een gevangenis wordt een bordspel gespeeld. Het thema is: 'mijn toekomst'. De gevangenen krijgen in het bordspel een aantal gespreksopdrachten, verbeeldingsopdrachten (letterlijk bv. 'teken een beeld uit je toekomst'), vragen, casussen. Het spel duurt veel langer dan verwacht omdat de gesprekken echt raken.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

- In welk van de vier modellen herken je je eigen vormingspraktijk het beste?
- Welk van de andere modellen vind je aantrekkelijk voor de thema's en groepen waar je mee werkt?

2.1.2 Aanbodgestuurd, vraaggestuurd of behoeftegericht werken?

Een aanbod of een programmatie komt natuurlijk niet zomaar uit de lucht vallen. Een aanbod poogt altijd op één of andere manier een antwoord te formuleren: op een ambitie, op een vraag, een behoefte, een uitdaging, een tekort. Je geeft er een signaal mee aan de samenleving, je hoopt er iets mee in beweging te krijgen, iets mee te veranderen, iets aan toe te voegen.

Bij het ontwikkelen van een aanbod of een vormingsprogramma oriënteer je je altijd op de samenleving – op de tendensen die je daar in aanwezig ziet, op de actualiteit, op belangrijke gebeurtenissen, op je interactie met mensen of groepen in je omgeving, … Je focust op dit alles doorheen de lens van je eigen organisatie: de missie, de specialisatie die in jullie organisatie aanwezig is, de doelgroepen waarmee je moet werken, de thema's die jullie behartigen. Je filtert, je kiest, je selecteert dus. En dan kan je eigenlijk grosso modo drie kanten op.

Aanbodgestuurd werken

Het hoofdaccent bij de sturing ligt eigenlijk bij het eigen 'buikgevoel', bij de eigen ambities. Je stelt je vragen als 'wat willen we zelf?', 'wat hebben we in huis', 'waar willen we rond werken'? Je doet dat natuurlijk niet 'out-of-the-blue'. Je ontwikkelt doorheen de jaren een visie op je organisatie, op je doelpubliek, op wat slaagkansen heeft, op wat zinvol is. Een visie die je vaak heel intuïtief inzet om tot creatief nieuw aanbod te komen. Aanbod dat zo ontstaat, kan je uitproberen en kalibreren of fijn stellen door 'trial and error'. Door permanente kwaliteitszorg krijg je uiteindelijk een aanbod dat er echt staat en dat goed aansluit bij de behoefte van de deelnemers. In deze manier van aanbodsturing is het belangrijk dat je regelmatig nieuw aanbod ontwikkelt en uitprobeert, maar dat je er dan ook tegen kan als iets niet aanslaat. Dan moet je het ook gewoon kunnen loslaten. Aanbod bewijst zich doordat het aantrekkelijk is voor deelnemers – doordat er 'een markt voor is'.

Vraaggestuurd werken

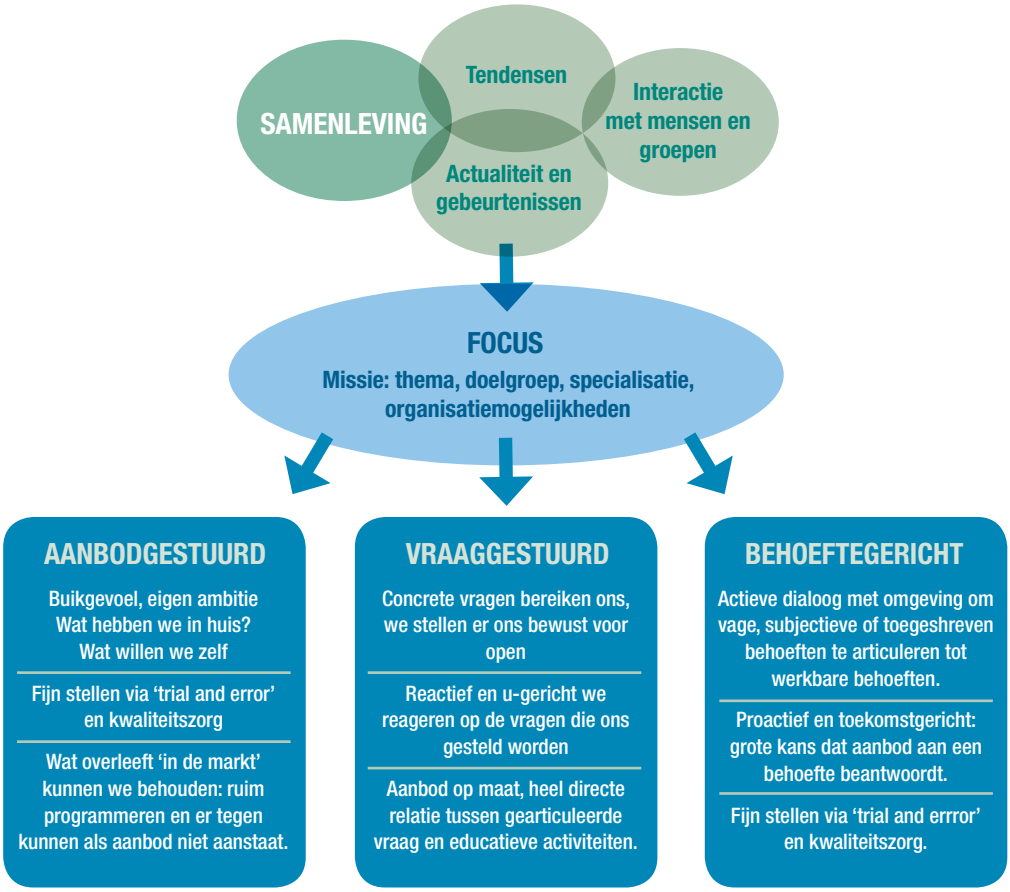
Je presenteert je organisatie als een baken waar je allerlei vragen kan aan stellen die van ver of dichtbij met je doelgroep, je thema, je specialisatie te maken hebben. De vragen zelf stuur je niet, je zorgt wel dat je organisatie een sterk 'merk' wordt, waar mensen met vragen naar toe gezogen worden. Dat betekent dat je werkt met een heel open programmatie, met veel witruimte, met een snel reactievermogen op de vragen die jullie bereiken. 'Nu meteen' is belangrijk. Je investeert in een breed competentienetwerk, in specialisten die van vele markten thuis zijn, snel en flexibel inzetbaar. Het aanbod dat je zo creëert is uiteraard heel erg op maat: er is een heel directe relatie tussen de gearticuleerde vragen en de educatieve activiteiten zelf. Je slaat dus zelden de bal mis, en het aanbod is heel afwisselend, veranderlijk.

Behoeftegericht werken

Vragen komen op ons af: de vraagsteller weet al min of meer wat hij wil of nodig heeft. De behoefte is al uitgerijpt tot een echte vraag. Veel behoeften blijven echter vaag, onbestemd, onuitgesproken, verborgen als we zelf niets ondernemen om er achter te komen. Behoeftegericht werken vertrekt bij een actieve dialoog met betrokkenen om de vage, subjectieve of soms toegeschreven behoeften op het spoor te komen. Ze behoeven verheldering, verscherping. Ze worden gearticuleerd tot werkbare educa-

tieve behoeften waar een educatief aanbod ook een echt antwoord kan op bieden. Op basis hiervan programmeren zou je proactief en toekomstgericht kunnen noemen: je anticipeert in feite op toekomstige vragen, je investeert in het verhelderen en activeren ervan. Bovendien is de kans groot dat een aanbod dat zo tot stand komt ook werkelijk zal aansluiten bij levende behoeften en verwachtingen, en dat er dus ook een reëel publiek voor bestaat. Uiteraard geldt ook in dit geval dat er een periode van fijn stellen is, waarbij via 'trial and error' en bijhorende kwaliteitszorg het aanbod maximaal wordt afgestemd op de aanwezige behoeften.

Onderstaand schema vat het voorgaande in één beeld samen.

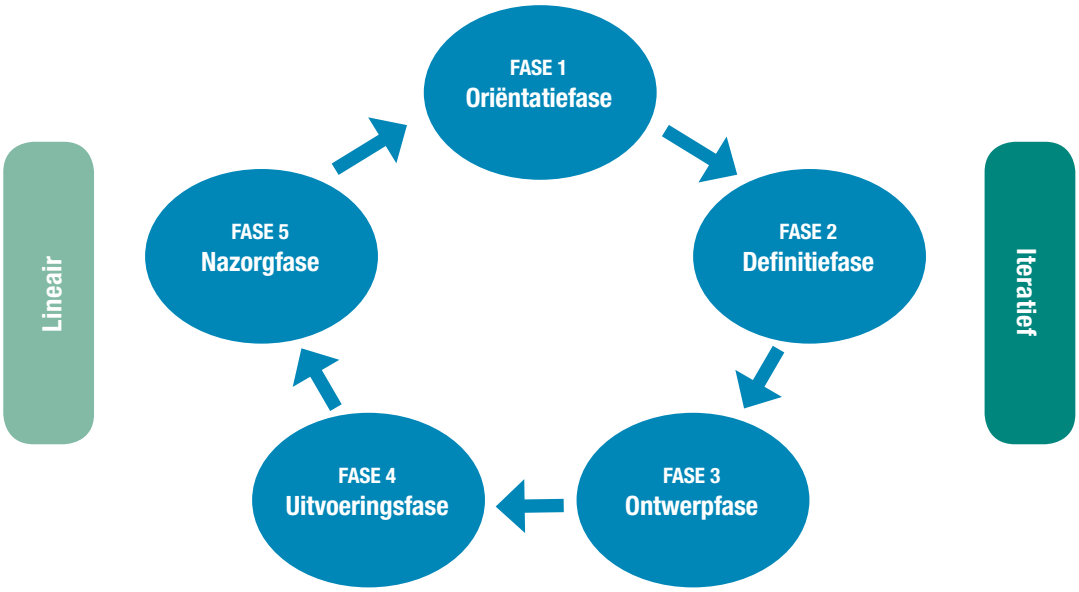


Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

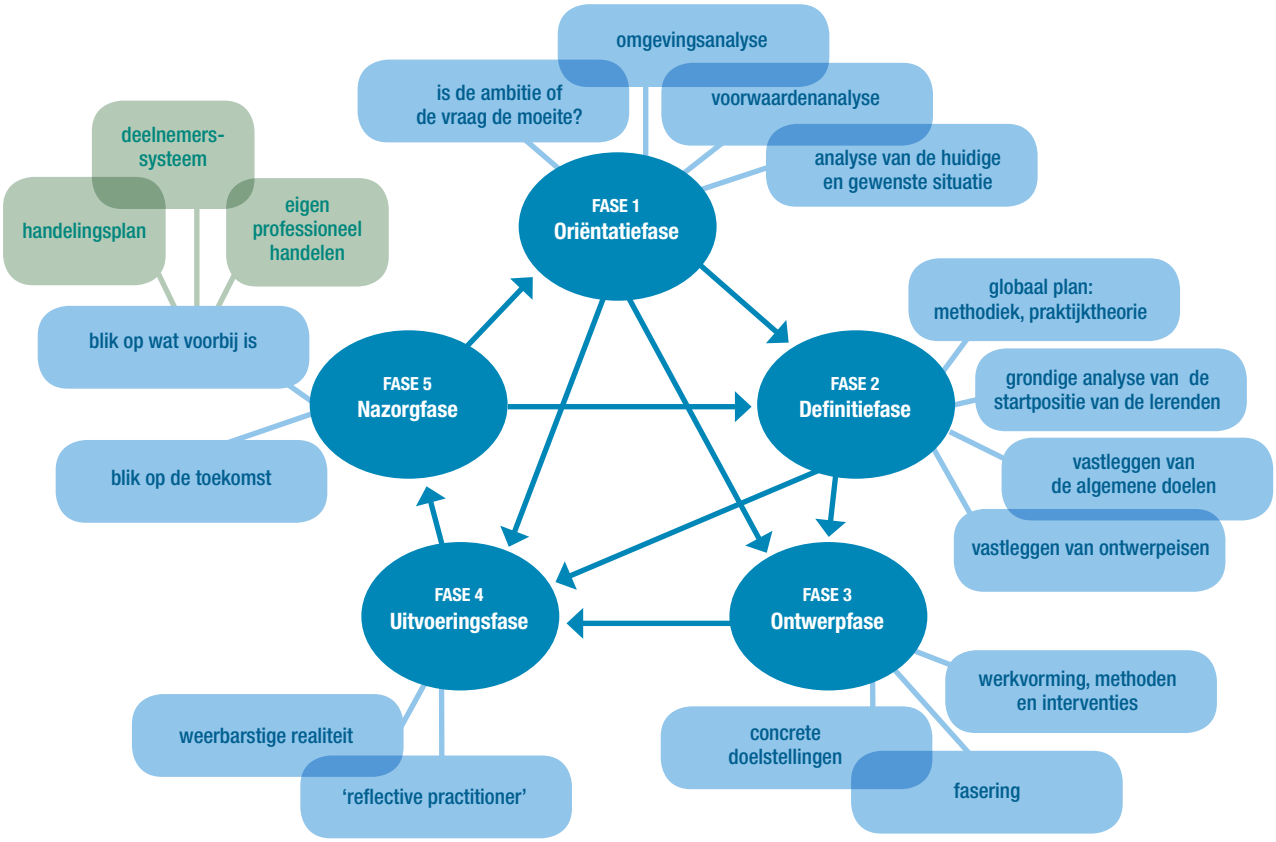
- Kan jij je vormingsaanbod linken aan tendensen en gebeurtenissen in de samenleving? Kan je zien hoe de prikkel om dat aanbod te organiseren kan verbonden worden met de actualiteit, met de interacties tussen mensen en groepen in de samenleving?
- Is voor jou de lens waardoor je focust duidelijk? Met andere woorden: kan je zien hoe jouw aanbod bijdraagt aan de missie van de organisatie? Kan je zien hoe juist jullie thema, jullie specialisatie, doelgroepen en organisatiemogelijkheden als filter dienen, om uit alles wat er gebeurt en nodig is in de wereld te komen tot juist dat aanbod dat jullie ontwikkelen?
- Kan je zien hoe jullie organisatie zich plaatst in het spanningsveld tussen aanbodgestuurd, vraaggestuurd en behoeftegericht werken? Vind je dat jullie daar weloverwogen en verstandig mee omgaan? Zou je hierin verandering willen?

2.1.3 Ontwerpcirkels

Het ontwikkelproces van een aanbod kan je voorstellen als een cirkel. In de loop der jaren zijn er heel veel verschillende cirkelschema's bedacht om dit proces en de verschillende fasen of accenten daarin te ordenen. Bij wijze van voorbeeld nemen we het schema van Van der Vlerk, zoals het ook is opgenomen in 'Leren voor vormingswerk' (Cockx, 2007, p. 19).



In de meest simpele voorstelling doe je net alsof dat proces lineair verloopt: je start bij fase 1, werkt die netjes af, gaat dan door naar fase 2 en verder om dan in fase 5 uit te komen. De realiteit is natuurlijk heel wat weerbarstiger. In realiteit is alles tegelijk aanwezig, in meer of minder mate. Eén bepaalde fase kan wel op de voorgrond staan, maar in de achtergrond zijn ook de andere fasen aanwezig. Als je bv. bezig bent met de definitie van het aanbod (algemene doelen, globale aanpak, …) dan heb je al concrete mogelijkheden voor de cursus voor ogen, en denk je misschien zelfs al na over een mogelijke cursusplaats of de mogelijke nazorg, die bij deze cursus kan nodig zijn. Het proces van ontwerpen waarbij je voortdurend wisselend stilstaat bij elk van de fasen, en aan alle fasen tegelijk in voor- en achtergrond aandacht schenkt, noemen we 'iteratief'. Je 'wiebelt' als het ware tussen de verschillende fasen. Volgende mindmap geeft een beeld van wat er allemaal in de verschillende fasen kan gebeuren tijdens het ontwikkelen van een vormingsaanbod. De pijltjes tussen de verschillende fasen verwijzen naar het iteratieve karakter van het ontwikkelproces. (Ook deze mindmap is gebaseerd op de Socius-publicatie van Frank Cockx (2007) – daar vind je deze ideeën dan ook meer uitgewerkt.)



Prikkelende vragen voor je eigen praktijk

Neem een aanbod voor ogen waarvan het tot stand komen in jouw ogen een voorbeeld is van een 'succesvol ontwikkelingsproces'.

- Kan je dit proces van ontwikkelen helder beschrijven? Kan je daarin fasen herkennen? Zo ja, kan je aangeven hoe je met de opeenvolging van die fasen bent omgegaan in het hele proces?
- Wat kan je leren uit deze succesvolle ontwikkeling om in de toekomst ook ander aanbod op een kwaliteitsvolle manier tot stand te brengen?

2.1.4 Vier strategieën om vorming te ontwerpen

Heel klassiek wordt over het ontwerpen van een vormingsaanbod gedacht als een 'rationeel-analytisch' proces: het formuleren van de doelen staat daarin centraal, en het ontwerpen is dan een proces van logische afwikkeling tot op het niveau van concrete methoden en technieken. Onderzoek van vooral Irene Visscher-Moerman (2004) toont dat er vier strategieën kunnen onderkend worden in de praktijk van goede 'ontwerpers van opleidingen'.

Instrumenteel ontwerpen

Motto: Plannen gericht op de doelen.

In het begin van het planningsproces wordt uitdrukkelijk veel tijd en aandacht besteed aan de analyse van het tekort of de ambitie, om te komen tot heel welomschreven doelen. Deze doelen zijn in de rest van het hele ontwerpproces steeds het richtsnoer voor alle beslissingen betreffende de methodische aanpak en de begeleiding. Het gaat hier om een sterk rationeel georiënteerde ontwerpstrategie.

Communicatief of relationeel ontwerpen

Motto: communiceren en onderhandelen om tot consensus te komen.

In deze visie wordt ontwerpen gezien als een onderhandelingsproces tussen betrokken actoren: de opdrachtgever, de potentiële deelnemer, het team, de leiding van de organisatie. Het ontwerpen van het vormingsaanbod kan gezien worden als een soort van project: wat wordt ontworpen vindt zijn legitimiteit niet zozeer in rationele afwegingen maar in het bereiken van consensus tussen betrokkenen.

Pragmatisch ontwerpen

Motto: Plannen, herhaald uitproberen, bijsturen.

Al heel vroeg uitproberen, en op basis daarvan bijsturen – dat is de kern van deze benadering. Het vormingsaanbod of delen ervan worden in prototypevorm aangeboden, en de ontwerpers leren uit deze eerste ervaringen. Vormingsaanbod moet 'werken' en deelnemers of afnemers moeten het zinvol en nuttig vinden. Er wordt aan het prototype gesleuteld tot dat doel is bereikt.

Artistiek ontwerpen

Motto: creatie van opleidingen op basis van de expertise van een echte kenner.

Het vormingsaanbod komt tot stand vanuit de unieke expertise van de ontwerper-expert. Die maakt keuzes, in directe interactie met de specifieke situatie en verwachtingen. Dit soort ontwerpprocessen is moeilijk te plannen en moeilijk te beschrijven, omdat de ontwerper in zekere zin functioneert als een creatieve artiest. De ontwerper kiest – vaak intuïtief – uit het quasi oneindig aantal mogelijkheden: hij 'ziet' het ontwerp, eerder dan dat hij dat rationeel en met hard werk 'maakt'.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

- Waar situeer je je eigen aanpak?
- Is er een andere aanpak die jou uitdaagt, prikkelt? Wat zou je kunnen ondernemen om deze aanpak eens uit te proberen? Zijn er mensen in je omgeving die eerder zo werken en die jou zouden kunnen inspireren of ondersteunen?

2.1.5 Een leeromgeving ontwerpen vanuit vijf metaforen voor leren

Manon Ruijters geeft in haar boek 'Liefde voor leren' (2006) een interessant kader om de ontwikkeling van een leeromgeving op te enten. Ze benoemt vijf metaforen, die kunnen functioneren als een soort van blauwdruk voor de leeromgeving. Een leeromgeving kan ontworpen zijn rond één van deze metaforen, maar veel vaker gaat het om een zorgvuldige en interessante mengeling van meerdere metaforen.

Imiteren

De leeromgeving is gebouwd rond het overnemen van een welbepaalde aanpak, van een handelwijze met bijhorende denkwijze. Je laat bijvoorbeeld filmpjes zien over hoe anderen iets aanpakken en laat cursisten nadenken over wat ze hieruit voor zichzelf kunnen leren. Je bent zelf als begeleider een rolmodel, of je integreert rolmodellen in de leeromgeving: je nodigt een spreker uit die over zijn eigen ervaringen vertelt, iemand die getuigt. Je maakt goede en succesvolle praktijken zichtbaar ('good practices'), via een spreker of door een bezoek. Je vraagt aan cursisten om mensen in hun eigen leefomgeving op te zoeken die goed kun-

nen wat zij willen leren, en hen dan goed te observeren. Je laat de lerende een praktijkstage lopen. Heel vaak gaat het immers over impliciet leren door overname in het echte leven. Nederlanders noemen dit heel mooi ‘de kunst afkijken’.

Deelnemen

Participeren aan een praktijk, aan een groep, aan een netwerk, is hier de kerngedachte bij het uitbouwen van de leeromgeving. Dialoog met anderen staat centraal. De sociale dimensie van leren wordt als uitgangspunt voor leren genomen. Samenwerken, van gedachten wisselen, verwoorden, ‘sparring’, ingroeien in een gemeenschap. Dat resulteert in werkvormen als groepswerk, projectwerk, lerende netwerken (bv. bloggemeenschap rond een bepaald thema). Internationaal is deze gedachte gevat door termen als ‘communities of practice’ (Wenger, 1998), ‘learning communities’. Leren gebeurt hier heel vaak actief en impliciet – de leereffecten zijn vaak sterk maar soms weinig verwoord.

Verwerven

Kern van deze opvatting over leeromgevingen is de gedachte dat je kennis kan doorgeven of vaardigheden kan aanbrengen. Goed gestructureerd werken, logisch opgebouwde cursusgehelen, ‘lesachtige omgevingen’. Objectieve en algemene feiten, overwogen theorieën naar voor brengen, uitleggen en illustreren. Kennisoverdracht, zoals in een lezing of een lessenreeks. Gestructureerde instructie voor vaardigheden, zoals het werken met computers of het correct gebruik van een motorzaag. Leren draait hier om experten en specialisten, die delen in wat ze kennen en kunnen.

Experimenteren

Leren door uitproberen, en gaandeweg ontdekken wat werkt en wat niet. Leren door inoefenen, tot je nieuwe handelingen echt verworven hebt, variabel aanpasbaar aan vele contexten. Daartoe zijn veilige omgevingen nodig, waarin fouten maken niet meteen tot negatieve gevolgen leidt. Droogzwemmen dus, zoals dat in Nederland zo mooi heet. Leercontexten die je hierbij kan bedenken zijn bv. rollenspelen, waarbij je nieuw gedrag uitprobeert. Bv. simulatieoefeningen, waarbij je een echte situatie nabootst om er veilig in te kunnen leren. Expressieoefeningen, theateroefeningen, schilderexperimenten waarin je gaandeweg komt tot leren over goed en niet goed, over interessant of niet.

Ontdekken

Leven en leren zijn in deze blauwdruk min of meer synoniemen: leren doe je overal en continu. ‘Je kan niet niet leren’, om Watzlawick (1970) te parafraseren. Mensen leren uit wat ze meemaken en heel vaak juist uit wat zich onverwacht aandient. Mensen kiezen daar zelf voortdurend hun eigen leerspoor in: ze ontwikkelen hun eigen weg. Niet efficiëntie staat daarbij centraal, wel interesse en intrinsieke motivatie. In dit soort leercontexten komt het er op aan om bewust betekenis te geven aan wat er gebeurt. Om te komen tot een diep en doorleefd verstaan, tot doorgronden of tot echte kenniscreatie. Leercontexten moeten inspiratie bieden, zelfregulatie toelaten. Leren moet als leven aanvoelen – er is zo weinig mogelijk scheiding tussen. Uitwisseling tussen experten zou hier onder kunnen vallen. Intervisie, waarbij eigen ervaringen uitgangspunt worden voor het creëren van een eigen geïntegreerd weten. Actieonderzoek: met andere mensen samen werken aan een reële en doordachte oplossing voor een welbepaald probleem. Waarderend onderzoek, waarbij samen succeservaringen onderzocht worden, om die successen te kunnen uitbreiden naar andere contexten. Netwerking, waarbij vanuit een gemeenschappelijk belang samen een bepaald doel wordt nagestreefd.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

- Als je kijkt naar je eigen praktijk: welke metaforen komen in het vormingswerk waar jij bij betrokken bent, het meest aan bod? Ben je daar tevreden mee?
- Welke metaforen prikkelen jou, of dagen je uit om mee te nemen in het ontwikkelen van vormingsaanbod? Hoe zou je die in jullie praktijken kunnen integreren?

2.1.6 Krachtige leeromgevingen en de architectuur ervan

Een verbindende theorie over het leren vraagt zoals besproken in paragraaf 1.1.4 vraagt om een verbindende theorie over hoe je dat leren kan versterken of ondersteunen. Zo'n theorie moet de belangrijkste parameters zichtbaar maken die in de organisatie van leerprocessen een rol spelen. Vandaag spreken we meer en meer over 'krachtige leeromgevingen'. Een verkenning van dat begrip loont in dit kader de moeite.

Krachtige leeromgevingen zijn contexten die prikkelen tot leren, die leerprocessen uitlokken en gaande houden, die de lerende motiveren. Het begrip 'krachtige leeromgeving' vervangt de meer klassiek-didactische concepten. De verschuiving is niet toevallig. Ze is een erkenning van een meer open en omvattende visie op leren:

- Leren vindt plaats in de interactie met een omgeving. Die omgeving kan werkelijk alle elementen bevatten, en niet alleen leraars en leerboeken: bibliotheken, je werk, je gezin, organisaties, media, medemensen, maatschappelijke en/of persoonlijke gebeurtenissen, vormingswerk, problemen, projecten, uitdagingen, bedreigingen, enz.
- Leren is onvoorspelbaar en in feite nooit echt beheersbaar. Wanneer mensen en organisaties leren, kent dat leerproces altijd een min of meer grillig verloop, altijd weer uniek. We proberen daar wel greep op te krijgen met behulp van een systematische didactiek (doel-middel-denken), maar stellen achteraf altijd weer vast dat de leerprocessen anders lopen dan verwacht en dat de leerresultaten toch een eigen leven leiden.
- De 'leer-kracht' blijft altijd in handen van de lerende zelf: de lerende moet de echte leerarbeid verrichten, en blijft in feite de verantwoordelijkheid dragen voor zijn leerproces.

Vanuit deze manier van denken wordt het een maatschappelijk zeer relevante vraag hoe je omgevingen zo kan organiseren dat mensen en organisaties er daadwerkelijk tot krachtig en diepgaand leren komen. Hoe ontwerp je een krachtige leeromgeving? Zo gesteld doet de vraag denken aan architectuur. Als we een aangename en functionele omgeving willen ontwerpen om in te wonen of te werken, dan denken we na over de mogelijke architectuur ervan. We gebruiken daarbij concepten als ruimte, licht, kleur, vorm, functie. Elke architect ontwikkelt zijn eigen visie op deze concepten – en komt tot een herkenbare en eigen vormgeving. Als we een krachtige leeromgeving willen ontwerpen, kunnen we ons vragen stellen over de architectuur van zo'n omgeving. We kunnen ons afvragen welke concepten in deze leerarchitectuur een centrale rol spelen, wat de tegenhangers zijn van ruimte, licht, kleur, vorm en functie uit de klassieke architectuur.

Een eerste helder principe bij het ontwerp van krachtige leeromgevingen moet zijn: 'vorm volgt functie'. Dat betekent dat we als 'leerarchitecten' eerst moeten nadenken over wat we met een leeromgeving precies willen bereiken: wat is de functie van de leerprocessen? Welke rol willen we dat het leren en het geleerde precies spelen? Welk soort leren willen we bewerkstelligen? Pas daarna moeten we de vorm van de krachtige leeromgeving uittekenen. Dit verdient sterke nadruk omdat ervaring leert dat de leeromgeving heel vaak als een vanzelf-

sprekendheid wordt beschouwd. De leeromgeving is als het ware 'premisse', vooraf gegeven: de school, de studiedag, de cursus. Binnen deze premisse wordt dan enkel gevarieerd met inhoud, werkvorm, doelstelling.
Verder moeten we bij het ontwerpen van een krachtige leeromgeving nadenken over het niveau van werken. Ontwerpen we een leeromgeving op maat van een individu? Ontwikkelen we ze vanuit het perspectief van een groep of van informele netwerken? Ontwerpen we lerende gemeenschappen binnen een organisatie of in een formeel netwerk? Of durven we zelfs nadenken over een lerende samenleving of maatschappij?

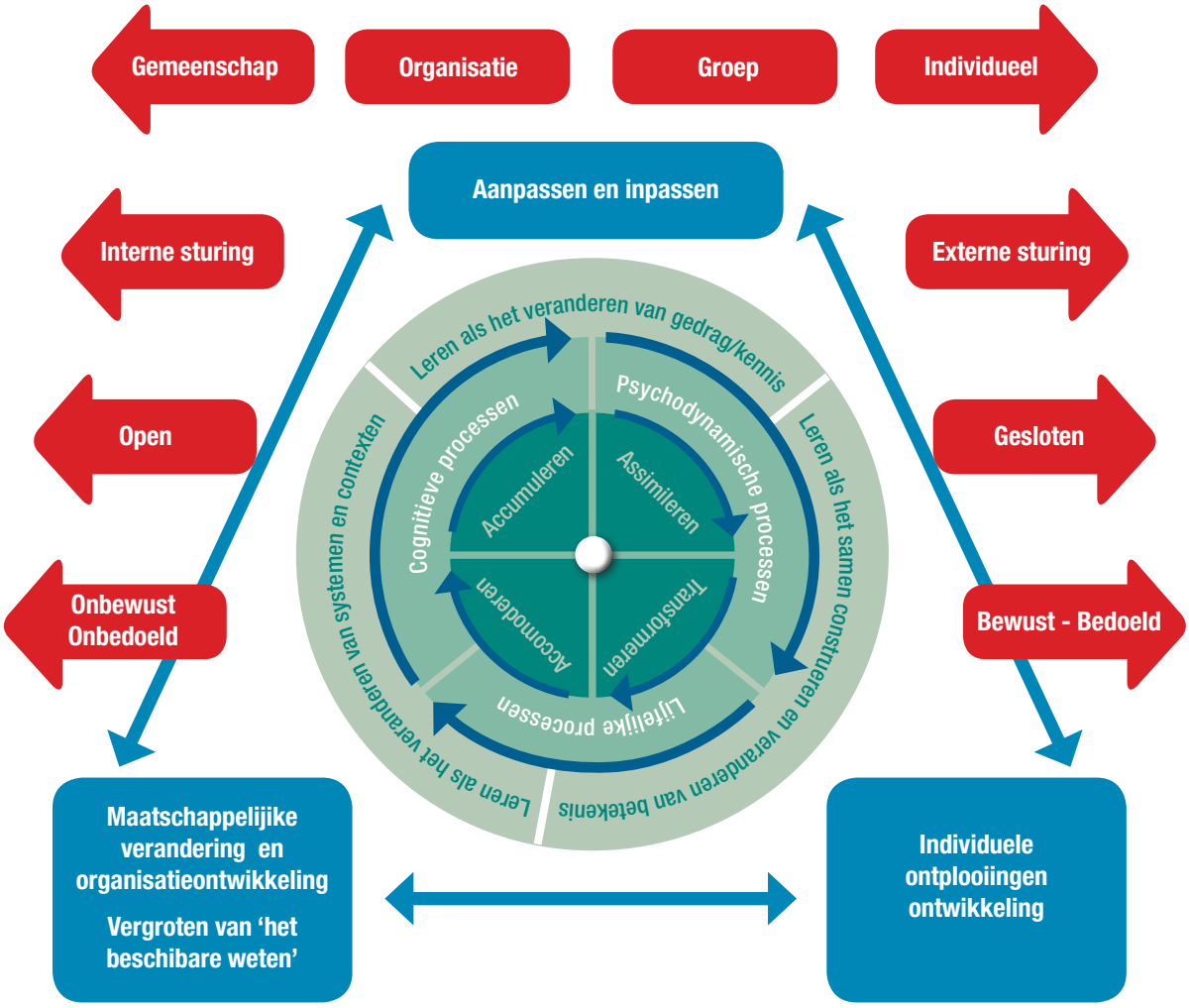
Een volgend element van een leerarchitectuur is de sturing van het leerproces. We spreken van externe sturing als de richting en de vorm van het leerproces worden bepaald door krachten buiten de lerende of buiten het lerende systeem. Bij interne sturing is het de lerende of het lerende systeem zelf die het leerproces stuurt.

Het karakter van de doelen vormt een volgend vraagstuk. Bij open leerprocessen ligt wat wordt geleerd niet op voorhand vast. Het wordt in de loop van het leerproces ontwikkeld, en het kan voor de verschillende deelnemers aan eenzelfde leerproces zelfs grondig verschillen. In het sociaal-cultureel vormingswerk bijvoorbeeld kunnen deelnemers aan eenzelfde cursus rond duurzaamheid dat doen vanuit heel verschillende leerambities, en kan het zijn dat deelnemers ook iets heel anders geleerd hebben uit dezelfde cursus. Zo'n leerproces zou je gelukt kunnen beschouwen als iedere deelnemer vindt dat hij voor zichzelf het juiste geleerd heeft. Bij gesloten leerprocessen is er een duidelijke blauwdruk van wat moet geleerd worden. Leerprocessen worden systematisch en analytisch opgebouwd in functie van deze blauwdrukken. En ze worden ook geëvalueerd op basis van deze blauwdrukken. Zo'n leerproces noem je pas gelukt als de deelnemers precies geleerd hebben wat vooropgesteld was.

Het laatste element van een leerarchitectuur is de dimensie die te maken heeft met bewustzijn en intentie bij de deelnemer:

- ***Bewust en bedoeld:*** deelnemers en 'organisatoren/begeleiders' participeren bewust aan processen met een duidelijke intentie om te leren. Een groep leerkrachten buigt zich bijvoorbeeld samen over de vraag hoe ze de conflicten op de speelplaats zouden kunnen vermijden of beter kunnen oplossen. Ze lezen teksten over ontwikkelingspsychologie, overleggen om tot creatieve ideeën te komen, gaan op studiebezoek, wisselen uit met andere scholen. Ze ontwerpen samen een oplossing, implementeren en evalueren – en sturen bij.
- ***Bewust en onbedoeld:*** deelnemers zijn er zich van bewust dat ze leren, hoewel ze daar op zich geen intentie toe hadden. Het kan zijn dat 'organisatoren/begeleiders' deze processen wel hebben opgezet vanuit de intentie 'leren' te weeg te brengen. De directie voert bijvoorbeeld het principe van jobrotatie in op een administratieve dienst. De administratieve krachten geven op een evaluatie aan dat ze veel geleerd hebben door het werk van de anderen te doen en dat ze daardoor beter de problemen op de dienst hebben leren verstaan.
- ***Onbewust en onbedoeld:*** leerprocessen zonder intentie en zonder dat mensen het zich echt realiseren. Ook hier kunnen 'organisatoren/begeleiders' de intentie hebben 'leren' te weeg te brengen. Hilde werkt bijvoorbeeld al jaren in een restaurant als dienster. Door de jaren heen worden haar verantwoordelijkheden groter, krijgt ze meer gevarieerde opdrachten. Zonder het goed te beseffen wordt Hilde een ervaren en breed inzetbare dienster.

Als we deze elementen van een leerarchitectuur in ons schema over leren inbrengen ziet het totale beeld er als volgt uit ('Vorm volgt functie' staat als dusdanig niet apart vermeld, maar is de dragende gedachte achter het schema):


Gemeenschap
Organisatie
Groep
Individueel
Aanpassen en inpassen
Interne sturing
Externe sturing
Open
Gesloten
Onbewust
Onbedoeld
Bewust - Bedoeld
Leren als het veranderen van gedrag/kennis
Psychodynamische processen
Leren als het samen construeren en veranderen van betekenis
Lijfelijke processen
Leren als het veranderen van systemen en contexten
Cognitieve processen
Accumuleren
Assimileren
Accommoderen
Transformeren
Maatschappelijke verandering en organisatieontwikkeling
Vergroten van 'het beschibare weten'
Individuele ontplooiingen ontwikkeling

2.2 Methoden en goede praktijken

2.2.1 Expliciteren van eigen visie op het ontwerpen en organiseren van leercontexten op basis van eigen succeservaringen

Globaal opzet

We starten bij het reflecteren over de eigen praktijken – en we kijken daarbij vooral naar onze successen. Waar hebben we krachtige leerervaringen kunnen teweeg brengen? Wat kunnen we doen om dit soort ervaringen vaker tegen te komen? We proberen reflecties te verdiepen tot bruikbare en werkbare inzichten en handelingsprincipes. Hiertoe kan je volgende workshop met je team of met een groep van freelancers opzetten:

STAP 1: Korte individuele reflectie en eerste analyse

Kernopdracht: Zoek naar jouw eigen succesmomenten als begeleider van leerprocessen en probeer er 'herhaalbare' kernfactoren uit te distilleren (kwartiertje– wel vragen om behoorlijk grondig uit te werken).

Volgende beschrijving en vragen kunnen deelnemers helpen om deze reflectie zo concreet mogelijk te maken: je bent begeleider van leerprocessen. Kijk naar een moment waarop jij echt het gevoel had dat het allemaal 'perfect' liep – dat je in een soort van 'flow' zat als begeleider. Probeer nu zo helder mogelijk te omschrijven wat jij zelf hebt ondernomen om van dat moment zo'n succes te maken. Hoe heb je je voorbereid op dit leermoment? Hoe heb jij dit aanbod ontwikkeld? Hoe heb je het aangepakt, wat heb je gedaan, welke van je kwaliteiten heb je ingezet? Omschrijf ook welke omstandigheden er toe hebben bijgedragen dat alles zo goed liep. En vraag je tot slot af wat van bovenstaande eigenlijk vatbaar is voor 'herhaling': wat zou je kunnen ondernemen om dit soort echte succeservaringen vaker tegen te komen?

STAP 2: Themaronde 'successen als begeleider van leerprocessen'

Een aantal deelnemers vertellen elk om beurt hun succesverhaal en hun daaraan verbonden inzichten. Er wordt telkens op dezelfde manier met het verhaal gewerkt – de begeleiding waakt er over dat het gesprek niet vervalt in een 'leuke babbel', door de gespreksstructuur goed aan te houden.

1. Eén deelnemer vertelt zijn eigen verhaal en bijhorende inzichten – vertellend, verhelderend, synthetisch en verdiepend, dat zijn de 'codewoorden'.
2. Mensen uit de groep kunnen vragen stellen om het verhaal beter te begrijpen.
3. Kort per 3 'zoemen'(ongeveer een 10-tal minuten tot maximaal een kwartier, de begeleider houdt de animo in de groepjes in het oog):
   - Welke inzichten, gouden regels, vallen hen op in het verhaal? Deze schrijven ze op post-its.
   - Wat in het verhaal van de verteller is bruikbaar en transfereerbaar naar de eigen vormingscontexten? Welke woorden of denkkaders gebruiken jullie om die inzichten hanteerbaar te maken? Die inzichten noteert elke deelnemer in een eigen mindmap, die de hele dag door groeit (eerste keer goed uitleggen wat de bedoeling is van die mindmap: inzichten bijhouden voor zichzelf, ordenen, verdiepen – herordenen, hernoemen, tot je een bruikbaar denkkader voor de eigen cursussen hebt gedistilleerd).

4. Opbrengstronde: Samen ordenen op een groot bord van de post-its – dit wordt gebruikt als gelegenheid om een gezamenlijke mindmap op te bouwen. Samen worden de post-its geordend, herordend, onder één noemer geplaatst, verdiept, uitgewerkt. Het centrale thema van de mindmap is: 'gouden regels om krachtige leerprocessen te programmeren en in gang te zetten als begeleider'. Vanuit dat centrale thema worden een aantal relevante 'takken' uitgewerkt. In deze fase is het aan de begeleider om door middel van prikvragen, synthesevoorstellen, ordeningsvoorstellen tot een verdiepend gesprek te komen in de groep. Het is dus zeker niet een louter inventariseren, maar eerder een gespreksmethode om tot verdieping te komen.
5. Dan komt een volgende deelnemer aan de beurt. Na een drietal verhalen, met telkens dezelfde werkwijze volgt er nog een afsluitende rondje, waarin iedereen uit de nog niet vertelde verhalen eventueel nog een gedachte kan aanbrengen die in de mindmap wordt geïntegreerd.

STAP 3: Vertalen naar beleid in de eigen organisatie
Tot besluit van deze sessie formuleert de groep een aantal aanbevelingen aan zichzelf en het beleid om op basis van hun inzichten te komen tot een nog sterker aanbod.

2.2.2 Reflecteren over het opzetten van krachtige leerprocessen vertrekkende van een concrete en gedeelde vormingservaring

Globaal opzet:

We starten met een echte workshop, gewoon zoals hij ergens in jullie vormingsinstelling te velde wordt gedaan. We stappen dus in een levende praktijk, als deelnemer. Het thema doet er in wezen niet toe. Wat er wel toe doet, is dat we aan den lijve ervaren hoe andere mensen hun praktijk vorm geven. Vanuit deze ervaring reflecteren we over onze eigen praktijk: hoe confronteert deze workshop mij met mijn eigen vanzelfsprekendheden, mijn eigen aanpak, mijn eigen handelingsprincipes? Dat is de kern van de workshop – laat het duidelijk zijn: de oefening dient niet om het vormingsaanbod van je collega te evalueren, maar vooral als scherpsteller om naar je eigen vormingspraktijken te kijken! Voor deze vormingsactiviteit moet je een hele dag voorzien, waarbij je in de voormiddag iemand van de eigen medewerkers (of iemand uit een andere vormingsinstelling, indien gewenst) een concrete workshop laat doen, en waarbij je in de namiddag reflectie op de eigen praktijken voorziet.

Voormiddag
STAP 1: uitvoeren van de workshop, het vormingsaanbod zoals het in realiteit gebeurt.

STAP 2: Ventileerronde (hooguit een kwartiertje op het einde van de voormiddag):
Je doet een kort rondje waarin de deelnemers hun eerste, korte reacties op het aanbod kunnen ventileren. Het kan gaan om onmiddellijke ideeën die iemand hier uit haalt – inzichten die iemand opdoet – zijn eerste natuurlijke 'respons' op de workshop. Hier kan gewerkt worden bv. via de methode 'precies 1 minuut': iedere deelnemer moet proberen om precies 1 minuut te praten! Dus ook geen seconde langer!

Namiddag

STAP 3: globale thema van de hele namiddag: hoe confronteert deze workshop mij met mijn eigen vanzelfsprekendheden, mijn eigen aanpak, mijn eigen handelingsprincipes?

1. Iedereen noteert heel kort 2 à 3 momenten die hem bijblijven uit de workshop als lerende – omdat ze sterk waren, prikkelend, vreemd, bevreemdend, verwarrend, onverwacht, … (5 minuten)
2. Per twee gaan zitten – en elkaars momenten bevragen (half uur). De tendens van de bevraging moet zijn:
   - Wat zit daar eigenlijk achter? Van waaruit heb je juist die momenten er uit gepikt? Zie je spanningsvelden, andere betekenissen, tegenstellingen die hier aan de basis liggen?
   - Wat vertelt jouw moment jou over jezelf als lerende?
   - Wat vertelt het over hoe jij naar vorming en leerprocessen kijkt?

   Het resultaat moet zijn: een aantal post-its met 'interessante gedachten' – bespiegelingen, vaststellingen, spanningsvelden, verschillen, handelingsprincipes, … die vooral iets vertellen over je eigen kijk op vorming, heel breed gesproken
3. In groep worden de post-its samen geordend – als een soort van mindmap: samen sorteren, samen orde scheppen, samen thema's benoemen (drie kwartier maximaal). Door deze oefening moet er meer ontstaan dan een loutere inventaris: het samen ordenen in een mindmap is in wezen een gespreksmethode die tot verdieping moet leiden, tot een betere verwoording.

   Kernthema's bij dit ordenen zijn:
   - Hoe kijk je naar jezelf als lerende?
   - Hoe kijk je naar vorming, naar leerprocessen en de organisatie ervan? Hoe formuleer je zelf 'kwaliteit' als het over leren gaat?
   - Hoe hebben die twee met elkaar te maken?
4. De groep haalt uit dit gesprek 1 of enkele thema's waar verder op ingegaan wordt. De begeleider vraagt hiertoe enkele voorstellen – en helpt om te komen tot een zorgvuldige formulering. De thema's worden als actieve thema's geformuleerd, met telkens ik en/of wij in de formulering.

   Bv. : niet 'visies op leren', maar: "welke kapstokken kunnen wij gebruiken om onze visie op leren helderder te formuleren?" Of: "Waarin verschilt mijn visie op leren van die van jou?"
5. 'Famous last words' als afsluiter: iedereen schrijft op een strook papier zijn 'famous last words': die woorden waarvan hij wil dat ze achteraf onthouden worden, door hemzelf en door de anderen, op basis van de vormingsdag. In een afsluitend rondje worden ze gewoon voorgelezen, en enkel wanneer er echt vraag naar is, worden deze 'famous last words' nog even toegelicht.

2.2.3 Een teamwerkdag 'expliciteren van de eigen 'kwaliteitsnormen' voor het ontwerpen en organiseren van leercontexten'

Globaal opzet

Vormingswerkers hebben heel veel 'onuitgesproken of stille kennis' over hoe ze een vormingsaanbod opzetten, begeleiden en evalueren. Hun aanpak voelt in hun beleving heel intuïtief aan, ze vinden hun beslissingen, hun keuzes, de stappen die ze zetten heel vanzelfsprekend. Volgende oefening dient om deze stille kennis boven water te krijgen, en ze te vertalen naar 'gouden regels', zinvolle procedures en beleidsbeslissingen. We gaan uit van

een team van vormingswerkers (stafmedewerkers en/of freelancers, bv. zes tot tien mensen). Ter voorbereiding vraag je alle teamleden om het 'inzicht en reflectie'-gedeelte van hoofdstuk 2 te lezen (2.1 dus) en dat voor zichzelf ook te annoteren met eigen voorbeelden. Op de werkdag zelf verdeel je het team in duo's. Een zinvolle indeling blijkt dat je een 'senior' koppelt aan een 'junior' (ervaringsniveaus verschillen). Deze duo's krijgen nu ruim de tijd om elkaar te interviewen, aan de hand van de denkkaders uit 2.1. Bij dit interview moeten ze zich strikt houden aan de rollen en procedures. Dat benadruk je best als begeleider; eventueel loop je 'coachend' rond bij de verschillende tweetalletjes om het gesprek hier en daar inhoudelijk te ondersteunen en de procedure te bewaken.

Verloop van het interview:

STAP 1: (10 minuten) De geïnterviewde vertelt globaal hoe hij een welbepaald aanbod, waar hij best trots op is, heeft opgezet, concreet begeleid, en geëvalueerd en bijgestuurd. De interviewer stelt vragen tot hij een beeld voor ogen heeft dat hij zelf goed verstaat.
STAP 2: (40 minuten) De kern van het gesprek verloopt via de uitgebreide mindmap van paragraaf 2.1.3 (eventueel voor iedereen in het groot kopiëren vooraf, zodat daarbij kan genoteerd worden). De interviewer bevraagt de andere vormingswerker diepgaand aan de hand van de verschillende stappen in deze ontwerpcirkel. In dat gesprek integreert hij ook vragen als:

- Situeer je je aanpak in aanbodgestuurd, vraaggestuurd of behoeftegericht?
- Binnen welke cultuur van educatie situeer je je aanpak? Hoe zuiver of gemengd kijk je daar naar?
- Heb je een eerder mechanistische dan wel organische kijk op de organisatie van leerprocessen?
- Welke metaforen voor leren zijn het sterkst aanwezig in het opzet van je aanbod?
- Wie stuurt het leerproces: de groep, individuen, het programma, jijzelf als begeleider?
- Zijn leerprocessen eerder open dan wel gesloten?
- Hanteer je bewust een 'ontwerpcirkel'? Of doe je dat eerder intuïtief?

De interviewer gaat in het gesprek telkens weer op zoek naar 'gouden regels en werkende procedures' op het niveau van de vormingswerker en naar aanbevelingen voor een 'goed beleid inzake het opzetten van goed vormingsaanbod in onze organisatie'. Samen zoeken ze dus wat in de stille kennis van de vormingswerker interessant kan zijn voor andere vormingswerkers binnen de organisatie. Ze benoemen ook zo helder mogelijk wat de organisatie kan doen om vormingswerkers te ondersteunen bij het tot stand komen van goed vormingsaanbod. Bij elke interessante gedachte in het gesprek stelt de interviewer dus vragen als 'hoe zou je dit inzicht, of deze goede praktijk nu kunnen omzetten naar een herhaalbare aanpak (een procedure of gouden regel) die ook interessant zou kunnen zijn voor andere vormingswerkers?' Of nog: 'wat kunnen we op beleidsniveau ondernemen om dit goed idee van jou sterker te ondersteunen?'

Het resultaat van het interview moet de interviewer als volgt ordenen (op een ruime flap bijvoorbeeld):

	Gouden regels en werkzame procedures voor een goeie vormingswerker	Zinvolle ondersteuning op beleidsniveau van het opzetten van goed vormingswerk in onze organisatie
Oriëntatiefase		
Definitiefase		
Ontwerpfase		
Uitvoeringsfase		
Nazorgfase		

Na ongeveer 50 minuten wordt er gewoon gewisseld. Het interview wordt gewoon ‘herhaald’, maar de rollen draaien om. Dit keer wordt gemikt op ongeveer 40 minuten in totaal.

Fase van het samenbrengen

De verschillende flaps worden samen gehangen, en een nieuwe syntheseflap wordt ernaast gehangen. De gouden regels en procedures enerzijds en de beleidsaanbevelingen anderzijds worden een voor een overlopen, en met het hele team wordt beslist welke worden overgehouden als uitgangspunt voor een gedeelde aanpak in de organisatie. Die komen op de syntheseflap. Belangrijk is dat hier niet alle verhalen herhaald worden, maar dat het in de eerste plaats gaat over het tot stand komen van een gedeelde aanpak en het verhelderen van een goed ondersteunend beleid.
In een laatste stap bekijkt het team hoe de afspraken zo werkbaar mogelijk in de organisatie kunnen vertaald worden (via procedures, formulieren, kwaliteitshandboek, intervisie, coaching …)

2.2.4 De planner van CCV als inspirerend voorbeeld

Het Centrum voor Christelijk Vormingswerk heeft een planner ontworpen die het gehele proces van ontwikkeling van een vormingsaanbod ondersteunt. Zij lieten zich daarbij onder andere ook inspireren door Van Delden (1991). Op de volgende twee bladzijden vind je een planningsformulier – de twee kanten worden normaal recto-verso afgedrukt, en de ‘vleugels’ worden geplooid volgens de lijnen. Cursusbegeleiders wordt gevraagd om dit instrument te gebruiken bij de ontwikkeling en opvolging van hun cursusaanbod. Op basis van dit voorbeeld zou je ook voor de eigen organisatie iets kunnen ontwikkelen.

Je vindt de CCV-Planner ook op de cd-rom ‘Leren in beeld brengen’.

Titel van het programma:

DOELSTELLINGEN

Algemene doelstelling

Wat willen we met dit programma bereiken?

Concrete doelstellingen

Geformuleerd in specifieke, meetbare, tijdsgebonden, realistische termen: wat moet een deelnemer na afloop kennen, kunnen, weten...?

-

-

-

-

-

-

-

Hoe sluit dit programma aan bij

- De visie en de kernopdracht van onze organisatie?
- de visie op leren?
- De visie op kerk?

Is er een verband tussen dit programma en andere programma's uit het aanbod?

DOELGROEP

Beschrijving van de doelgroep

Voor wie is dit programma bedoeld?

BEHOEFTEN EN VERWACHTINGEN

Welke behoeften en verwachtingen leven bij de doelgroep?

In hoeverre lopen bovenstaande verwachtingen parallel met de geformuleerde doelstellingen?

In hoeverre wordt rekening gehouden met die verwachtingen? Hoe?

BEGELEIDING EN COMPETENTIES

Welke deskundigheid is vereist voor begeleiding van dit programma?

-

-

-

-

INITIATIEFNEMER

Wie organiseert het programma?

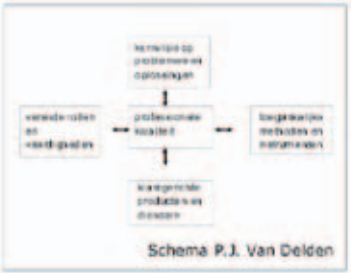
CCV, ev. samenwerking, vraag van derden,...

Welke behoeften en verwachtingen worden geformuleerd vanuit de initiatiefnemers?

Welke behoeften of verwachtingen formuleren anderen eventueel ten aanzien van dit programma?

Zijn de nodige competenties aanwezig? Indien niet, hoe oplossen?

HULPVRAGEN VOOR KWALITEITS-CHECKLIST



Kernvisie op problemen en oplossingen

- *Sluit dit programma aan bij de visie en de algemene doelen van de organisatie?*
- *Welke doelstellingen wil je bereiken met dit programma?*
- *Vanuit welke visie op leren bied je dit programma aan?*
- *Vanuit welke visie op kerk?*

Klantgerichte producten en diensten

- *Wie is de precieze doelgroep van dit programma?*
- *Op welke manier hou je rekening met de verwachtingen van de doelgroep (op voorhand en/of tijdens het programma)?*
- *Hoe hou je rekening met de evaluatiegegevens van de deelnemers?*

Vereiste rollen en vaardigheden

- *Hoe is de verantwoordelijkheid voor dit programma bij jou terecht gekomen?*
- *Over welke kennis en vaardigheden beschik je om dit programma uit te voeren?*
- *Wat doe je om je op dit programma voor te bereiden?*
- *Welke aandachtspunten neem je mee voor jezelf als begeleider?*

Toegankelijke methoden en instrumenten

- *Op welke manier maak je in het team afspraken over voorbereiding, promotie, uitvoering en evaluatie van programma's?*
- *Wat doe je om de ontwikkelde methoden, teksten, verslagen en/of aangekochte materialen, boeken, enz. toegankelijk te maken voor collega's?*

PRIORITEIT

Welk element uit het schema vraagt extra aandacht om de kwaliteit van het programma te verhogen?

Planner

EVALUATIE

In hoeverre zijn de geformuleerde doelstellingen bereikt?

Belangrijkste evaluatiepunten vanuit de deelnemers

Belangrijkste evaluatiepunten vanuit de begeleiding

Te onthouden uit evaluatie:

CONCRETE UITWERKING

datum	inhoud	aanpak	materiaal *(doc., instrument,...)*	aandachtspunten

METHODEN EN INSTRUMENTEN

Wordt een specifieke methode gehanteerd voor begeleiden van het programma?

Zijn de nodige instrumenten ter beschikking?

PLANNING EVALUATIE

Hoe zal dit programma geëvalueerd worden

- **door de deelnemers**
- **door de initiatiefnemer(s)**
- **hoe zal het bereiken van de doelstellingen gemeten/geëvalueerd worden?**

Centrum voor Christelijk Vormingswerk vzw

TITEL VAN HET PROGRAMMA:

Aard van het programma:

0 Vormingscursus

0 Begeleiding

0 Andere activiteit

Data:

Locatie:

Begeleiding:

Samenwerking:

Dit formulier werd ingevuld door:

deel 3

Kwaliteitsvolle professionals en freelancers

3.1 Inzicht en reflectie

3.1.1 Vijf niveaus van professionalisering volgens Dreyfus & Dreyfus (1986)

Professional word je niet meteen. Professional word je doorheen een groeiproces waarin een aantal 'niveaus' te onderkennen zijn. Je start als absolute beginner en je kan doorgroeien tot een echte expert. Dreyfus & Dreyfus (1986) hebben een interessant en erg bruikbaar kader ontwikkeld om onderscheid te kunnen maken in deze niveaus.

Niveau 1: novice

Korte omschrijving: Past vooropgestelde handelwijze klakkeloos toe.

Betekenis: Een novice vertrekt van simpele regels, die in de meeste gevallen werken en uitgaan van een versimpelde en voorspelbare realiteit. De regel is de regel, en er is nog maar weinig echt begrip van het hoe en waarom van de regels. Hij past die regels toe en is daarbij vooral georiënteerd op de regel zelf en niet op de situaties waarin hij ze toepast. Dat maakt dat hij wel eens fouten maakt omdat hij de uitzondering op de regel niet als dusdanig herkent. Regels die in de meeste gevallen waar zijn – maar niet altijd – behandelt hij toch als een soort dogma: hij wijkt er niet van af. Een novice weet meestal niet wat hij niet weet.

Een voorbeeld: Als voorzitter van een vergadering blijf je best 'on speaking terms' met iedereen in de vergadering. Je moet ten alle tijde kunnen bemiddelen, met voldoende afstand en openheid naar alle argumenten kunnen blijven luisteren, voldoende neutraliteit en geloofwaardigheid kunnen bewaren ten aanzien van iedereen. Die gedachte wordt al wel eens versimpeld tot de regel: 'als voorzitter mag je je eigen standpunt niet kenbaar maken'. Ervaren voorzitters weten uiteraard dat dit maar genuanceerd waar is: er zijn heel wat momenten waarop je dat beter wel kan doen, zolang de essentie van je rol maar niet aangetast wordt. Beginnende voorzitters verkrampen wel eens in die regel: zelfs als iemand in de vergadering vraagt wat zijn standpunt is, verschuilt hij zich achter die regel als was het een dogma. Hij herkent de uitzondering niet, en jaagt daardoor misschien wel de groep tegen zich in het harnas. Als je achteraf om uitleg vraagt, begrijpt deze novice niet goed waarom het fout liep: "hij heeft zich toch aan de regels gehouden?" Hij weet niet dat er nuancering nodig is bij de toepassing van de regel.

Niveau 2: advanced beginner

Korte omschrijving: Past handelwijze toe en begrijpt waarom deze handelingen best zo verlopen.

Betekenis: Door ervaring op te doen kan een beginner doorgroeien naar het niveau van 'advanced beginner' – waarin 'advanced' zoveel betekent als 'heeft vooruitgang gemaakt'. Een advanced beginner heeft een beter begrip van de regels: meer inzicht, regels hebben meer betekenis, worden ook verfijnd door er kenmerken van situaties mee te verbinden. Door meermaals geconfronteerd te worden met allerlei realiteiten, krijgt de advanced beginner een sterker beoordelingsvermogen: hij ziet patronen in de situaties, hij ziet mogelijke uitzonderingen, hij begrijpt dat er moet gevarieerd worden op regels al naargelang de situaties. Hij kan ook beter inschatten wat hij nog niet weet of nog niet kan. Wat hij nog wel mist is het 'grotere

plaatje': handelen blijft in de eerste plaats een toepassen van een complex geheel van regeltjes, waarin hij soms door het bos de bomen niet ziet en waarin hij nog niet zo goed prioriteiten weet te leggen. Hij wordt wel eens overwelmd door de veelheid van mogelijkheden.

Een voorbeeld: Een advanced beginner heeft een workshop heel goed voorbereid, volgens de regels van de kunst. Doelstellingen geformuleerd, verschillende interessante leeractiviteiten en doordachte timing daar aan gekoppeld. Hij heeft zichzelf ook een aantal belangrijke regels rond presenteren ingeprent, want dat is relatief nieuw voor hem: goed oogcontact maken, goed gebruik maken van slides, voorbeeldjes gebruiken, vragen stellen aan de groep om het interactiever te maken, … Tijdens de workshop zelf ziet hij dat mensen in het presentatiegedeelte wegzakken: hun interesse ebt weg, er zijn signalen van vermoeidheid, kleine storingen (een gsm-oproep wordt beantwoord, er is een randgesprek tussen twee cursisten, …).Veel prikkels komen op hem tegelijk af en hij voelt goed aan dat er iets moet veranderen. De presentatie inkorten? Iets zeggen over de storingen? Gewoon doordoen en zelf actiever presenteren? Vragen wat er aan de hand is? Hij ziet mogelijke alternatieven maar heeft niet meteen een breder kader om daarin een snelle en adequate keuze te maken. Uiteindelijk begint hij gewoon sneller te babbelen om sneller van zijn presentatie af te zijn: hij jaagt ze er door, vertelt nauwelijks nog interessante voorbeelden, verliest oogcontact doordat hij zich aan zijn tekst begint vast te houden. Na een tijdje herpakt hij zich, want hij ziet dat de aandacht nog meer wegebt. Hij probeert gewoon op goed geluk een ander alternatief. Hij kiest er voor om over een paar themaatjes uit zijn presentatie met de groep in gesprek te gaan – hoewel hij dat zo niet had voorbereid. Bij een gesprek achteraf met een coach formuleert hij het als volgt: 'ik moet nog leren het contact met de groep zelf actief op te zoeken, als ik het gevoel krijg dat ik de groep kwijt geraak. Ik los niets op door gewoon hetzelfde te blijven verder doen en mij vast te houden aan voorbereiding die op dat moment gewoon niet goed werkt.' De advanced beginner weet dus wat hij nog niet weet …

Niveau 3: competent performer

Korte omschrijving: Past handelwijze toe, varieert en combineert naargelang de situatie en neemt beslissingen weloverwogen en vanuit rationele argumenten.

Betekenis: Eigenlijk kunnen we pas vanaf dit niveau echt spreken van 'professioneel handelen'. 'Competent performers' ontwikkelen een breder beeld op de realiteit en slagen er in om daar echte prioriteiten in te herkennen. Ze zien meer de hiërarchie in beslissingen. Omdat ze een breder beeld hebben, kunnen ze ook 'multi-tasken': verschillende problemen of vraagstukken kunnen van elkaar onderscheiden worden en elk hun oplossing krijgen. In de omgang met de realiteit staat nog wel 'de rationele en analytische beslissing' centraal: weloverwogen werken, met een goede verantwoording. In het handelen wordt veel meer variatie zichtbaar, variaties die vooral rekening houden met de variaties in de situaties die ze aantreffen. Ondertussen hebben 'competent performers' een aantal oplossingen op terugkerende en gewone problemen echt geïntegreerd. Dat maakt dat ze niet altijd alles helemaal moeten analyseren en afwegen, maar dat ze een aantal 'binnenwegen' ter beschikking hebben die ze heel snel kunnen inzetten als situaties iets vertrouwds hebben. Het vergeten is begonnen: veel feiten en heuristieken die ze in voorgaande fasen als expliciete kennis vooraan in het hoofd hadden zitten, geraken 'vergeten'. Toch blijven ze op een onbewust niveau toegankelijk, wat toelaat om een begin te maken met een meer intuïtieve manier van beslissingen nemen. Kenmerkend voor de 'competent performer' tenslotte is dat je, als je achteraf een verantwoording vraagt voor zijn handelen, heel snel een goed doordachte en weloverwogen verantwoording krijgt, die toont dat hij in het handelen voortdurend heel bewust beslissingen neemt.

Een voorbeeld: Een stafmedewerker ontwikkelt een nieuw cursusaanbod. Zij schrijft heel helder en verantwoord uit wat ze wil bereiken. Ze schrijft voor zichzelf een uitgebreid draaiboek, met weloverwogen methoden en invalshoeken, en een aantal mogelijke alternatieven voor als iets niet goed zou lopen. In de uitvoering ziet ze dat bepaalde oefeningen niet meteen goed werken. Ter plekke stuurt ze deze oefeningen bij, tot ze ziet dat ze echt leren te weeg brengen. Ze herhaalt de instructie eens op een andere manier, ze verandert de groepssamenstelling, ze doet een gedeelte met de hele groep samen in plaats van in subgroepjes. Dit soort beslissingen neemt ze snel, omdat ze heel vlug herkent wat er misloopt en weet wat ze er kan aan doen. Ze varieert op een bepaald moment ook met de timing, omdat een oefening zo intens en interessant is, dat ze van de 'flow' gebruik wil maken om tot diepgaand leren te komen. Na de cursusdag noteert ze haar overdenkingen en beslissingen bij in het draaiboek, en stuurt dat grondig bij.

Niveau 4: proficient performer

Korte omschrijving: Evolueert naar snelle en meer intuïtieve variaties en beslissingen, oordeelt en beslist zeer snel.

Betekenis: Een 'proficient performer' – wat zoveel betekent als een 'vakkundig uitvoerder' – is diep betrokken in de activiteit: hij gaat er in op, hij is één met de activiteit. Hij plaatst zich niet tegenover het systeem, maar voelt zich een deel ervan. Niet 'ik tegenover de groep', maar 'ik in en met de groep'. 'Proficient performers' hebben activiteiten zo vaak en in zo variabele contexten gedaan dat de meeste beslissingen, routinetaken, prioriteitsbepalingen eigenlijk een soort van onbewuste gewoonte zijn geworden. Weloverwogen kiezen en beslissen is op de achtergrond geraakt. Efficiënt en 'vloeiend' handelen zijn het kenmerk. Een 'proficient performer' heeft zijn bril om naar de werkelijkheid te kijken zo verfijnd dat hij veel sneller dan de 'competent performer' de belangrijke informatie en determinanten kan onderscheiden van wat onbelangrijk is. Wat er toe doet, springt hem als het ware in het oog. Hij heeft in een zelfde situatie veel meer gezien dan de voorgaande niveaus. De 'proficient performer' neemt de meeste beslissingen in wezen nog wel analytisch maar hij heeft zoveel heuristieken, binnenwegen en prioriteitsregels geïntegreerd en snel toegankelijk gemaakt, dat het analytische proces snel verloopt en niet altijd verwoord wordt in zijn hoofd. Valkuil is soms wel een vorm van overschatting, zorgeloosheid of zelfs kortzichtigheid: een 'shortcut' wordt te snel genomen, een beslissing mist grond en valt verkeerd uit.

Een voorbeeld: Een cursusaanbod kent een heel groot succes. Het aantal inschrijvingen is dubbel zo groot als verwacht. Er wordt besloten om de groep te ontdubbelen. De trainer vraagt aan een collega om de tweede groep te begeleiden. Hij heeft er een groot vertrouwen in dat deze tweede collega zich het aanbod snel zal eigen maken. En inderdaad: met een minimum aan uitleg, aan doorgegeven materiaal en coaching wat betreft de aanpak, is zijn collega er klaar voor om het aanbod parallel aan het zijne te geven. Op het einde van de cursus vergelijken ze hoe het is gelopen in de tweede groep. De ingesprongen collega heeft het cursusprogramma duidelijk een eigen touch gegeven en hier en daar een ander accent gelegd. Maar in wezen is het programma op een heel goeie manier ontdubbeld: dat blijkt ook uit de tevredenheidscores van beide groepen.

Niveau 5: expert

Korte omschrijving: Handelt in een flow, schat snel en 'arationeel' situaties in en geeft dan een vloeiende respons op zijn omgeving, is in het handelen niet bezig met afwegingen en beslissingen – zijn handeling 'is' gewoon.

Betekenis: Experten hebben een heel brede kennisbasis, waarin een meer theoretisch weten intrinsiek verbonden is met een netwerk van beleefde verhalen en situaties met bijhorende evaluaties van de relatie ertussen. Ze hebben hun kennisbasis in die mate efficiënt georganiseerd dat nieuwe kennis snel en bevattelijk wordt opgenomen, verfijnd en op zijn waarde geschat. Ze leren sneller nieuw materiaal dan dat ze het oude vergeten. Ze weten intuïtief wat hen te doen staat. Ze herkennen sneller patronen. Ze kunnen beter betekenis geven aan 'ambigue' signalen. Ze vragen zich niet af wat ze kunnen – ze weten gewoon waar hun grenzen liggen. Als je een expert in volle actie op de schouder tikt om hem te vragen waarom hij doet wat hij doet, dan wordt de expert als het ware 'wakker' uit zijn flow, en moet hij even nadenken waarom hij juist doet wat hij doet. Zijn precieze procedures, beslissingen en oplossingen helemaal beschrijven en uitleggen in al zijn nuances vindt de expert dan moeilijk. Hij 'ziet' immers eerder wat hij moet doen, dan dat hij het weloverwogen beslist. Om dat hele beeld echt te vatten zijn woorden en taal voor de expert vaak ontoereikend. En toch kan hij een beter en genuanceerder verhaal over zijn handelen brengen dan de doorsnee professional.

Een voorbeeld: Een ervaren cursusleider kan in een groep stappen die iets wil leren over groeps- en persoonlijke processen met niet veel meer dan een startvraag of een globaal geformuleerd thema op de voorgrond. Hij brengt het groepsgesprek op gang, weet vlot en vloeiend over te gaan naar een individuele oefening, waarvan de resultaten dan uitgangspunt vormen voor een ordeningsoefening in groep. In die ordeningsoefening maakt hij samen met de groep kapstokken en patronen zichtbaar, die de groepsleden zelf niet hadden gezien, maar die wel heel veel herkenning en inzicht oproepen. Mensen ontdekken in hun eigen materiaal betekenissen die ze daar nooit zelf hadden aan toegekend. Cursisten geven aan dat ze het verwonderlijk vinden hoe de cursusleider er telkens weer in slaagt om heel procesmatig met hun materiaal te werken en toch uit te komen op heel interessante leerresultaten. Als ze hem daar op aanspreken, kan hij alleen maar uitleggen dat het te maken heeft met jaren ervaring en met het vertrouwen dat hij ontwikkeld heeft dat ze gewoon ergens een draad moeten vastpakken en die dan ontwikkelen. "Het leerproces zit in de groep", zegt hij. "Al wat je moet doen is die interessante draad zien, zichtbaar maken en afwikkelen."

Deze indeling schept een kader om na te denken over aanwerving, leertrajecten en competentiemanagement, ook in sociaal-cultureel werk. Wat soms verwarring schept, is dat de indeling wat 'massief' voorkomt: je bent of competent, of expert bijvoorbeeld. Dat klopt natuurlijk niet met de realiteit. In die realiteit is het zo dat iemand in een bepaald competentiegebied expert kan zijn, maar in een ander gebied op beginnerniveau staat. Iemand kan heel sterk staan in het begeleiden van groepen, maar tegelijk nauwelijks een document als bijlage bij een mail kunnen meesturen. Expert aan de ene kant, beginner aan de andere. Het is dus altijd nodig om het niveau van professionalisering te verbinden met welbepaalde competentiegebieden.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

- Kan je voor jezelf aanduiden in welke taakgebieden je eerder expert, dan wel eerder advanced beginner of competent performer bent? Herken je je in de voorbeelden?
- Hebben jullie in de organisatie een beeld van de professionaliseringsniveaus van de medewerkers in de verschillende taakgebieden? Is dit bespreekbaar?

3.1.2 Verdiepen – Verbreden – Uitdragen

Een ander interessant kader om naar professionalisering te kijken, wordt ons geboden door Simons en Ruijters (Simons & Ruijters, 2004, pp. 207 e.v., eigen woording). Zij zien drie categorieën van leren bij professionals.

Verdiepen (elaboration)

Een professional leert door iets wat hij kan, vaak te doen. Hij polijst als het ware zijn kunde, verdiept door herhaling in variabele contexten. Dit soort leerprocessen verloopt meestal impliciet en 'on-the-job'. Verdiepen gebeurt ook door die impliciete leerprocessen te expliciteren – door het eigen handelen nauwkeurig onder de loep te nemen, er een verdiepende ordening en betekenis aan te geven.

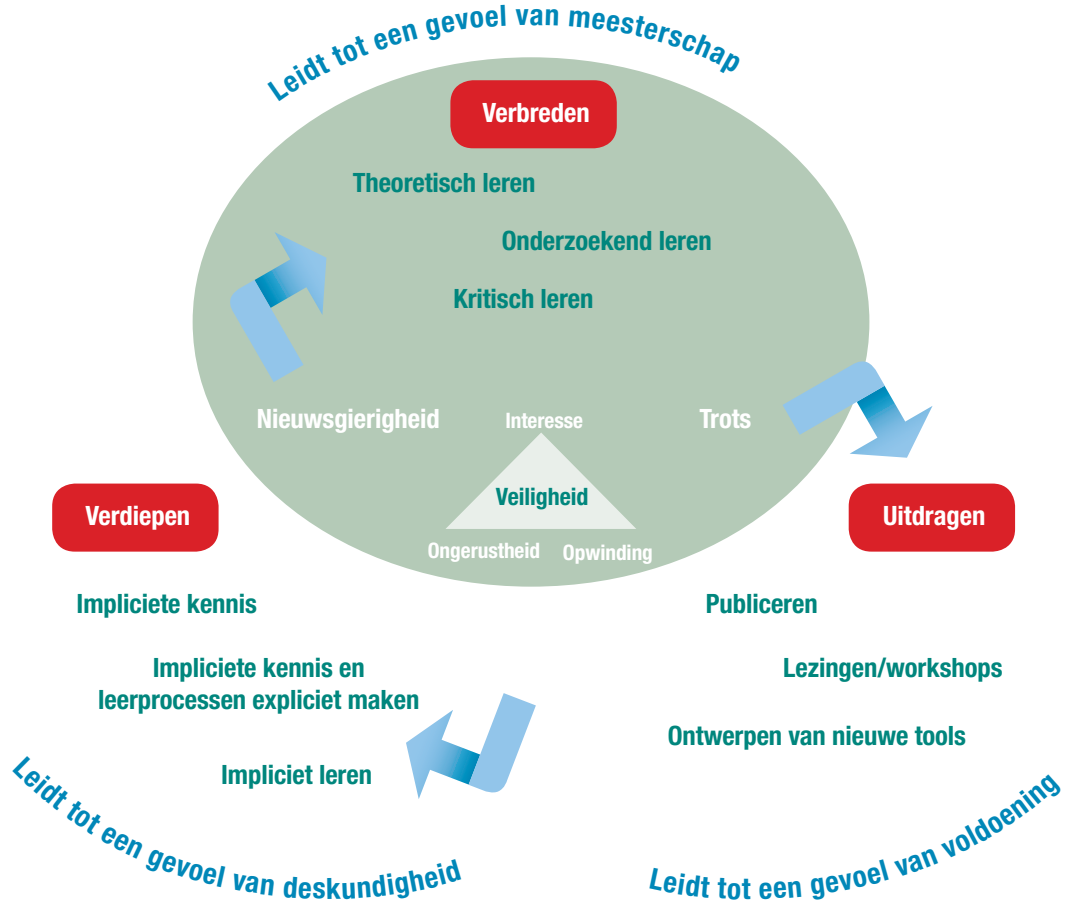
Verbreden (expansion)

Een professional leert door zijn kunde te verbreden met theoretische kennis en aangrenzende inzichten, door expliciete leermogelijkheden op te zoeken: vorming volgen, lezen, expliciet actieonderzoek opzetten, studiedagen bijwonen, deelnemen aan een leergemeenschap, … Op deze manier verkent de professional wat er achter de grenzen van zijn kunde ligt, hij ontdekt nieuwe en aanpalende gebieden die hem weer prikkelen, uitdagen, op andere sporen zetten. Hier gaat het meestal over expliciete leerprocessen. Verbreden dekt als term het beste wat we nu meestal in organisaties professionalisering plegen te noemen.

Uitdragen (externalisation)

Een professional leert door zijn kunde, kennis en inzicht te delen. Dat kan hij doen door te publiceren, door een nieuwe methode te ontwikkelen en te beschrijven. Dat kan hij doen door lezingen te geven, of workshops te begeleiden. Of door junior-collega's te coachen, door met hen zijn expertise te delen. Deze vorm van leren wordt vaak niet herkend als leren: toch kennen experts de ervaring dat, als ze hun kunde op een of andere manier willen doorgeven, ze een beter inzicht krijgen in hun eigen competentie – gewoon door het blote feit dat ze die moeten expliciteren, ordenen, toegankelijk maken. Doordat ze er taal aan moeten geven.

Tussen deze drie categorieën van leren zijn uiteraard overlappingen en vooral ook overgangen: professionals verdiepen, en kunnen doorgroeien naar verbreden en zelfs uitdragen. Interessant aan het model van Simons en Ruijters is dat zij erkennen dat de basis om die overgangen te maken in wezen van emotionele aard is. In de kern staat het gevoel van veiligheid. Dat is geen stabiele toestand, die zou leiden tot berusting of genoeglijkheid. Het is een dynamische toestand, die een juiste balans tussen ongerustheid, opwinding en interesse mogelijk maakt. Ongerustheid drijft ons er toe om op zoek te gaan, om te verbeteren, om er voor te zorgen dat we iets niet slecht of fout zouden gaan doen. Interesse gaat over wat ons echt aantrekt, prikkelt. Opwinding heeft te maken met het plezier dat we vinden in het ontdekken, het verdiepen, het leren. Er moet in een werkcontext voldoende veiligheid zijn om dynamisch te kunnen balanceren tussen die drie. Ontbreekt die veiligheid dan leidt ongerustheid bv. tot verkramping of vermijdingsgedrag, bv. omdat fouten maken niet is toegestaan. Onveiligheid staat reageren op interessante impulsen in de weg, blokkeert het plezier van het leren en ontwikkelen. Specifieke emoties markeren de overgangen tussen verdiepen, verbreden en uitdragen. Iemand die een bepaald deel van zijn job goed beheerst, kan zich deskundig voelen en kan door nieuwsgierigheid geprikkeld worden om zijn kunde verder te verbreden. Iemand die dit proces van verbreding door maakt, krijgt een gevoel van meesterschap en het bijhorende gevoel van trots kan hem prikkelen tot het uitdragen van zijn kunde. Uitdragen leidt dan weer tot een gevoel van voldoening: je weet je erkend in je expertise door de reacties van de anderen. Het vertrouwen dat je daardoor ontwikkelt, kan je dan weer prikkelen tot verder verdiepen. Zo kom je als professional in een spiraal van ontwikkeling tot echte expertise terecht.



In ‘Liefde voor leren’ werkt Manon Ruijters (2006) deze inzichten veel verder en diepgaander uit tot het concept van leerlandschappen in organisaties, om op een heel verfijnde manier te kijken naar professionalisering. Een aanrader …

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

- Herken je de ‘leerlijn’ die door Simons en Ruijters geschetst wordt in je eigen leergeschiedenis?
- Word je in je organisatie ook geprikkeld om je eigen expertise te delen met anderen en om dat dan als een vorm van leren voor jezelf te zien?
- Is er voldoende veiligheid voor jou in de organisatie om die leercyclus rond te maken?

3.1.3 Consequenties van beide voorgaande modellen voor professionaliseringskwesties

Als je beide voorgaande modellen doordenkt, kom je uit op enkele interessante en bruikbare inzichten.

Zo moet een professionaliseringsbeleid binnen een organisatie duidelijk rekening houden met het niveau van professionalisering dat elk van de medewerkers heeft. Elk niveau heeft andere leertrajecten nodig: iemand die op competentieniveau 3 zit in een bepaald taakgebied, heeft

er bv. veel baat bij als je hem met voldoende veiligheid veel ervaring laat opdoen, zodat hij veel variaties ziet en daar ook leert mee omgaan. Dat helpt bij het verruimen van zijn inzicht, bij het verkorten van de analysefases in zijn job. Een novice in een taakgebied heeft dan weer veel aan duidelijke instructie: de basisregels van het handelingsgebied moeten nog verworven worden, en het helpt als meer ervaren mensen hem die aanreiken. Een advanced beginner heeft veel aan coaching on-the-job. Zo leert hij kijken naar de realiteit zoals een competente vormingswerker dat doet: hij leert zien wat belangrijk is en wat naar de achtergrond mag, door daar over te reflecteren samen met een meer ervaren iemand. Maar een expert krijgt het natuurlijk op zijn heupen van coaching, want dat vertraagt zijn handelen.

Het driespan 'verdiepen – verbreden – uitdragen' geeft ons een andere kapstok om te differentiëren in die leertrajecten. Iemand die start in een job of een nieuw taakgebied vanuit een voldoende startcompetentie, kan je maar beter ervaring laten opdoen, zodat er zich veel impliciete leerprocessen kunnen voordoen. Als hij een job of taakgebied min of meer in de vingers heeft, kan je zijn nieuwsgierigheid prikkelen en hem stimuleren om zich bij te scholen via theorievorming, actieonderzoek of studiedagen. Zo kan hij in combinatie met nieuwe ervaringen doorgroeien naar een hoger expertiseniveau. We hebben de neiging in organisaties om experten dan verder gerust te laten. Maar dit model toont een andere weg: door aan een expert te vragen om als coach, begeleider van een interne bijscholing of als methodiekontwikkelaar te functioneren in de organisatie, kan je hem uitdagen om toch weer verder te groeien. Zo ontstaat een echte win-win-situatie: expertise binnen de organisatie geraakt gedeeld onder de verschillende medewerkers, en de expert leert zelf over zijn eigen expertise door ze te expliciteren.

Een laatste gedachte gaat over klassieke systemen van kwaliteitszorg. Daarin wordt vaak heel uitdrukkelijk gevraagd om de procedures die in het werk gehanteerd worden te expliciteren en bijvoorbeeld neer te schrijven in een kwaliteitshandboek. De redenering is dat op die manier meer wordt nagedacht over de werkwijze, dat ze ook makkelijker kan gedeeld, geëvalueerd én bijgestuurd worden. Nu kunnen we vaststellen dat vooral in organisaties waarin vooral experten in hun taakgebied werken, er veel weerstand is tegen het vastleggen en uitschrijven van deze procedures. Een voorbeeld kan helpen: een kwaliteitszorgsysteem kan vragen dat van elk cursusaanbod een uitgeschreven draaiboek bestaat, met een verantwoording van het aanbod, algemene en concrete doelstellingen, een werkwijze per sessie, een evaluatiewijze, enzovoort. Deze werkwijze is helemaal op maat van medewerkers op het derde niveau van het model van Dreyfus & Dreyfus. Op dat moment in hun expertiseontwikkeling hebben ze er veel aan om al hun keuzes en beslissingen te expliciteren, en hun aanpak weloverwogen uit te werken. Dat is ook nuttig voor nieuwkomers in de job (bv. niveau twee – advanced beginners). Zij kunnen de procedures en aanpakken overnemen en zo ervaring ontwikkelen. Maar experten daarentegen hebben heel veel last van dit soort aanpak. Deze aanpak draagt absoluut niet bij aan de kwaliteit van hun werk, integendeel: ze ervaren het als tijdverlies. In het beste geval maken ze er zich van af, goed wetende dat ze hun praktijken veel 'vloeiender' aanpakken dan in de procedures wordt beschreven. Ze kijken er achteraf ook nooit meer naar terug: het wordt ongebruikte procedure, enkel nodig voor het vervullen van formele vereisten. In heel wat vormingsorganisaties zitten precies dit soort experten in hun vakgebied. Het is dus een heel grote uitdaging in het vormingswerk om kwaliteitssystemen op te zetten die recht doen aan alle niveaus van professionaliteit in de organisatie. Kwaliteitssystemen die de kunde van de autonome professional maximaal laat renderen.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

- Houdt jullie professionaliseringsbeleid voldoende rekening met de verschillen in competentieniveau tussen de medewerkers?
- Wordt er systematisch aan kennisdeling gedaan in de organisatie, waarbij de experten geprikkeld worden om hun expertise ook voor de anderen toegankelijk te maken?
- Is het kwaliteitszorgsysteem voldoende afgestemd op de expertise die in de organisatie aanwezig is? Zorgt het kwaliteitszorgsysteem er met andere woorden voor dat iedere medewerker er beter door gaat werken?

3.1.4 Enkele interessante spanningsvelden rond professionalisering in landelijke vormingsinstellingen

In de landelijke vormingsinstellingen doen zich een aantal specifieke vraagstukken voor in verband met professionalisering.

- Iedereen is het erover eens dat een vormingsorganisatie verantwoordelijk is voor de professionalisering van de eigen professionals. Maar dat is niet altijd even duidelijk voor de dikwijls ruime groep van de nevenambtelijken of freelancers. Die worden vaak gewoon 'ingehuurd op prestatiebasis'. Daar speelt in zekere zin de markt: je koopt de competentie in zoals ze zich aanbiedt. De aanbieder is dan zelf verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de eigen competentie. Je kan de vraag dan ook stellen of een vormingsinstelling wel echt verantwoordelijk is voor de leerprocessen en de ontwikkeling van deze groep medewerkers. Freelancers staan daar trouwens ook meestal niet om te springen: voor hen is dit geen 'productieve arbeidstijd'. Zij kiezen liever zelf op hun maat hun eigen vormingstrajecten. Aan de andere kant: heel wat organisaties hebben een groep freelancers die zijn doorgegroeid vanuit het eigen aanbod van vormingstrajecten. Deze groep geeft een beperkt aantal keren cursus naast een andere job. Deze organisaties bieden deze mensen dan uiteraard een vergoeding voor de prestaties die ze leveren, maar vaak voelen ze zich ook verantwoordelijk voor het verder groeien in de competentie als cursusgever – vooral omdat er mensen bij zijn die in hun andere job geen gelijkaardig werk doen. In dat geval is het uiteraard wel verantwoord om ernstig te investeren in een professionaliseringsaanbod voor deze groep.

- In het verlengde hiervan stelt zich een ander probleem. De stafmedewerkers van de organisatie zijn in het beste geval vergroeid met de missie en de aanpak van de organisatie. Ze kunnen die doorleefd vertalen in het aanbod dat ze zelf ontwikkelen en begeleiden. Freelancers of nevenambtelijken worden vaak ingehuurd voor hun specifieke deskundigheid en zijn veel minder dicht betrokken op de vormingsinstelling. Dat betekent soms dat een vormingsinstelling verrast moet vaststellen dat een freelancer het vormingswerk zo anders aanpakt, dat bv. 'ervaren' cursisten aangeven dat ze de stijl en de waarden van de organisatie er niet meer in herkennen. Elke freelancer heeft immers een eigen stijl en aanpak, die niet altijd in bv. een 'contractgesprek' blijkt. Dit pleit ervoor om sterk te investeren in nieuwe freelancers, door bv. hun eerste cursus mee te volgen en hen te coachen in hun stijl en aanpak, zodat die compatibel wordt met de aanpak van de vormingsinstelling.

- Verder kunnen we een spanning vaststellen tussen twee functies van de kwaliteitszorg in een vormingsinstelling. In wezen zou de kwaliteitszorg in de eerste plaats moeten dienen om de kwaliteit van de kernactiviteiten van de organisatie te verbeteren, te ontwikkelen. In het geval van vormingsorganisaties gaat dat dan vooral over de kwaliteit van de leerpro-

cessen en leerresultaten in de vormingsactiviteiten. Gezien het feit dat in vormingsinstellingen vaak vrij sterke, autonome professionals met een hoge expertise in hun vakgebied werken, zouden bijhorende kwaliteitszorgsystemen vooral moeten inzetten op intervisie, op verbreden en uitdragen, op onderzoekend leren, en dergelijke. Daar zou de kwaliteit van leerprocessen werkelijk baat bij hebben. Maar de maatschappelijke tendensen rond kwaliteitszorg gaan vaak eerder in een administratieve richting: kwaliteitszorg als het beschrijven van input, throughput en output, vooral dan met het oog op het kunnen verantwoorden van de eigen activiteiten ten aanzien van de overheid. Interessant zou zijn om het verantwoordingsvraagstuk en het kwaliteitsontwikkelingsvraagstuk in één kwaliteitssysteem te leren vatten.

- Een laatste spanningsveld gaat over de competenties van de medewerkers van vormingsinstellingen. Landelijke vormingsinstellingen hebben vaak een eigen inhoudelijke specialisatie, of een specialisatie in een bepaalde doelgroep. Soms werk je met cursusgevers die vooral zijn ingehuurd voor hun inhoudelijke expertise (weet veel over Mozart, over libellen, over deeltjesversnellers). Probleem kan dan zijn dat hun agogische competentie veel minder sterk ontwikkeld is. Met deze agogische competentie bedoelen we in deze context de competentie om vanuit een sociaal-culturele methodiek mensen en groepen te begeleiden in hun leerproces. Anderzijds kan het ook zijn dat zich bijvoorbeeld bij aanwerving van een nieuwe medewerker voldoende kandidaten aandienen met juist die agogische competentie als kracht, maar dat er onder deze kandidaten weinig mensen zijn die gespecialiseerd zijn in de doelgroep of het thema. De eigenschap inhoudelijk én agogisch competent is veel zeldzamer. Vraag is dan hoe je een professionaliseringsbeleid opzet dat aan allebei de vereisten kan tegemoet komen.

Prikkelende vragen voor je eigen praktijk.

- Welk van bovenstaande spanningsvelden is voor jou het meest herkenbaar aanwezig in jullie organisatie? Hoe gaan jullie daar mee om?
- Heb jij zelf het gevoel dat je agogische competentie en inhoudelijke competentie met elkaar in balans zijn?

3.2 Methoden en goede praktijken

3.2.1 Workshop rond eigen professionalisering

Globaal opzet

We starten bij het reflecteren over de eigen praktijken – en we kijken daarbij vooral naar onze successen. Waar hebben we krachtige leerervaringen als professional meegemaakt? Wat kunnen we doen om dit soort ervaringen vaker tegen te komen? We proberen reflecties te verdiepen tot bruikbare en werkbare inzichten en handelingsprincipes. Hiertoe kan je volgende workshop met je team of met een groep van freelancers opzetten.

STAP 1: Korte individuele reflectie en eerste analyse: zoek naar jouw eigen succesmomenten en probeer er 'herhaalbare' kernfactoren uit te distilleren (een kwartier tot 20 minuten maximaal – wel vragen om behoorlijk uit te werken).
Volgende beschrijving en vragen kunnen deelnemers helpen om deze reflectie zo concreet mogelijk te maken: je bent zelf een lerende professional. Kijk naar een moment dat jij zelf het gevoel had dat je als professional echt een stap vooruit hebt gezet – dat jij zelf leerde, ontwikkelde, beter werd in je vak. Dat je trots was op je eigen voortgang. Probeer nu zo helder mogelijk te omschrijven wat jij zelf hebt ondernomen om van dat moment zo'n succes te maken. Hoe heb je het aangepakt, wat heb je gedaan, welke van je kwaliteiten heb je ingezet? Hoe wist je dat dit bijdroeg aan verdere professionalisering? Waaraan kon je dat zien of voelen? Omschrijf ook welke omstandigheden er toe hebben bijgedragen dat alles zo goed liep. En vraag je tot slot af wat van bovenstaande eigenlijk vatbaar is voor 'herhaling': wat zou je kunnen ondernemen om dit soort successen vaker tegen te komen? Hoe kan je die kernervaring (re-)produceren? Kan je daar iets uit leren voor de ontwikkeling van systemen, herhaalbare processen?

STAP 2: Themarondes (een uur en een kwart, ongeveer 25 minuten per ronde): carrouselmethode rond de eigen succesverhalen over 'professionalisering' – zelf leren als vormingswerker

1. Ieder krijgt een nummer – 1, 2 of 3 – en iedereen krijgt een flap en stiften om een eigen mindmap te maken over professionalisering – de kernvraag van de mindmap is: 'hoe kan ik als professional krachtig leren?'
2. Een groepje wordt willekeurig samengesteld uit drie verschillende nummertjes.
3. Nummer 1 vertelt zijn succeservaring met professionalisering – de ervaring, en de er uit opgedane inzichten in functie van reproduceerbaarheid of het omzetten in zinvolle professionaliseringssystemen.
4. De drie mensen werken in het gesprek door op de gedachten die worden aangereikt. Ze bevragen tot ze het verhaal helder hebben. Ze verdiepen. Ze zoeken naar de mechanismen en de principes achter deze ervaring. Ze proberen er ook voor zichzelf zinvolle inzichten uit te halen en te verwerken in de eigen mindmap.
5. Na 25 minuten wordt een nieuw groepje van drie mensen samengesteld, weer uit nummers 1, 2 en 3. De nummers 2 vertellen nu hun verhaal, en er wordt op dezelfde manier verder gewerkt als in de eerste ronde. Ieder werkt zijn eigen mindmap bij.
6. Weer na 25 minuten wordt een laatste keer geswitcht, de nummers 3 vertellen hun verhaal en er wordt weer op dezelfde manier gewerkt.

STAP 3: De workshopbegeleider haalt uit de bovenstaande teksten over professionalisering een aantal voor de organisatie krachtige en relevante inzichten en presenteert die kort, in een bestek van 20 minuten.

STAP 4: Afsluitende groepsgesprek: wat voegt deze 'inzichtelijke benadering' nog toe aan wat we zelf al hadden aan opbrengsten? Mensen vullen op basis hiervan weer hun mindmaps aan.

STAP 5: Afsluitende tentoonstelling van de verschillende mindmaps, al naargelang de tijd die ter beschikking is, eventueel met telkens een korte uitleg van de eigenaar.

3.2.2 Competentieniveaus inschatten op basis van Dreyfus & Dreyfus

Elke medewerker kan in het kader van bv. functioneringsgesprekken voor zichzelf een inschatting maken van zijn niveau van competentie in de verschillende taakgebieden uit zijn pakket. Dit kan uitgangspunt zijn voor verdere feedback en voor het bewust kiezen voor verdere professionaliseringstrajecten. Het is daarbij zinvol onderscheid te maken tussen volgende categorieën van taken:

- de kerntaken: dat zijn de taken waarvoor de medewerker in wezen is aangeworven, en waarin hij echt een meerwaarde moet kunnen bieden voor de organisatie;
- de voorwaardenscheppende taken die nodig zijn om de kerntaken succesvol te kunnen realiseren;
- de taken die horen bij het deel uitmaken van een organisatie;
- de taken die te maken hebben met de eigen professionalisering.

Hieronder vind je een voorbeeld van hoe zo'n overzicht er zou kunnen uitzien.

Kathleen	**Kerntaken**			**Voorwaarden scheppende taken**		**Taken vanuit de organissatie**		**Taken i.v.m. eigen professionalisering**	
	Cursusaanbod ontwikkelen	Cursus begeleiden	Freelancers coachen	Teksten toeleveren voor promotiedoeleinden	Netwerk van freelancers beheren	Rapporteren	Bijdragen aan de teamwerking	Persoonlijk ontwikkelingsplan	Expertise delen met collega's
Beginner									x
Advanced beginner			x	x					
Competent performer	x				x			x	
Proficient performer		x				x			
Expert							x		

3.2.3 Bronnen ontdekken en ontsluiten: een bibliotheekoefening

Vaak is er in een organisatie wel een klein bibliotheekje over thema's die in de organisatie aan de orde zijn en over de agogische aanpak van het vormingswerk. Probleem is dat we weinig tijd hebben om te lezen, en dus zeker geen tijd willen steken in slechte publicaties. Bovendien vinden we niet altijd de weg in het aanbod, of is er wel eens weinig leescultuur in de organisatie aanwezig. In de collegagroep hebben we een interessante oefening uitgeprobeerd, met twee doelstellingen:

- Overzicht creëren: welke publicaties zijn er allemaal rond leren en waarover gaan die allemaal?
- Inspireren: snuisteren, geboeid geraken, geadviseerd worden door collega's, zodat je met 'goesting' aan een boek of een artikel begint – wetende dat het alvast door anderen goed is bevonden.

De oefening zelf hebben we gedaan in de vakbibliotheek van Socius, die toch mag beschouwd worden als de betere verzameling publicaties op het vlak van sociaal-cultureel werk en aanverwanten. Ons lijkt deze optie echt de voorkeur weg te dragen, juist omdat deze bibliotheek breed en inspirerend kan werken. Een alternatief is dat je de oefening doet in de vakbibliotheek van de eigen organisatie, maar dat je aanvullend aan elke medewerker vraagt om vijf favoriete of meest belangrijke boeken over vormingswerk van thuis mee te brengen. Je vraagt hen bv. die boeken mee te brengen, waarvan ze denken dat hun aanpak minder goed zou geweest zijn, moesten ze dat boek niet gelezen hebben.

De oefening verloopt in 2 stappen.

STAP 1: De stille en individuele fase
De stille fase moet echt lang genoeg duren, om echt goed te werken (wij hebben bijvoorbeeld bijna anderhalf uur alleen gewerkt). In die fase voorzie je genoeg grote post-its. Iedereen snuistert in boeken en artikels, leest, proeft, bladert. Boeken die op de een of andere manier de moeite zijn of lijken, die haal je er uit. Ofwel heb je het boek al gelezen, en dan schrijf je heel beknopt op de post-it waarover het boek volgens jou vooral gaat, wat jij interessant vond aan dit boek, welke ideeën je de moeite waard vond. Ofwel heb je het boek niet gelezen, en dan kan je op de post-it aangeven wat je aantrekt in het boek, wat je er hoopt in te vinden, waarover jij denkt dat het gaat. Doe dit deel van de oefening vooral rustig, begin niet te veel te praten, geniet vooral van het rustig zoeken en vinden. Haal voor jezelf herinneringen op aan boeken die je ooit las, laat je verrassen door wat je nog niet kende. Kies thematische wegen, interessante sporen van boek naar boek. Eventueel gebruik je de zoekfuncties van de database om op thema verder te zoeken.

STAP 2: Samen ordenen aan de hand van een mindmap
Een grote vergadertafel (de onze was ongeveer 3,50 m. op 2,40 m.) plak je helemaal vol met flappapier, zodat van de tafel niets meer zichtbaar is. Je zorgt ook voor enkele alcoholstiften in verschillende kleuren. Je kiest een centraal thema – bij ons was dat bv. 'Leren in beeld brengen'. Eén iemand begint en stelt een boek voor: kort, beknopt, en zo mogelijk ook enthousiast en inspirerend. Het boek wordt op de tafel gelegd. Andere boeken die er thematisch verband mee houden worden er bij gelegd, met uitleg over wat ze toevoegen, of waarin ze contrasteren. Nieuwe deelthema's worden geformuleerd, andere boeken worden helemaal ergens anders gelegd – telkens met uitleg, met vragen, met discussie over de ordening. Met de stiften benoem je de deelthema's, trek je lijnen als verbinding tussen deelthema's en het

hoofdthema of tussen deelthema's onderling. Je bouwt als het ware een landkaart uit, met rivieren, bergen, wegen en bruggen – een landkaart waarop je de weg kan vinden in de literatuur over dat centrale thema. Aarzel niet om beelden, gebouwen, symbolen, krachtige titels te gebruiken in het gesprek en op de landkaart. Op het einde van de oefening kan je een 'luchtfoto' nemen van het resultaat. Je eindigt met een rondje waarin iedereen aangeeft welke boeken of artikels hij zeker eens wil lezen als gevolg van de oefening.

Het resultaat van onze oefening zag er op 'luchtfoto' zo uit:



3.2.4 Een professionaliseringsbeleid ontwikkelen

Rekrutering

Een eerste vorm van rekrutering gaat over het aanwerven van educatieve stafmedewerkers. In de werkgroep werd in ieder geval aangegeven dat het heel belangrijk is om medewerkers aan te werven en in te schakelen, die:

- Volledig achter de missie, waarden en visie van de organisatie staan, deze mee willen waarmaken en ontwikkelen;
- Autonoom willen en kunnen functioneren, uiteraard binnen de context van een team;
- Bereid zijn zich permanent te ontwikkelen.

In een aanwervingsprocedure komt het er dan ook op aan om juist die elementen heel helder te toetsen. Volgende strategieën werden dan ook aanbevolen:

- Spoor op een gerichte manier mensen aan tot sollicitatie op basis van ervaringen tijdens cursussen of met freelancers;
- Zorg dat in de selectieprocedure ook opdrachten zitten rond missie, visie, methodiek. Vraag hen om een stukje visietekst te becommentariëren in een geschreven werkstuk, vraag hen om de keuzes van de organisaties te verbinden met maatschappelijke tendensen, geef hen een ontwerp-opdracht voor bv. een cursusaanbod rond een bepaald thema.
- Toets hen in praktische proeven, zo dicht mogelijk bij wat de medewerker zal moeten doen (bv. vormingssessie van 1 uur begeleiden met proefgroep/selecteurs)
- Beoordeel hen met behulp van een checklist van criteria die weloverwogen en to the point zijn – maar zeker ook met de meer 'intuïtieve informatie' die uit de gesprekken met de selecteurs naar boven komt. Intuïtie is in deze vaak een goede raadgever – zij het niet de enige.

Een bijzondere groep voor de vormingsinstellingen zijn de freelancers of nevenambtelijken. Hier werden volgende strategieën aanbevolen:

- Via de cursussen: mensen die groeien doorheen verschillende cursussen en zo de stap kunnen zetten naar het zelf begeleiden van een aanbod.
- 'Ons kent ons': vaak hebben educatieve stafmedewerkers een netwerk rond hun thema bv. uit vroegere vorming die zij zelf hebben gevolgd, uit studiedagen, … waarin zij gericht kunnen zoeken.
- Sommige deelnemers aan een selectieprocedure voor stafmedewerker kunnen uit de boot vallen wat de aanwerving betreft, maar toch een interessant potentieel hebben om als freelancer mee te werken.
- Een team kan ook een nieuw aanbod formuleren en dan gericht op zoek gaan om bepaalde plannen te kunnen realiseren, bv. via contactname met de Vormingplussen.

Enculturatie

Nieuwe medewerkers integreren in de organisatie vraagt altijd een proces van 'enculturatie': mensen vertrouwd laten worden met de manier van werken, van praten, van doen. Mensen maken zich gaandeweg de taal, de aanpak, de gewoonten van de organisatie eigen. Zij worden deel van de organisatiecultuur en geven er zelf ook mee vorm aan. Over hoe je die enculturatieprocessen zo vlot en degelijk mogelijk kan laten verlopen, werden door de collegagroep volgende bedenkingen en tips geformuleerd:

- Een beeld dat ons inspireerde was het onderscheid in opleiding tussen een astronaut (Amerikaans) en een kosmonaut (Russisch). Een astronaut krijgt een opleiding waarin het accent veel meer ligt op theoretische studie voorafgaand aan de praktische toepassingen. Een kosmonaut wordt veel sneller 'in het water gegooid' en leert in de sterke interactie tussen theorie en praktijk. Ons leek deze tweede strategie voor nieuwe medewerkers in vormingsinstellingen de voorkeur weg te dragen.
- Wat kan helpen, is een duidelijke en zelfs min of meer geëxpliciteerde organisatiecultuur. Maak een overzicht van wat je allemaal belangrijk vindt in het aansluiten bij de werking van de vormingsinstelling. Vat kort en krachtig samen wat je een goed vormingsaanbod vindt, formuleer duidelijk verwachtingen voor teamleden, biedt een kader dat mensen duidelijkheid geeft. Beschrijf aan waar nieuwe medewerkers ook moeten naar streven. Dat kan soms heel kernachtig. Zo gebruikt de Stichting Lodewijk de Raet bv. 'Agogisch én inhoudelijk meesterschap' als duidelijke en wervende slagzin voor hun stafmedewerkers.
- Samen cursus geven is een sterk aanbevolen strategie. Het biedt de kans aan nieuwe medewerkers om de 'anciens' te 'melken': kijken hoe iemand anders iets aanpakt, in de voetsporen treden. Denk aan de middeleeuwse 'meester-leerling'-verhouding als grondmodel

voor leren. Dat lijkt in het begin een grote investering, maar op langere termijn zorgt dit voor een betere afstemming op elkaar.

- Baken een duidelijke inwerkingsperiode af: bij de start van een nieuwe medewerker kan je vooraf een 'inwerkingstraject' uittekenen en tegelijk ook afgrenzen. Je spreekt bv. een half jaar af, waarbinnen het recht op coaching heel sterk is, waarbinnen de nieuwe medewerker de gelegenheid krijgt om zich in te scholen, om eventueel cursus bij collega's te volgen. Na die periode wordt de inwerking dan ook echt afgesloten.
- Een andere strategie: het team spreekt gezamenlijk af om binnen de organisatie gemeenschappelijke handelingsstructuren en daarbij horende instrumenten te ontwerpen en te gebruiken. We denken hier bv. aan planners en vragenlijsten die je kan gebruiken bij het opzetten van een vormingsaanbod. Een goed voorbeeld hiervan is wat gebruikt wordt binnen CCV (zie hoger onder paragraaf 2.2.4).

Wat het laten ingroeien van freelancers en nevenambtelijken betreft, willen we het volgende meegeven:

- Een investering in een sterke gedragenheid van de organisatiecultuur bij de stafmedewerkers als 'binnenste kring', straalt uit naar de
- buitenste kring van freelancers en nevenambtelijken.
- In een startfase met een nieuwe freelancer kan je de verbinding met de organisatie versterken door een intakegesprek, waarin je het duidelijk en engagerend hebt over stijl, aanpak, thema's, verwachtingen, feedbackmomenten, en dergelijke. Best is om hier telkens te komen tot heldere afspraken, eventueel zelfs een soort 'wederzijds contract'.
- Zo'n intakegesprek kan je desgewenst nog versterken door duidelijke en beknopte informatie te geven over je missie, over hoe je naar leren en het organiseren ervan kijkt, aan de hand van een standaardfiche. Stichting Lodewijk de Raet heeft in dat verband een interessant voorbeeld ingebracht , dat we gewoon letterlijk overnemen op het einde van dit hoofdstuk.
- Een freelancer kan ook in de aanvangsfase uitgenodigd worden om eens een dagje cursus mee te volgen bij een stafmedewerker: door over deze gedeelde ervaring samen te reflecteren kan vaak heel snel duidelijk gemaakt worden waar de accenten van de vormingsinstelling precies liggen in het organiseren van een vormingsaanbod.
- Een organisatie kan ook overwegen om te investeren in een apart freelancersbeleid gericht op een specifieke ondersteuning: bv. enkele vormingsmomenten speciaal voor freelancers per jaar, betrekken bij publicaties, voorzien in achtergrondteksten, in ondersteunend materiaal in verband met het opzetten van vormingsprocessen.

Functieomschrijvingen en prestatienormen

Alle personeelsleden zijn gebaat bij een heel duidelijke omschrijving van welke rollen en functies medewerkers precies moeten opnemen. Daarbij lijkt ons het volgende zinvol als overweging:

- Omschrijf je functies niet alleen in termen van taken, maar ook in termen van 'kwaliteitscriteria' en van 'uitgangspunten en educatieve principes'. Zeg niet alleen maar bv. 'geeft cursus' – maar formuleer ook kwaliteitscriteria als 'behaalt over langere termijn een tevredenheidscore van bv. 3,5 gemiddeld op een schaal van 5 bij de cursisten' of 'maakt een degelijke en overzichtelijke syllabus bij de cursus'. Of geef aan dat uitgangspunten als 'een sterke interactie in de groep realiseren' of 'cursisten de mogelijkheid geven om mee het aanbod te sturen' duidelijk in de cursus moeten gerealiseerd zijn.
- Verbindt ook prestatienormen aan functies. Je kan dit bijvoorbeeld doen in termen van aantal te realiseren uren, te realiseren opbrengst, te realiseren innovatief aanbod (bv. elk jaar moet een educatieve stafmedewerker minimaal 1 nieuw vormingsaanbod ontwerpen en uitvoeren), …

Feedback

In het kader van professionalisering van medewerkers is het voorzien in voldoende feedbackmogelijkheden essentieel: feedback vormt vaak het uitgangspunt van leerprocessen. Enkele mogelijkheden die in de praktijk zeer goed werken zijn:

- Een collega volgt een (gedeelte van een) cursus mee en fungeert als spiegel om een scherper antwoord te krijgen op de vraag: 'hoe ben ik in mijn kernactiviteit cursus geven?'
- Bij CCV gebruikt men een simpel principe als uitgangspunt voor de medewerkers, geformuleerd in de slagzin: "Organiseer je eigen feedback". Elke medewerker wordt geacht om zelf actief op zoek te gaan naar feedback en organiseert die feedback zelf op maat. Jaarlijks brengt de medewerker dan verslag uit van hoe hij die feedback voor zichzelf heeft georganiseerd, en wat hij daar voor zichzelf uit leert.
- Heel vaak wordt bij de evaluatie van vormingsaanbod gewerkt met beperkte vragenlijsten, op basis van een combinatie van schalen (bv. tevredenheidsschalen) en open vragen. Vooral de schalen kunnen wel enige aanduiding geven of het aanbod en de begeleiding ervan voldeed of niet. Wat daarbij ontbreekt, is het verhaal achter de score. Je kan bv. vaststellen dat de inhoud niet echt tot tevredenheid leidde, maar je hebt daarmee te weinig materiaal om scherp te krijgen wat er mis was met de inhoud, en hoe die beter zou kunnen ingevuld worden. De feedback die de cursusbegeleider krijgt, is dus te vaag, te ongericht en leidt te weinig tot een heldere oriëntatie op verbetering. Een weg die tot verbetering op dit vlak zou kunnen leiden, is het systematischer ontsluiten van verhalen van deelnemers en begeleiders. Een sterkere analyse hiervan zou er kunnen toe leiden dat medewerkers beter hun kwaliteiten en competenties kunnen ontwikkelen en dat er beter kan bijgestuurd worden op niveau van begeleiding, programmatie en organisatie.

Functioneringsgesprekken

Ook functioneringsgesprekken kunnen een constructieve rol spelen in de professionalisering van de medewerkers.

- Functioneringsgesprekken zijn in de eerste plaats een ondersteunend ontwikkelingsinstrument, en dus duidelijk te onderscheiden van 'evaluatie'. Ze staan ten dienste van de medewerker en spreken de leidinggevende in de eerste plaats aan als coach en als aanspreekpunt voor beleidsmatige veranderingen. Als hij bv. in vele functioneringsgesprekken een signaal krijgt dat medewerkers zich vaak overbelast voelen, kan hij proberen om daar op beleidsniveau iets aan te doen.
- Het functioneringsgesprek wordt sterk gedragen door de medewerker zelf: deze geeft zelf sterke en zwakke punten aan, synthetiseert en verantwoordt gekregen feedback, eigen conclusies … De leidinggevende spiegelt en coacht, en vult aan van uit de organisatiekant.
- Stichting Lodewijk de Raet vraagt medewerkers om in functioneringsgesprekken systematisch te rapporteren over hoe ze hun 360° feedback hebben georganiseerd en over wat ze er uit leren. Op die manier bouwen ze de individuele verantwoordelijkheid van medewerkers om voor hun eigen feedback te zorgen ook structureel in. 360° feedback betekent zoveel als alle mogelijke belanghebbenden bij de kwaliteit van het werk in het feedbackproces betrekken: cursisten, collega's, leidinggevenden, bestuurders, klanten, …
- Een interessante vraag is of er ook een vorm van systematische functioneringsgesprekken kan ingevoerd worden voor freelancers of nevenambtelijken.

Vormingsbeleid

Een vormingsinstelling zou een beleid moeten ontwikkelen ten aanzien van de eigen medewerkers waarin vorming een ruime plaats inneemt. Ze is dat als het ware aan zichzelf verplicht. Daarbij kan aan volgende elementen gedacht worden.

- Maak een duidelijke omschrijving van vormingsverwachtingen: omschrijf die in termen van

een vormingsplicht of vormingsrecht. Hier hebben we verschillende sporen kunnen in onderscheiden. Een vormingsrecht vertaalt zich in een omschreven kans om vorming te volgen op vraag van de medewerker zelf. Je kan daar een percentage of een aantal dagen per jaar op plakken: je kan bv. Zeggen dat elke stafmedewerker 5 of 10 % van zijn werktijd kan besteden aan eigen vorming. Je kan ook kiezen voor een vormingsplicht. Dit kan vertaald worden in systemen waarbij bv. in het kader van evaluatie- en/of functioneringsgesprekken wordt nagegaan welke competenties verder dienen ontwikkeld te worden. De vormingsinstelling kan dan haar stafmedewerkers voorschrijven om vorming in dat kader te volgen. Daarbij liggen de belangen, wensen en behoeften van de medewerkers in een balans met aan de andere kant die van de organisatie. Je kan die plicht ook in handen leggen van de stafmedewerkers zelf. Stichting Lodewijk de Raet bv. schrijft haar stafmedewerkers een vormingsplicht voor van 20 werkdagen per jaar. In het kader van functioneringsgesprekken moeten deze medewerkers dan zelf aantonen op welke manier zij die vormingsplicht hebben vervuld.

- In vormingsinstellingen werken vaak al vrij gespecialiseerde medewerkers, die alle vorming die eerder inleidend is al achter de rug hebben. Deze medewerkers hebben vaak baat bij langer durende en meer verdiepende opleidingen. Vandaar dat we ervoor pleiten om ook langdurige vormingstrajecten mogelijk te maken, hoezeer we ook beseffen dat deze zeer duur zijn wat betreft de personeelsinzet.
- Vorming moet breder bekeken worden dan de traditionele studiedagen of cursussen. Ook intervisie kan daar onder vallen, het doornemen van vakliteratuur, het zelf uitschrijven van de methodiek, publiceren, een evaluatiegesprek organiseren met enkele oud-cursisten, in een eindwerkjury zetelen, …
- Een belangrijke vaststelling in de besprekingen was dat bijna elke vormingsinstelling wel een eigen ‘bibliotheekje’ heeft, maar dat er heel weinig wordt geïnvesteerd in het werkelijk toegankelijk maken voor professionals van allerlei bronnen van leren. Noch de kennis die in de wereld aanwezig is in de vorm van bv. vakliteratuur, noch de kennis die de organisaties zelf genereren (methoden, inhouden, …) worden op een verstandige wijze gezocht, opgeslagen of gedeeld. Er is vaak een heel ‘narratieve’ manier van kennis doorgeven – bijna zoals in de middeleeuwse ‘meester-gezel’-relatie. Toch zijn er een aantal mogelijkheden om hier aan tegemoet te komen:
  - Ervaren medewerkers die publiceren over hun aanpak
  - Uitschrijven van bruikbare draaiboeken
  - Regelmatig werken met literatuur als achtergrond voor de thema’s die in de organisatie aan de orde zijn.
  - Uitwisselen rond de literatuur die mensen zelf als basisliteratuur beschouwen
  - Werken met een literatuurlijst van publicaties met een ‘keurmerk’
  - Een rondje ‘onlangs gelezen en heel interessant bevonden’ op de teamvergaderingen

Intervisie

Met intervisie bedoelen we hier het leer- en ondersteuningsproces tussen ‘gelijken’ in de organisatie, waar in kleine groepen gestructureerd wordt gewerkt rond vraagstukken die met de aanpak van het werk en met het eigen functioneren daarbinnen te maken hebben. Intervisie zou tot de cultuur van een vormingsinstelling moeten behoren. In een ideale wereld wordt intervisie vaak en zelfs spontaan georganiseerd op basis van behoefte of het plezier van het leren. Omdat dit soort intervisie niet altijd vanzelfsprekend deel uitmaakt van de dagelijkse cultuur, lijkt het ons toch verstandig om in de werking op een gestructureerde manier ruimte te maken voor intervisie met verschillende doelstellingen, verweven maar te onderscheiden:

- uitwisseling rond eigen functioneren
- bijeenkomsten in functie van bewust en gericht leren
- op organisatieniveau leren en ontwikkelen: kennisdeling

Door dat op gestelde tijdstippen (bv. 4 of 5 maal per jaar) te organiseren, garandeer je dat er ook echt tijd voor gemaakt wordt. Uiteraard blijft daarnaast de toevallige en kleine intervisie erg belangrijk: het gesprek bij de koffie, het napraten over de cursus die je net dat weekend hebt gegeven, …

Interactie met alle betrokkenen

Zorg dat educatieve medewerkers ook relaties kunnen ontwikkelen met klanten of andere betrokkenen bij de organisatie: behoud die relaties niet enkel voor aan de coördinatoren. Op die manier voorkom je dat mensen zich opsluiten in hun thema of specialiteit en zorg je ervoor dat ze door de omgeving geprikkeld worden om nieuwe thema's op te pikken of nieuwe invalshoeken uit te werken.

In ieder geval is het essentieel om als vormingsinstelling bewust te investeren in allerlei vormen van overleg – en dan denken we niet enkel aan de klassieke stafvergaderingen waarin de organisatiekwesties worden geregeld, maar ook bv. het informeel en creatief overleg tussen de stafmedewerkers, of het samen werken aan cursusaanbod, aan promotiestrategieën.

Serendipiteit

Als we onze eigen leergeschiedenissen nagaan, kunnen we allemaal momenten aanduiden waarop we heel belangrijke dingen geleerd hebben als professional juist toen we het niet hadden zien aankomen, niet hadden verwacht en het al helemaal niet hadden georganiseerd. Er was een 'momentum': een kans om iets te leren, juist dan, juist daar. Wikipedia omschrijft dat als serendipiteit: dat is het vinden van iets onverwachts en bruikbaars terwijl je bezig bent met iets totaal anders. Als organisatie dien je ruimte te scheppen voor het actief gebruik maken van wat zich toevallig aandient. Maak het 'toevallig' leren, het leren bij verrassing in allerlei werksituaties tot norm, geef er ruimte voor, waardeer het. Dat leren kan plaatsvinden op alle momenten in de samenwerking. Als professional ben je lid van een team met 'samenwerkingsvragen': er is ruimte om daaruit te leren. Het komt er op aan voldoende autoriteit te ontwikkelen om je uit te spreken tegenover collega's in een cultuur van open en samen leren. Het komt er op aan om te metacommuniceren met elkaar over wat er gebeurt tussen jullie en in de organisatie en om voldoende bruikbare feedback te geven aan elkaar.

Bijlage bij deel 3: IKZ voor de primaire deelprocessen 'ontwikkeling en begeleiding van vorming' – Stichting Lodewijk de Raet. Je vindt dit document ook op de cd-rom 'Leren in beeld brengen'.

Lodewijk de Raet

IKZ voor de primaire deelprocessen 'ontwikkeling en begeleiding van vorming'

Situering

De deelprocessen 'ontwikkeling en begeleiding van vorming' situeren zich op het einde van de primaire processen 'Vormingsaanbod met open inschrijving' en 'Vormingsaanbod op vraag'. Zie onderstaand schema [1].



Maar 'ontwikkeling en begeleiding van vorming' zijn geen op zich staande processen. Ze zijn niet los te denken van conceptontwikkeling, programmatie en promotie. Van primordiaal belang zijn evenwel ook het medewerkersbeleid en de aansturing vanuit interne en externe actoren, vooral ook omdat de medewerkers van Stichting Lodewijk de Raet al jaar en dag het zogenaamde 'relationeel ontwerpproces' als maatstaf nemen (zie verder).

In wat volgt, vind je achter de aanwink-blokjes (❑) de componenten die Stichting Lodewijk de Raet als kwaliteitscriteria hanteert voor haar vormingswerk.

[1] Dit schema vormt het kader voor kwaliteitszorg binnen Stichting Lodewijk de Raet en is een invulling van het denken in termen van waardecreatie (Porter, 1985 en Matthyssens e.a., 2004).

Medewerkersbeleid

Het medewerkersbeleid is hét belangrijkste secundaire organisatieproces voor de kwaliteit van de vormingsactiviteiten.

- ❑ aantrekken en inschakelen van medewerkers die
  - ❑ volledig achter de missie, waarden en visie van de organisatie staan, deze mee willen waarmaken en laten ontwikkelen
  - ❑ autonoom willen en kunnen functioneren
  - ❑ innoverende educatieve producten willen en kunnen realiseren
  - ❑ bereid zijn zich permanent te ontwikkelen
- ❑ aanwervingsprocedure met een schriftelijke en een praktische opdracht
- ❑ een duidelijke taakomschrijving die, wat het educatieve luik betreft, elk jaar wordt geoperationaliseerd in een prestatienorm
- ❑ participatie aan cursussen van collega's, zeker tijdens de inwerkingsperiode
- ❑ co-begeleiding met collega's
- ❑ eenvoudig VTO-beleid met een vormingsrecht én -plicht, waarbij medewerkers zich ook engageren in langdurige opleidingen
- ❑ functioneringsgesprekken op basis van een systeem van 360-graden-feedback, waarin naast de betrokkene zelf, ook collega's, deelnemers en opdrachtgevers betrokken zijn
- ❑ intervisie op regelmatige tijdstippen
- ❑ het streven naar de in de organisatiecultuur ingebakken norm van 'inhoudelijk en agogisch meesterschap'
- ❑ een participatieve organisatiestructuur waarin ook het klantensysteem een primordiale rol speelt (zie 'systemisch organigram', hieronder)



Balanceren tussen relationeel en artistiek ontwikkelen van vorming

Een groot deel van het hedendaagse denken over het ontwerpen van vorming is nog steeds gebaseerd is op het gedachtegoed van Tyler [2], die reeds in de eerste helft van de 20ste-eeuw de agogische praktijk op een toen innoverende manier in kaart bracht: bestudeer de doelgroep, bepaal doelen, ontwerp de leeromgeving (bepaal inhoud, fasering, werkvormen, media, lokaalopstelling), voer het ontwerp uit, evalueer. In dit systematisch ontwerpproces gaat men uit van voorspelbare resultaten op voorwaarde dat er systematisch enkele stappen worden doorlopen. Deze nogal lineaire rationaliteit heeft nooit echt aangesloten bij de cultuur van Stichting Lodewijk de Raet.

Begeleiders van Stichting Lodewijk de Raet hanteren bijna altijd een eerder relationele en/of artistieke ontwerpbenadering [3].

Aspecten van relationeel ontwerpen

- ❑ maximale afstemming op betrokkenen via een permanent overleg met deelnemers, opdrachtgevers, pilootgroepen én het peilen naar concrete leervragen van de deelnemers
- ❑ t.g.v. deze afstemming is elk vormingsprogramma permanent in ontwikkeling
- ❑ combinatie van product- en procesdoelen

Aspecten van artistiek ontwerpen

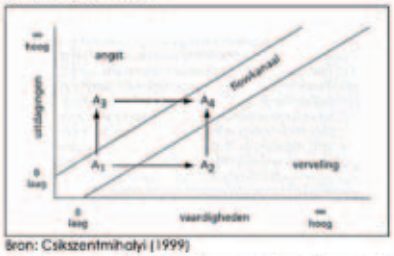
- ❑ een beperkt gepland ontwerp, dat niet meer omvat dan een concept (gematerialiseerd in een cursusaankondiging), procesdoelen en ideeën voor mogelijke (groeps)opdrachten en vraagstellingen
- ❑ permanente interactie tussen ontwerper/begeleider en deelnemers
- ❑ permanente creativiteit in fasering en de inzet van werkvormen
- ❑ serendipiteit, dit wil zeggen actief gebruik maken van wat zich toevallig aandient
- ❑ combineren van creativiteit, logisch denken en intuïtie

[2] Zie Sone (1989).

[3] Het onderscheid tussen systematisch, relationeel en artistiek ontwerpen vinden we terug bij Visscher-Voerman (2000), alsook bij Eisner (2002).

Een leercontext, die bij de deelnemers 'flow' genereert

- ❑ 'flow' is de ervaring van zeer hoge betrokkenheid van deelnemers, die terwijl ze zich engageren in het vormingsproces, de tijd bijna permanent uit het oog verliezen. Deze ervaring ontstaat pas wanneer er een veilige leercontext wordt gecreëerd waarin de competenties van deelnemers gradueel kunnen toenemen en ze hierdoor empowerd raken om steeds complexere uitdagingen in hun eigen context op te nemen.



Bron: Csikszentmihalyi (1999)

Deze leercontext impliceert naast het relationeel en/of artistiek ontwerpen ook:

- het hanteren van essentiële educatieprincipes;
- de inzet ervarings- en handelingsgerichte werkvormen;
- het gebruik van een kwaliteitsvolle gespreksvoering;
- het hanteren van een gepaste interactiestijl.

Hanteren van zes essentiële educatieprincipes [4]

- ❑ Actieve verwerking met het oog op het opdoen van ervaringen
  (opdrachten; oefeningen; deelnemers aan het woord)
- ❑ Systematische feedback
  (snel, direct en gestructureerd terugkoppelen tijdens het leerproces)
- ❑ Herkenbaar begrippenkader
  (parafraseren van nieuwe begrippen; inzichtelijke theoretische kaders)
- ❑ Toepasbaarheid
  (laten ervaren van relevantie en toepasbaarheid van de inhouden in de praktijk)
- ❑ Aangepaste sociale context
  (groeperingsvormen; afwisseling; structuur; werken in zone van naaste ontwikkeling)
- ❑ Aangepaste logistieke context
  (tafelschikking; voldoende licht en zuurstof; gebruik van didactisch materiaal; ...)

Inzetten van ervarings- en handelingsgerichte werkvormen

- ❑ Inzetten van activerende werkvormen
  (reflectieoefeningen, ervaringsoefeningen, metaforen, beelden, fantasieoefening, psychodrama, interactiedrama, experimenten, methoden van creatief denken, presentaties, casusbesprekingen, ...)
- ❑ Opdrachten geven voor in de reële gedragscontext
  (concreet, met tijdsafspraak, haalbaar qua niveau, gedragen door deelnemers)

[4] Geïnspireerd op onderzoek van Aziër e.a. (1997).

Kwaliteitsvolle gespreksvoering

- ❑ Gepast para- en nonverbaal gedrag
  (actieve houding, gepast oogcontact, gepast stemgebruik, gebaren, gepaste afstand-nabijheid)
- ❑ Duidelijk communiceren
  (gestructureerd, concreet, voldoende herformuleren, taal van de deelnemers, rekening houdend met reactie van de deelnemers)
- ❑ Actief luisteren
  (parafraseren, samenvatten, spiegelen van gevoelens, teruggeven van implicaties, stimuleren)
- ❑ Feedback geven
  (concreet gedrag, effect op jou, gevolgen op anderen of context, mogelijke verandering aangeven, ruimte om te reageren)
- ❑ Vragen stellen
  (open niet-suggestieve vragen, aansluiting bij deelnemers – bv. inspelend op opvattingen of vooronderstellingen, vragen die doen nadenken of twijfelen, persoonlijke taal, vanuit het niet-weten van begeleider, ...)
- ❑ Interactie bevorderen
  (waarderen van inbreng, uitnodigen om op elkaar in te gaan en elkaar te bevragen, coördineren wat gezegd wordt, bemiddelen bij meningsverschil, laten luisteren naar elkaar, terugbrengen naar het onderwerp, ...)

Interactiestijl

- ❑ Coachende basishouding, dit wil zeggen deelnemers maximaal aanspreken op hun zelfsturend vermogen om te ontwikkelen
- ❑ Aandacht door scherp waarnemen (scherpzinnigheid, alert zijn)
- ❑ Respect via communicatieve erkenning
- ❑ Empathie door zich te verplaatsen (fijngevoeligheid, attent zijn)
- ❑ Balans symmetrie versus asymmetrie in de relatie (gelijkheid versus ongelijkheid)
- ❑ Balans directiviteit versus non-directiviteit (sturing versus participatie, met klemtoon op participatie)
- ❑ Intellectuele flexibiliteit
- ❑ Bedachtzaamheid

Permanente evaluatie

Evaluatie van de vormingsactiviteiten gebeurt voornamelijk op appreciatieniveau[5] en slechts zeer partieel op leer-, gedrags- en contextniveau.

- ❑ Deelnemers permanent bevragen op wat ze 'meenemen' uit de vorming.
- ❑ Deelnemers vullen op het einde van elke vormingsactiviteit een evaluatieformulier in dat stellingen omvat die aansluiten bij de missie van de organisatie en de hierboven omschreven criteria voor kwaliteitsvol vormingswerk.
- ❑ Evaluaties worden systematisch verwerkt en teruggekoppeld naar de begeleiders.

[5] Zie Kirkpatrick, (1994).

Referenties

Eén en ander uit de vormingspraktijk van Stichting Lodewijk de Raet wordt bevestigd door of is geïnspireerd op relevante literatuur.

- Azier, S. & Rijn (van), E. (1997). Educatieprincipes van volwassenen. Opleiden met meer rendement. *Opleiding en ontwikkeling, 1997 (3)*, p. 13-17.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow. Psychologie van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.
- Dekkers, A. (2006). *Trainen op topniveau. Succesvolle trainers als rolmodel*. Amsterdam: Pearson Eucation Benelux.
- Eisner, E.W. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education* 18 (2002) 375–385.
- Kirkpatrick, D.L. (1994). *Evaluating training programs*. San Francisco: Berret-Koehler Publischers.
- Larock, Y. (2003). Coaching: een extra voertuig in het vormingslandschap. *Vorming* 18(4), 257-276.
- Matthyssens, P., Vandenbrempt, K., & Berghman, L. (2004). *Waardecreatie en innovatie in de industrie. Nieuwe denkaders versus oude gewoonten*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Porter, M.E. (1985). *Competitive advantage: creating and sustaining superior performance*. New York: The Free Press.
- Stone, J.C. (1989). Ralph Tyler: Education, Curriculum Development and Evaluation by Malca Chall, Ralph Tyler. *Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 11*, No. 2 (Summer, 1989), pp. 205-208
- Visscher-Moerman, I. (2000). Ontwerpbenaderingen in opleidingspraktijken. *HRD-thema, 1 (1)*, p. 5-15.

deel 4

Kwaliteit beschrijven en aantonen

4.1 Inzicht en reflectie

4.1.1 Waarom is het zo moeilijk voor het vormingswerk?

“Kwaliteit zit vaak in het moment zelf, niet in de omzetting daarvan in woorden. Door de ervaring van het leren uit de context te halen, verwatert de kwaliteit ervan.”

“Onze leerprocessen zijn ervaringsgericht en on-line, onze verantwoording cognitief en off-line.”

Deze twee uitspraken in de collegagroep schetsen eigenlijk al de kern. Vormingswerk en het leren dat daarin plaats vindt, zijn levende processen. Die laten zich zeer moeilijk (be-)grijpen als resultaat of als product dat je kan meten of vasthouden. Een aantal redenen zijn in wezen al geschetst. Vormingswerk in de betekenis die daar binnen de sociaal-culturele methodiek aan wordt gegeven, is een open proces. De leeruitkomsten liggen niet vooraf vast en de leerresultaten kunnen heel sterk verschillen tussen de verschillende deelnemers onderling. Dat is niet het gevolg van een onvolkomen manier van organiseren en begeleiden, maar dat is juist de bedoeling. Dat is de essentie ervan. Dat is ook precies wat we wensen. Bovendien zijn de leerresultaten niet altijd meteen zichtbaar: ze hebben een ‘duikbootkarakter’. Onder de zeespiegel werken ze door, maar je ziet ze niet meteen aan de oppervlakte. De lerende zelf kan ze vaak zelfs niet echt helder benoemen. Als je een dag lang op een cursus intensief gewerkt hebt met verf en doek, veel geëxperimenteerd, veel uitgeprobeerd en als je dan toch op het einde van de dag geen enkel resultaat hebt waarvan je tevreden bent – wat heb je dan precies geleerd die dag? Kan je dat scherp benoemen? Waarschijnlijk niet. Je hebt wel een verhaal over die dag, over wat er met je is gebeurd, waar je mee hebt geworsteld. Maar wat je die dag hebt geleerd, wordt vaak pas veel later zichtbaar: je blijft aan de slag met verf en doek, je experimenteert verder. Soms weken of maanden later. En dan blijkt dat het experimenteerspoor waarop je bent gezet op de cursus jou toch ergens heen heeft geleid. Naar een plek en een competentie die toen nog niet zichtbaar was. Wat het helemaal interessant maakt, is dat een andere cursist diezelfde experimenteerdag misschien wel heel tevreden was over de bereikte resultaten. Hij heeft een heel ander verhaal over die dag. Maar evengoed kan blijken, weer weken of maanden later, dat de resultaten toen wat toevallig waren van karakter, en dat er ondertussen weer een heel andere evolutie heeft plaats gevonden. Het leerspoor van die andere cursist heeft zich helemaal anders ontwikkeld. Juist die ruimte voor verschil, juist het stimuleren van een diversiteit aan leerprocessen, maakt een eenduidige benadering ervan in het kader van kwaliteitszorg en verantwoording zo moeilijk. Het eigen-aardige karakter van leerprocessen, het unieke en het onvoorspelbare ervan, maken dat het niet zo makkelijk is om ze zo scherp in beeld te krijgen, dat dit bruikbaar wordt om erover te rapporteren en om eruit te leren. Want hoe moet je in bovenstaand voorbeeld aantonen dat er een kwaliteitsvol leerproces heeft plaatsgevonden en dat de leerresultaten zo de moeite zijn, dat de samenleving daar ook moet in investeren via subsidies?

Een van de problemen is zeker en vast dat er een maatschappelijk dominante tendens is, waarbij wordt aangenomen dat we ons werk moeten aansturen op basis van ‘metingen’. En dan wordt er meteen van uit gegaan dat het dan gaat om ‘cijfers en resultaten’. In dat verband

heeft Jon Goubin (2005) ons in een artikel in het boek Spoorzoeken attent gemaakt op een interessante, Australische auteur, met name Paul Bullen (Counting and Measuring in Community Services). Die drukt het als volgt uit:

« We are part of a count and measure culture. There are spoken and unspoken assumptions: if it can be measured it's real; and if it can't be measured it's not so real »

Hij komt tot een heel genuanceerde analyse en verklaring van het probleem, een verklaring waarmee ook verder gewerkt kan worden naar mogelijke wegen tot oplossingen. Zijn theorie vertrekt van de gedachte dat elk proces dat opgezet wordt om gericht naar een resultaat toe te werken, zich laat beschrijven in termen van een unieke set van X- of Y-kenmerken. Deze karakteristieken en de aard van het resultaat of 'product' dat je wil bereiken, bepalen nu of het zinvol is dat je de processen probeert te meten, en dus bijgevolg ook probeert uit te drukken in cijfers. In onderstaande tabel zie je wat precies bedoeld wordt met X- en Y-kenmerken (Bullen, pp. 2, eigen vertaling).

X-kenmerken	Sociaal-cultureel vormingswerk	Y-kenmerken
Mensen veranderen tijdens het proces	X	Mensen veranderen niet tijdens het proces
Beoogde resultaten zijn niet vooraf bekend	XY	Beoogde resultaten zijn vooraf bekend
Resultaten zijn niet precies gedefinieerd	X	Resultaten zijn goed gedefinieerd
Processen zijn niet precies gedefinieerd	X	Processen zijn goed gedefinieerd
Processen zijn geïndividualiseerd	XY	Processen zijn gestandaardiseerd
Resultaten zijn geïndividualiseerd	X	Resultaten zijn gestandaardiseerd
Veelvoudige oorzaken en veelvoudige gevolgen, het is moeilijk om een hard verband aan te tonen tussen oorzaak en gevolg	X	Processen zijn gebaseerd op vastgestelde verbanden tussen oorzaken en gevolgen
Het proces is vaak een relatie van persoon tot persoon	X	Het proces is een relatie tussen een persoon en een object
Mensen maken keuzes over het proces	X	Producten maken geen keuzes
Zinvol omschreven als een open systeem	X	Zinvol omschreven als een gesloten systeem
Vaak met het oog op lange termijnresultaten	X	Vaak met het oog op korte termijnresultaten

Hoe meer X-kenmerken een proces heeft, hoe moeilijker het uit te drukken is in cijfers, en dus hoe moeilijker het is te meten in de klassieke betekenis van dat woord. Er zijn dan heel veel variabelen nodig, en dan nog weet je niet eens zeker of je het proces zelf wel meet omdat de relaties tussen oorzaken en gevolgen vaak heel zwak zijn. De meeste meetinstrumenten zijn ontworpen om processen met veel Y-kenmerken te meten. Als je die dan zomaar zou toepassen op processen die gestuurd worden door X-kenmerken, dan krijg je meetresultaten die weinig waarheid én weinig betekenis bevatten.

Nemen we nu leerprocessen in het kader van een sociaal-cultureel vormingsaanbod als casus om te gaan scoren met deze tabel (middelste kolom). Dan zien we dat deze leerprocessen heel veel X-kenmerken vertonen. Bijgevolg zegt deze theorie dat sociaal-cultureel vormingsaanbod zich heel moeilijk laat meten. Dat komt heel erg overeen met de ervaring van vormingswerkers in de praktijk.

4.1.2 Welke oplossingen zijn er voor handen?

Er zijn verschillende strategieën mogelijk om met het probleem geschetst in voorgaande paragraaf om te gaan.

- ***Operationaliseren van X-processen in Y-processen***. X-processen zelf kan je heel moeilijk meten. Wat je wel kan proberen, is om ze onrechtstreeks in kaart te brengen. Je kan je namelijk afvragen aan welke makkelijker meetbare variabelen je zou kunnen zien dat er een X-proces, in dit geval dus een leerproces, succesvol heeft plaatsgevonden. We maken dat even concreet. Stel: je geeft een cursus rond 'weerbaarder in het leven staan'. Je kan uiteraard niet letterlijk op het einde van de cursus meten of je cursisten dit inderdaad ook geleerd hebben. Je kan het leerproces zelf ook niet 'zichtbaar' maken in objectieve termen. Je kan wel op het einde van de cursus vragen of cursisten zichzelf nu als weerbaarder zien. Je kan hen vragen of ze concrete plannen hebben om bepaalde dingen in hun leven anders aan te pakken. Wat je dan meet is niet of ze weerbaarder zijn, wel of ze zichzelf als weerbaarder zien en of ze de intentie hebben om iets met wat ze geleerd hebben te gaan ondernemen. Als daar een positieve tendens in zichtbaar is, kan je veronderstellen dat ze ook echt iets van die sterkere weerbaarheid verworven hebben. Je kan dan nog verder gaan: je kan hen drie maanden later vragen of ze aan veranderingen in hun relaties of in hun omgang met andere mensen zelf kunnen zien dat ze iets geleerd hebben. Of je kan hen vragen welke belangrijke veranderingen ze gerealiseerd hebben in die periode: bv. zijn ze aangeworven na een sollicitatie? Hebben ze de stap gezet om een onrechtvaardige echtscheidingssituatie voor de rechtbank te brengen? Hebben ze hun partner voorgesteld om in relatietherapie te gaan? Toch blijft het in alle omstandigheden moeilijk en zeer intensief om echt betrouwbare cijfers te verzamelen over de kwaliteit van de leerprocessen zelf: de aantallen zijn te klein in ons type vormingswerk, het aantal variabelen en factoren blijft te groot om beweringen op basis van cijfers ook echt werkelijk hard te kunnen maken.
- ***Interviews analyseren.*** Als kwantitatieve beschrijvingen moeilijk zijn, blijft nog altijd de mogelijkheid om te investeren in meer 'kwalitatieve beschrijvingen'. We denken dan aan een systematische afname en analyse van interviews van deelnemers. Je kan bv. een tiental deelnemers per jaar grondig interviewen over wat ze met de leerprocessen in het vormingsaanbod nadien hebben aangevangen: wat hebben ze anders aangepakt, wat hebben ze gedaan rond de thema's van het cursusaanbod, welke veranderingen kunnen ze bij zichzelf waarnemen, waaraan zien ze zelf dat ze die vorming hebben gevolgd, hoe benoemen ze zelf de leerresultaten. Het is de bedoeling dat er meer wordt gedaan dan het afwerken van een sec vragenlijstje: deelnemers vertellen echt hun verhaal aan de hand van een aantal open vragen. Zo'n interview wordt eventueel opgenomen of vrij letterlijk genoteerd. Op dat materiaal kan je een kwalitatieve analyse uitvoeren: je kan nagaan of wat je wou bereiken met je vormingsaanbod ook zichtbaar wordt in die verhalen. Je kan ook nagaan of de kern van de missie van je vormingsinstelling herkenbaar is in de interviews.
- ***Narratieve benaderingen: verhaal en beeld.*** Hierop aansluitend kan je ook kiezen voor echt narratieve benaderingen: deelnemers aan het vormingsaanbod maken in verhaal en beeld duidelijk wat het vormingsaanbod voor hen heeft betekend. Uiteraard is elk van deze 'representaties' van het vormingsaanbod heel eigen en particulier, maar door een collage van al deze elementen kan je wel een heel sterk beeld oproepen van hoe het er in de vormingsactiviteiten echt aan toe gaat en wat het betekent voor elk van de mensen die er aan deelnemen.

- ***Van resultaat naar prestatie.*** We kunnen zeker niet altijd spijkerhard aantonen dat mensen in een vormingsaanbod echt leren en veranderen. Wat we wel kunnen aantonen is dat we de juiste, professioneel verantwoordbare dingen doen om dat mogelijk te maken. Dat kunnen we doen door zichtbaar te maken welke inspanningen we leveren om een goed vormingsaanbod af te leveren:
  - We kunnen onze ontwerpgeschiedenis en de ontwerpprocedures zichtbaar maken: hoe zijn we tot dit aanbod gekomen, hoe hebben we het voorbereid, wat is het draaiboek ervan, hoe evalueren we, hoe sturen we bij, hoe regelen we de praktische organisatie? Door bv. aan een overheid te laten zien dat je al deze elementen kwaliteitsvol invult, kan je meteen ook aantonen dat het aanbod voldoet aan professionele standaarden voor goed vormingswerk.
  - We kunnen laten zien dat onze medewerkers echte vakmensen zijn, die een sterke expertise hebben ontwikkeld – zowel inhoudelijk als agogisch. Dit kan door te laten zien welke vorming zij zelf gevolgd hebben en volgen, door het systeem van VTO en functionerings-/evaluatiegesprekken zichtbaar te maken, door de evaluatiesystemen helder uit te werken, … Als je kan aantonen dat je medewerkers echt goed zijn in hun vak, is dit een robuust argument om te kunnen stellen dat jullie vormingsaanbod ook aan de vereiste kwaliteitsnormen voldoet.
- ***Aantonen dat we inspelen op vragen en behoeften die maatschappelijk echt leven.*** Een kenmerk van kwaliteitsvol vormingsaanbod is dat het werkelijk een antwoord biedt op een vraag of een behoefte in de samenleving. Dat het een maatschappelijke meerwaarde biedt. Dat er nood aan is. Dat het als het ware moet bestaan. Dat aantonen – ook daar kan je als organisatie inspanningen voor leveren:
  - Rechtstreeks via bevraging van mogelijke doelgroepen.
  - Onrechtstreekse bevraging van intermediairen (cultuurcoördinatoren, Vormingplus, …)
  - Bestaand onderzoek lezen in het licht van de eigen vormingsorganisatie (bv. sociologisch onderzoek, …)
  - Tendensen in de samenleving detecteren en vertalen naar mogelijke vormingsvragen.
  - Een grondige omgevingsanalyse maken: wat gebeurt er in de wereld, in een regio, in Vlaanderen, dat een antwoord vraagt van het vormingswerk?
  - Een programma ontwikkelen en publiek maken: als er voldoende tot zeer veel reacties komen op dat programma, toont dit aan dat er mensen zijn voor wie dit aanbod een antwoord is op hun vraag of behoefte. Als deze deelnemers dan nog eens aangeven bij het einde van het aanbod dat ze tevreden zijn, is dit een bijkomend argument om aan te nemen dat het aanbod aan een vraag tegemoet komt.

4.2 Methoden en goede praktijken

4.2.1 Werken met focusgroepen of individuele interviews om tot cijfergegevens over vormings- en leerprocessen te komen

In dit gedeelte beschrijven we een uitgebreide methode om op een systematische wijze zinvolle cijfergegevens over leerprocessen te bekomen. Het uitgangspunt is een mengvorm van benaderingen, die allemaal samen kunnen leiden tot een evaluatie-instrument, dat kan gebruikt worden als vragenlijst of scoringslijst om de kwaliteit van de vormingen te monitoren. Het maken van het evaluatie-instrument vraagt een behoorlijke inspanning, maar het resultaat ervan zou je in principe een aantal jaren kunnen gebruiken als basis voor de scoring en het vaststellen van tendensen daarin. De constructie en afname loopt in vier fasen:

Fase 1: Reflectieve fase

In een reflectieve benadering wordt in de eerste plaats grondig stilgestaan bij de eigen visie op leren en vorming, zodat de organisatie een referentiekader ontwikkelt dat heel expliciet duidelijk maakt welke doeloriëntaties en welke visies op leren gehanteerd worden, aansluitend op de missie van de organisatie. In deze oefening beschrijf je de eigen aanpak, met de name de specifieke methodiek en het begeleidersgedrag dat wordt nagestreefd.

Een combinatie van oefeningen en methoden vermeld onder hoofdstuk 1 en 2 kunnen hier ingezet worden om de eigen visie, aanpak en begeleiderstijl te thematiseren en te verwoorden:

- Oefening rond de ‘leerspiegel’ (hoofdstuk 1)
- Methode van ‘de kleine kabouter’ (hoofdstuk 1)
- Een workshop ‘leren over leren vanuit theoretische concepten’ (hoofdstuk 1)
- Expliciteren van eigen visie op het ontwerpen en organiseren van leercontexten op basis van eigen succeservaringen (hoofdstuk 2)
- Reflecteren over het opzetten van krachtige leerprocessen vertrekkende van een concrete en gedeelde vormingservaring (hoofdstuk 2)
- Een teamwerkdag ‘expliciteren van de eigen ‘kwaliteitsnormen’ voor het ontwerpen en organiseren van leercontexten’ (hoofdstuk 2)

Probeer in ieder geval om gezamenlijk op basis van jullie besprekingen op onderstaande vragen te antwoorden, door daar telkens 3 tot 5 heel heldere uitspraken over te doen, liefst zo kort en kernachtig mogelijk:

- Visie op leren: vanuit welke benadering(en) kijken jullie naar leren? Welke vormen van leren willen jullie in de eerste plaats bewerkstelligen?
- De doeloriëntaties: wat willen jullie als uitkomst van leerprocessen bereiken met het aanbod? Wat hoop je dat mensen leren? Met welke individuele en maatschappelijke resultaten zouden jullie tevreden zijn?
- Methoden en organisatie: hoe zetten jullie leersituaties op? Wat kenmerkt jullie methodische aanpak? Hoe komen jullie tot goed aanbod?
- Aanpak door begeleiders (begeleiderstijl): hoe kijk je naar de rol en relatiewijze van de begeleiding?

Fase 2: Op het spoor van verhalen komen

In een volgende fase wordt gewerkt met een meer narratieve benadering. Het is de bedoeling om op het spoor van verhalen te komen, verteld door cursisten en ex-cursisten en letterlijk bewaard, in het kader van open interviews of van een focusgroep.

Op basis van de uitspraken die jullie in team hebben gedaan als antwoord op de eindvragen in vorige fase, stel je een open leidraad op van vragen en gesprekthema's. Je formuleert deze zo dat deze vragen en thema's er maximaal toe leiden dat deelnemers echt tot hun eigen verhalen komen. Dat betekent dat je niet vertrekt van bv. ja-nee-vragen, of van scoringsschalen. Je vertrekt van vragen die prikkelen om anekdotes, beelden, ervaringen zelf te gaan verwoorden.

Deze open vragenlijst kan je nu gebruiken om een reeks individuele open interviews of enkele focusgroepen te doen. Een focusgroep is een gestructureerde discussie in een kleine groep, in dit geval van deelnemers of ex-deelnemers aan het vormingsaanbod. Deze discussie wordt best begeleid door een ervaren gespreksleider die goed balans kan houden tussen een vooropgestelde vragenstructuur enerzijds en de openheid van een echt gesprek, waarin de deelnemers tot hun eigen verhalen en voorbeelden kunnen komen. Je zou dit gesprek kunnen zien als een combinatie tussen een open interview en een thematische groepsdiscussie.

Ons lijkt een combinatie van twee sporen in dit verband heel interessant:

- Enerzijds een focusgroep of een reeks interviews met deelnemers aan lopende of pas afgelopen cursussen. Praat met hen over hoe zij het leren ervaren, over welke betekenis en waardering ze er aan geven.
- Praat ook met ex-deelnemers (bv. cursisten van de laatste 1 tot 3 jaar) over hoe zij het leren hebben ervaren, welke betekenis en waardering ze er aan gegeven hebben en welke effecten zij zelf toeschrijven aan de leerprocessen.

Vraag in dit interview of focusgesprek aan de deelnemers telkens om zo concreet mogelijk volgende elementen te beschrijven:

- hun ervaringen tijdens de leerprocessen
- de betekenis en waardering die ze geven aan de leerprocessen
- de effecten van de leerprocessen op
  - hun weten
  - hun mening of beleving
  - hun gedrag
  - hun maatschappelijke rol of positie

Het is in ieder geval essentieel dat een zo betrouwbaar mogelijk verslag wordt gemaakt van deze gesprekken, bij voorkeur vertrekkende van een letterlijke audio-opname. Om de betrouwbaarheid te versterken, kan je eventueel het verslag terugsturen aan de deelnemers met de vraag om na te gaan of ze zich voldoende herkennen in de formuleringen die zijn gebruikt.

Fase 3: Kwalitatieve analyse van de verhalen

De derde fase bevat een meer kwalitatieve benadering van de geïnventariseerde verhalen: de verhalen worden geordend, gestructureerd op basis van de eigen visie op leren en vorming (zie fase 1). Uit de verhalen worden een aantal herkenbare uitspraken, beelden en verhalen overgehouden, die het particuliere van die éne cursistsituatie overschrijden, en die een goed beeld vormen van wat je met de organisatie zou willen bereiken of juist zou willen vermijden.

Je kan dat doen door het hele team in de uitgeschreven verslagen die uitspraken, beelden en verhalen te laten markeren, die volgens hen typerend of illustratief hiervoor zijn. Daarover moet dan grondig overlegd worden. Het gaat er om 'kernervaringen' te distilleren uit de verslagen, herkenbare uitspraken die iets 'betekenisvol' zeggen over de kwaliteit en de effecten van de leerprocessen in het georganiseerde vormingsaanbod. Het helpt om die uitspraken en kernervaringen ook te proberen linken aan de eigen uitspraken over de eigen visie en aanpak van leerprocessen uit fase 1. Je moet er toe komen om deze uitspraken op bevredigende wijze af te dekken met de verhalen, uitspraken en kernervaringen.

Fase 4: Toetsen van verhalen aan een brede groep deelnemers of ex-deelnemers

In een vierde fase ontwikkel je met die uitspraken, beelden, kernervaringen en verhalen een hanteerbare vragenlijst, waarop een grotere groep van deelnemers of ex-deelnemers met herkenbaarheidsschalen een scoring kan uitvoeren. Zo kan de organisatie zich een beeld vormen van de verdeling van 'verhalen' over de gehele groep van (ex-)deelnemers: in welke mate wordt een particuliere uitspraak van een (ex-)deelnemer herkend door een grote groep van (ex-)deelnemers?

De constructie van zo'n toetsinstrument, kan er in zijn basisvorm als volgt uit zien:

Inleiding en instructie:
We zouden het heel prettig en leerzaam vinden om van jou iets te leren over de kwaliteit van ons vormingsaanbod. Vandaar deze vragenlijst. Deze vragenlijst bevat een aantal uitspraken en verhalen van vroegere deelnemers. Bij elke uitspraak of bij elk verhaal vragen we je aan te geven in welke mate je dit herkent: heb je dit zelf ook meegemaakt? Is dit ook jouw beleving? Zou je iets dergelijks kunnen gezegd hebben? We doen dat telkens met een 4-puntenschaal, waarop je gewoon moet aanduiden met welk punt op de schaal jouw antwoord het meest overeenkomt.

Vragenlijst
Uitspraak 1
"Wat mij opviel op cursus, is dat begeleiders mij en de groep altijd wisten te prikkelen om verder na te denken. Wat voor mij vroeger echt vanzelfsprekend was, ging ik daardoor in vraag stellen. Ik ging vaak met meer vragen dan antwoorden naar huis. Dat was soms verwarrend, maar op lange termijn heeft me dat deugd gedaan: ik heb het gevoel dat ik nu veel bewuster in het leven sta."

Deze uitspraak is voor mij herkenbaar: ik heb iets gelijkaardigs meegemaakt en zou iets dergelijks kunnen gezegd hebben.

❏ Helemaal niet mee eens ❏ Eerder niet mee eens ❏ Eerder mee eens ❏ Helemaal mee eens

Uitspraak 2
"Leren is doen, dat heb ik op cursus heel sterk ervaren. Op school was leren precies altijd luisteren. Nu heb ik van alles kunnen proberen en ik heb ook mee kunnen bepalen wat we deden. Dat maakt het voor mij veel aangenamer en vooral: het raakt me ook veel meer. Soms vergat ik gewoon de tijd."

Deze uitspraak is voor mij herkenbaar: ik heb iets gelijkaardigs meegemaakt en zou iets dergelijks kunnen gezegd hebben.

❏ Helemaal niet mee eens ❏ Eerder niet mee eens ❏ Eerder mee eens ❏ Helemaal mee eens

Uitspraak 3
"…"

En tot slot: een open vraag
Schrijf in onderstaand kader één uitspraak, één kort verhaal dat voor jou het sterkst weergeeft wat je hebt geleerd of hoe je hebt geleerd.

Met dit evaluatie-instrument kan je nu een grotere groep van (ex-)deelnemers bevragen. Je kan eventueel met 2 vragenlijsten werken: een vragenlijst die bruikbaar is voor het einde van het vormingsaanbod, of zelfs als tussentijdse evaluatie. En een vragenlijst die je kan gebruiken als opvolging van cursisten, na een bepaalde tijd (bv. cursisten krijgen de vragenlijst standaard 3 maanden na het aanbod toegestuurd – kunnen die eventueel online invullen).

Het komt er op aan om deze cijfers nu te verwerken tot betekenisvolle uitspraken over de mate waarin de vormingsinstelling voldoende realiseert wat ze wil realiseren:
- Duiden de scores er op dat de missie voldoende wordt gerealiseerd in de vormingsprocessen?
- Duiden de scores er op dat de aspecten die wij belangrijk vinden in het organiseren van leerprocessen voldoende worden gerealiseerd?
- Zijn er tendensen zichtbaar van gewenste verbetering (als de vragenlijst over een langere termijn wordt afgenomen in het kader van kwaliteitszorg)?
- Zijn er tendensen zichtbaar die mogelijk zorgwekkend kunnen zijn?

4.2.2 Beelden gebruiken om de kwaliteit van vormingsprocessen zichtbaar te maken

Aanvullend op een systematische bevraging zoals hierboven is beschreven, kan het zinvol zijn om te werken met verhalen en beelden van de vormingsprocessen. Zij maken rapportering en kwaliteitszorg veel levendiger, en ze maken soms ook zichtbaar wat verloren gaat door te rapporteren en te veralgemenen. We denken aan een aantal mogelijkheden:
- Je kan aan cursisten vragen om een dagboekje bij te houden, met hun persoonlijke beleving. Uit dit dagboekje zou je dan stukjes kunnen integreren in de website van de vormingsinstelling of in het jaarrapport.
- Je kan hen ook enkele weken na de cursus contacteren met de vraag om een tekst te schrijven over hoe ze terugkijken op de cursus en wat ze ermee gedaan hebben. Eventueel laat je dit doen door een 'journalist' die een interview afneemt.
- Je kan op de cursus zelf foto's nemen, of video-opnames maken tijdens de activiteiten zelf (vraag bv. aan een cursist om een videologboek bij te houden).
- Je kan interviews voor de camera afnemen over de sterkste momenten van het vormingsaanbod. Ook hiervan zou je fragmenten kunnen integreren in een website of op dvd kunnen meegeven met de rapportering.
- Je kan producten van de cursus bijhouden: een stukje dans vastleggen op video, gemaakte tekeningen of flaps fotograferen, …
- Je kan op cursus voorzien in een 'cursusblog', waar deelnemers vanuit hun perspectief rapporteren over wat ze leren.
- …

Interessant is ook hier om bv. jaarlijks met het team een bespreking te organiseren op basis van dit verhalend of verbeeldend materiaal, waarin je nagaat in welke mate ze je iets vertellen over de kwaliteit van de leerprocessen die jullie realiseren.

4.2.3 Kwaliteitszorg rond het ontwerpproces

Hier gaat het om de beschrijving van de kwaliteitszorg rondom het ontwerpproces enerzijds en de uitvoering en evaluatie van het vormingsaanbod anderzijds. Ook hier kan je in verschillende stappen werken:

Stap 1: Expliciteren van het hele proces van ontwerp, uitvoering en evaluatie

Hoofdstuk 2 geeft veel inhoudelijke en methodische aanzetten om deze processen helder in kaart te brengen in de eigen vormingsinstelling. Het resultaat van deze oefeningen moet in ieder geval zijn dat er een goede beschrijving komt van alle processen die met planning, programmering, uitvoering en evaluatie te maken hebben.

Stap 2: Sleutelprocessen en kritische succesfactoren definiëren

In een tweede stap kan het team een aantal sleutelprocessen en kritische succesfactoren definiëren die cruciaal zijn voor de kwaliteit van de vormingsprocessen. Enkele voorbeelden kunnen zijn:

- Kritische toetsing van nieuw aanbod door een collega voor het wordt uitgevoerd
- Gesprek over een nieuw idee met potentiële cursisten
- Grondige evaluatie met cursisten na een eerste uitvoering
- Toetsing van het promotiemateriaal aan de programmatie
- ….

Stap 3: Gezamenlijke acties opzetten om deze kritische succesfactoren te verbeteren

Op basis van dit lijstje van sleutelprocessen en kritische succesfactoren kan je een argumentatieve scoring doen: in gesprek wordt op basis van argumenten en concrete voorbeelden criterium per criterium nagegaan of de organisatie hier sterk in staat. Op basis van deze scoring kunnen dan bv. drie sterke punten uitgekozen worden om verder op in te zetten, zodat ze kunnen uitgespeeld worden als kernkwaliteit van de organisatie op het gebied van het managen van het vormingsaanbod. Daarnaast kunnen drie minder sterke punten uitgekozen worden waarrond gericht actie kan gevoerd worden ter verbetering.

Stap 4: Acties en effecten ervan documenteren in functie van verdere kwaliteitszorg en rapportering aan de overheid

Een gerichte opvolging van de afgesproken acties, in de vorm van rapportering en bespreking, kan dan leiden tot integratie en consolidatie dan wel tot verdere acties.

4.2.4 Expliciteren van je beleid rond professionals en freelancers

Een gelijkaardige oefening kan gedaan worden rond het beleid dat je in de vormingsinstelling hanteert rond de professionals en freelancers. Aan de hand van hoofdstuk 3 en de verschillende concrete methoden en praktijken die daar worden vermeld, kan een eigen beleid vorm gegeven worden. Ook hier kan gekeken worden naar de sleutelprocessen en kritische succesfactoren, waarrond dan acties geformuleerd en opgevolgd worden.

deel 5

Bibliografie

- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness.* San Francisco: Jossey Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory.* New York: General Learning Press.
- Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen.* Bussum: Coutinho.
- Brodala, J., Cuyvers, G., Devillé, A., & Van den Eeckhaut, G. (2009). *Met een dubbele lus. Prikkelend nadenken over Sociaal Werk.* Antwerpen: Garant.
- Bullen, P. (1999). *Counting and Measuring in Community Services.* Geraadpleegd op 10/01/ 2009, van Management Alternatives for Human Services: http://www.mapl.com.au/A14.htm
- Cockx, F. (2007). *Leren voor vormingswerk: concepten voor het faciliteren van leren.* Brussel: Socius.
- Cohn, R. (1998). *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie. Bouwstenen voor een pedagogisch systeem voor onderwijs, vorming en hulpverlening.* Soest: Nelissen.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow. Psychologie van de optimale ervaring.* Amsterdam: Boom.
- Dreyfus, S., & Dreyfus, H. (1986). *Mind over machine.* New York: Blackwell Publishers.
- Erkamp, A. (1982). *Ervaringsleren: praktijkinformatie voor vorming en onderwijs.* Amersfoort: De Horstink.
- Freire, P. (1974). *Culturele actie voor vrijheid.* Baarn: In den Toren.
- Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten.* Baarn: In den Toren.
- Gehre, G. (2005). Denken over leren in het sociaal-cultureel werk. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, & G. Verschelden, *Spoor Zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen* (pp. 299-325). Gent: Academia Press.
- Goubin, J. (2005). Kwaliteitszorg en beleidsplanning: tussen zegen en boeman. In Y. Larock, F. Cockx, G. Gehre, G. Van den Eeckhaut, T. Vanwing, & G. Verschelden, *Spoor zoeken. Handboek sociaal-cultureel werk met volwassenen* (pp. 441-466). Gent: Academia Press.
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 396–406.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leirman, W. (1993). *Vier culturen van educatie.* Leuven: Garant.
- Leirman W., (1984). Vorming op weg naar solidaire zelfbepaling: een open procesmodel. In W. Leirman, & L. Vandemeulebroecke, *Vormingswerk en vormingswetenschap. Een agologisch handboek deel 2* (pp. 9-54). Leuven: Helicon.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in groupdynamics. *Human Relations*, 1, 1-44.
- Lippit, R., Watson, J., & Westley, B. (1958). *The dynamics of planned change*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Mezirow, J. (1996). Toward a learning theory of adult literacy. *Adult Basic Education*, Vol. 6, Issue 3.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1998). *The Origin of Intelligence in the Child.* London: Routledge.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy.* Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1961). Significant Learning: in therapy and in education. In C. Rogers, *On becoming a person* (pp. 279-296). Boston: s.e.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychologie.* New York: Prentice-Hall.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties.* Deventer: Kluwer.
- Ruikes, T. (1994). *Ervaren en leren.* Utrecht: SWP.
- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner.* San-Francisco: Jossey-Bass.
- Simons, P., & Ruijters, M. (2004). Learning professionals: towards an integrated model. In H. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber, *Professional Learning: gaps and transitions on the way from novice to expert* (pp. 207-229). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ten Have, T. (1973). *Andragologie in blauwdruk.* Groningen: Tjeenk Willink.
- Van Delden, P. (1991). Professionals: *Kwaliteit van het beroep.* Amsterdam: Veen.
- Visscher-Moerman, I. (2004). Paradigms in the Theory and Practice of Education and Training Design. *Educational Technology Research and Development (ETR&D)*, 69-89.
- Watzlawick, P. e. (1970). *De pragmatische aspecten van demenselijke communicatie.* Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity.* Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Wildemeersch, D. (1991). Learning from regularity, irregularity and responsibilty. *International Journal of Lifelong Education*, 10, 152-158.
- Wildemeersch, D., & Berkers, F. (1997). Leren is participeren. *Vorming*, 161-171.
- Wildemeersch, D., & Jansen, T. (1992). *Adult education, experiential learning and social change. The postmodern challenge.* 's Gravenhage: VUGA.