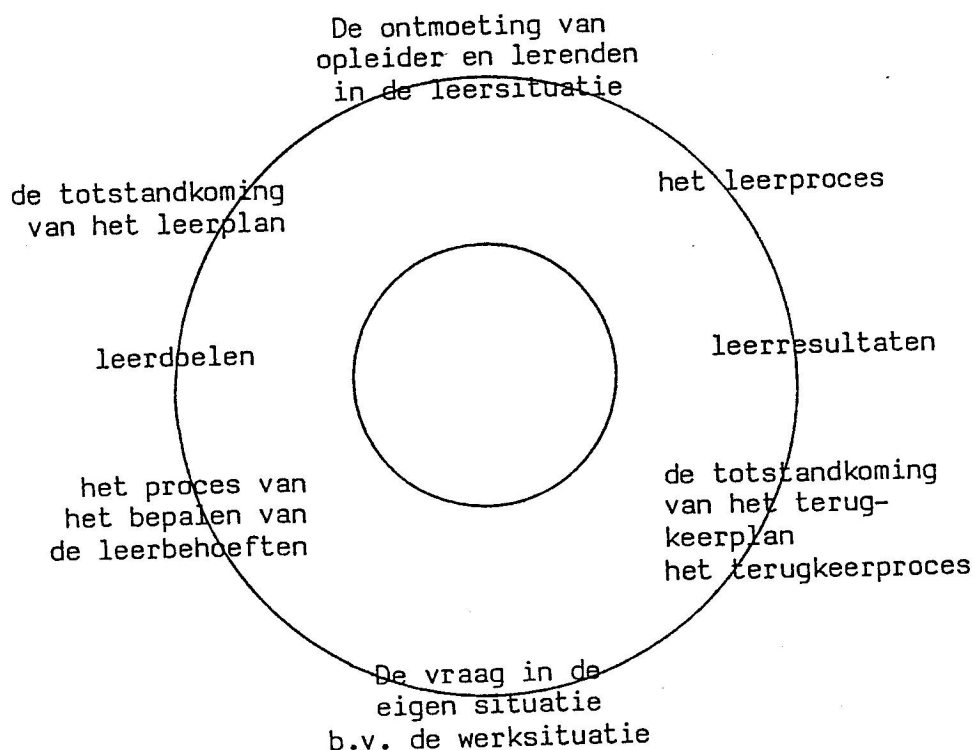


3. EEN OPLEIDINGSMODEL ALS BEWUSTZIJNSMODEL VOOR DE OPLEIDER

3.1 De centrale idee van opleiden en leren

De begrippen zoals ze worden omschreven vormen onderdeel van de centrale idee van opleiden en leren. Om dit centrale idee te benaderen, willen wij hier de begrippen in hun onderlinge samenhang tonen, opdat we dichter bij de omschrijving van de idee "opleiden en leren" willen komen.

De begrippen zullen wij hier in een cirkel plaatsen. De cirkel is het beeld van een totaliteit die besloten is in zich zelf, d.w.z. die een eigen wereld vormt. Dat is het geval met een idee. Een idee is een wereld in zich zelf, opgebouwd vanuit een eigen inhoud en een eigen vorm.



De essentie van dit model is dat in ieder deel van het geheel ook het geheel aanwezig is, d.w.z. deels gerealiseerd, deels als potentie. Dit is zo vanwege het feit, dat ieder deel zoals het hier wordt gegeven is opgebouwd uit de 3 polariteiten toekomst-verleden, idee-materie, binnen- en buitenwereld.

3.2 Het model van opleiden en leren

Opleiden en leren: samenhangende begrippen.

Het model van opleiden en leren is een uitvoerige beschrijving van hetgeen reeds in het voorgaande werd aangeduid.

In dit model worden de begrippen die in het gebied van opleiden en leren een rol spelen behandeld en vervolgens in een samenhang geplaatst.

Daarmee streven we het volgende na:

- we proberen het gebied van opleiden en leren in zijn totaliteit te laten zien;
- we proberen het gebied zodanig te beschrijven dat de opleider een idee krijgt van wat er allemaal nodig is om opleiden en leren op elkaar af te stemmen;
- we proberen het model zo in te richten dat het zichtbaar maakt wat het proces in de tijd is dat zich afspeelt tussen het moment dat een leervraag opkomt tot en met het moment dat de vraag beantwoord is.

We zullen hier achtereenvolgens de belangrijkste begrippen uit het model van opleiden en leren behandelen, dat zijn:

- 3.2.1 Leervraag;
- 3.2.2 Leerbehoeften;
- 3.2.3 Leerdoelen;
- 3.2.4 Leerplan;
- 3.2.5 Leersituatie;
- 3.2.6 Leerresultaat;
- 3.2.7 Terugkeerplan;
- 3.2.8 Terugkeerproces in de eigen situatie.

3.2.1 Leervraag

Iedere vraag is een begin en een eind tegelijkertijd. Het is het eind van een proces en het begin van een nieuw proces. Een mens die iets wil weten moet zich zelf vragen stellen. Het stellen van de juiste vraag is waar het in eerste instantie op aankomt.

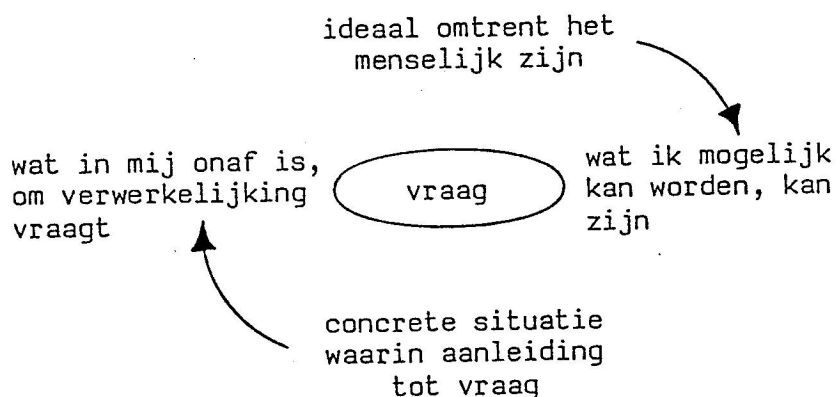
De vraag is een mysterieus iets. Er zijn vele vragen die aan mij gesteld worden of die ik me zelf stel, maar niet al die vragen hebben voor mij betekenis. Er zijn vragen die een praktische betekenis voor mij hebben en die direct te beantwoorden zijn. Dat zijn over het algemeen vragen die van aard concreet zijn en gericht op de materiële wereld om ons heen.

Deze vragen verdienen een direct antwoord. Het zijn vragen waarvoor antwoorden bestaan, waarvan het nodig is die antwoorden te vinden.

Er zijn ook vragen die nog geen antwoord kennen. Dit zijn ontwikkelingsvragen, d.w.z. het zijn die vragen waardoor een nieuwe ontwikkeling kan starten. Niet alle vragen zijn mijn ontwikkelingsvragen. Het gaat erom die vragen op te spoor te komen die bij mij een proces in gang kunnen zetten dat leidt tot realisering van mijn ontwikkelingsdoelen.

"De vraag" kan uit 2 bronnen ontstaan. Enerzijds kan zij ontspringen aan een concrete situatie waarin ik geconfronteerd word met mijn grenzen. Ik wordt gewezen op wat in mij zelf onaf is en waaraan ik verder moet werken.

Anderzijds kan de vraag ontspringen aan bepaalde idealen die in mij zelf tot leven komen en die bij mij bepaalde toekomstverwachtingen omtrent het eigen zijn kunnen doen ontstaan.



Zo drukt dus de vraag steeds uit:
 wat ik af moet maken: beantwoorden;
 wat ik moet beginnen: ontdekkend vernieuwen.

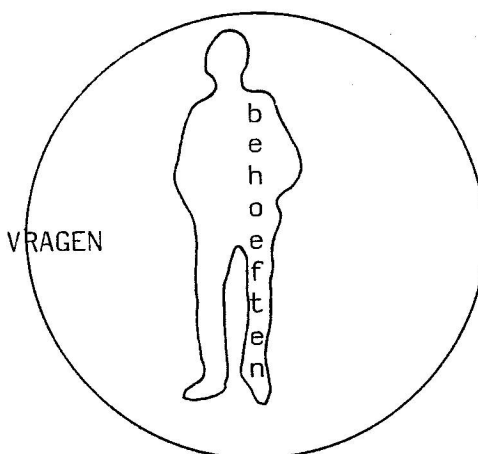
Deze twee kanten aan vragen zijn aanleiding tot twee verschillendsoortige processen.

De vraag die moet worden afgemaakt leidt tot een onderzoekproces. Het is dan nodig uit te zoeken hoe alles precies zit. Er is een situatie, er zijn voorafgaande situaties, er is iets onaf. Het komt er dan op aan precies uit te vinden wat er schort, d.w.z. wat het tekort is. Wanneer het gaat om een leervraag van deze signatuur, zal de opleider een onderzoek moeten instellen naar achtergronden van de vraag om erachter te komen waaruit deze precies ontstaan is en wat de contouren van de vraag zijn.

Gaat het om een toekomstvraag, dan heeft analyseren weinig zin. Het gaat dan veeleer om een initiatiefproces, nl. welke stappen neem ik bij het werken aan mijn vraag. Er zijn dan geen antwoorden voorhanden, het gaat dan om een proces van initiatief nemen, handelen en evalueren. Dat is een "stap voor stap" proces.

3.2.2 Leerbehoeften

Wanneer we spreken over behoeften dan doelen we daarmee op de binnenkant van wat als vraag reeds naar buiten kwam.



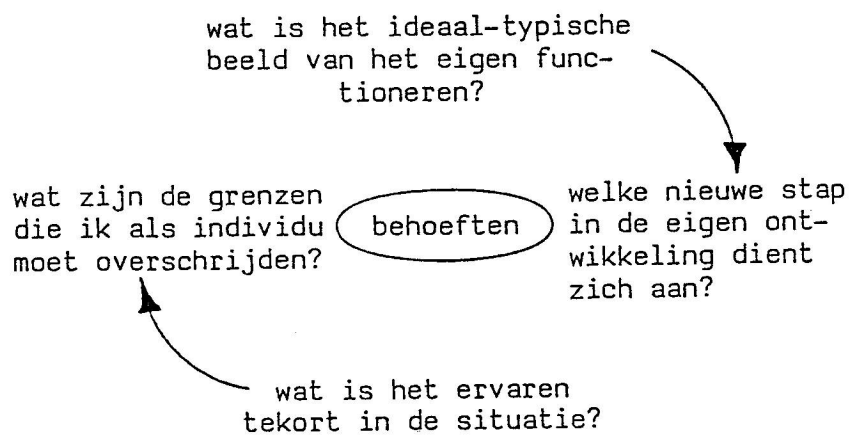
B.v. naar buiten komt de vraag naar een bepaald goed, daarin zit de behoefte aan dat goed.

Behoeften brengen mij in beweging nl. ik ga er op uit om ze te bevredigen. In behoeften spreekt vooral het menselijk wilselement. Er wordt iets gewild, er is behoefte aan. Het onderzoeken van wat de behoefte is is een moeilijke zaak. Het gaat daarbij om de vraag: wat wordt precies gewild?

Daar komen wij ook terecht bij de vraag: wat wil ik eigenlijk? Er zijn behoeften in ons die vastzitten aan het lichaam en er zijn behoeften die vastzitten aan de menselijke psyche.

In de behoeftebevrediging zijn wij afhankelijk van elkaar, de een voorziet in de behoefte van de ander. Bij leren betekent dat o.a., dat veel wat geleerd moet worden niet geleerd moet worden voor de eigen persoon maar voor de situatie waarin men samenwerkt met anderen en voor anderen. Het is dan belangrijk voor de leermotivatie dat die situatie ook representeert wat essentieel is voor de persoonlijke ontwikkeling van het individu. Daar nu is vooral het behoefte-onderzoek op gericht,

nl. zegt het tekort, in het functioneren van de mens in de situatie iets over de eigen grenzen van dat individu die hij moet overschrijden om een optimale bijdrage te kunnen leveren in de behoeftebevrediging van anderen en daarmee in de realisering van het eigen zelf.



We zitten hier middenin het probleem van de motivatie. Het is een oude vraag of motivatie nu voortvloeit uit het streven naar bevrediging van de eigen behoeften of dat motivatie voortvloeit uit het streven naar bevrediging van andermans behoeften. Herzberg en anderen hebben erop gewezen hoe motivatie samenhangt met die factoren die intrinsiek aan het werk zijn, d.w.z. met de zaak en het doel zelf te maken hebben en niet met de bevrediging van de eigen behoeften. Het doel van het werk is motiveerend (of niet), de beloning is bevrediging schenkend (of niet). Het onderscheid tussen motivatie en satisfactie heeft te maken met het onderscheid van toekomst-/doelgericht en verleden-/voltooiinggericht. Zo is het salaris voor gedaan werk en vooral de hoogte van het salaris een factor die te maken heeft met voltooiing, nl. ervaar ik de beloning als voldoende voltooiing van hetgeen ik met mijn arbeidsprestatie gerealiseerd heb; daarmee wordt die factor tot "satisfier". Beloning is een satisfier omdat beloning en prestatie aan elkaar gekoppeld zijn. Het doel van het werk is een motivatiefactor omdat daarin het toekomstkarakter en het zich kunnen realiseren vertegenwoordigd zijn. Naarmate nu het doel van het werk en het doel van mijn eigen ontwikkeling meer samengaan, is er sprake van motivatie. Dit is ook de reden waarom in het proces van opleiden en leren het formuleren van doelen op grond van leerbehoeften zo centraal staat.

3.2.3 Leerdoelen

Bij leerdoelen zijn er drie soorten doelen te onderscheiden.

Allereerst zijn er doelen die **exact** aangeven wat het **eindgedrag** van de mens, die door een leerproces heengaat, moet zijn. Deze doelen zijn vooral relevant voor bekend gedrag dat exact en eenduidig moet worden vertoond.

Ten tweede zijn er doelen die **een ervaringsresultaat** aangeven voor de lerende. Zij hebben een vorm die de lerende door ervaringsituaties heengaan, kan realiseren. De omschrijving van het doel is hierbij niet exact en algemeen maar is gericht op de individualiteit van de lerende. Het doel geeft de richting aan waarin het verwerven van een eigen individuele hoedanigheid gerealiseerd kan worden.

Ten derde zijn er doelen die te maken hebben met potentiële **streefrichtingen** ter realisering van idealen. Ze zijn gericht op de individuele realisering van het eigen levenslot. Ze zijn ook niet exact aan te geven maar ze zijn veeleer te omschrijven in beelden, imaginaties, waarin iets zichtbaar wordt van waar de lerende naar streven kan.

Het doel als zodanig geeft een toestand aan die uiteindelijk bereikt moet worden. Het gaat dan om een **eindresultaat**. Als het gaat om een doel bij opleiden en leren, een doel dus dat in mensen moet worden gerealiseerd, dan kan dat doel in de vorm van een eindresultaat worden geformuleerd.

Het doel ligt daar waar je wilt komen. Zoals reeds aangegeven, is daarbij de exactheid van de doelomschrijving afhankelijk van het soort doel dat gesteld is.

Bij de verschillendsoortige doelen spreekt zich iets uit van het verschillendsoortig proces dat plaatsvindt bij de opleider en lerende om die doelen te bereiken.

Nemen we b.v. de **exacte gedragsdoelen**. De Amerikaan Mager is een precieze vertolker van hoe je opleidingsdoelen formuleert die betrekking hebben op exact gedrag. Hij stelt dat doelen geformuleerd moeten worden in 3 onderdelen, nl.:

- . het gedrag;
- . de condities waaronder dat gedrag bereikt moet worden;
- . de standaarden waaraan het resultaat moet voldoen.

Wanneer het gaat om het formuleren van exacte technische operationele doelen b.v. het opstarten van een pomp, dan is dit onderscheid zeer bruikbaar, immers

het gedrag moet dermate exact zijn dat de pomp inderdaad start. Ervaring leert, dat als deze doelen niet werkelijk exact zijn omschreven, dit snel leidt tot onvolledige instructies, hetgeen in de feitelijke operatie nare gevolgen kan hebben. Immers, is iemand iets fout of onvolledig geleerd, dan is hem dat niet snel afgeleerd. Het formuleren van doelen op een dergelijke wijze brengt de opleider op het spoor hoe het proces van opleiden en leren moet verlopen. De logica van het eindgedrag bepaalt in zekere zin het procesverloop. Het proces is doelafgeleid. Er is ervaring met hoe dit proces het meest effectief kan verlopen. Opleidingen zijn kopieerbaar, de lerenden passen zich in.

Wanneer de doelen liggen op het **ervaringsgebied**, hetgeen betekent dat tot een eigen stijl moet worden gekomen, dan is de weg van het ervaringsleren vooropstaand. Hier is echter al veel moeilijker de effectiefste weg vast te stellen voor opleider en lerenden.

Het proces is niet te programmeren. Het ontwikkelt zich in het spanningsveld tussen de aanbevelingen van de opleider op grond van de vroegere ervaringen en de eigen individuele persoonlijkheid van de lerende die alle ervaringen zelf verwerkt en die eigen keuzen maakt in de voortgang van het leerproces.

De formulering van deze doelen zal veeleer een vrij en open karakter hebben. Ze zullen niet meer kunnen zijn dan richtingaanwijzers.

Het derde soort doelen is, zo werd gezegd, alleen aan te geven in beelden. Het zijn doelen die **de specifieke streefrichtingen en idealen van het individu** betreffen. Het wonderlijke hier nu is, dat hoe persoonlijker de doelen toegesneden moeten worden, hoe universeler de beelden worden waarin die doelen kunnen worden aangegeven. Die universele beelden verbeelden fundamentele waarden in de ontwikkeling van het mensenleven. Zo kan b.v. het beeld van Parcival in een van diens avonturen zeer veelzeggend zijn voor de drempel waar een specifieke individu voor staat. Zo'n beeld zou als doelformulering kunnen dienen. Het heeft zeggingskracht voor het individu op die tijd, op die plaats in zijn ontwikkeling naar de eigen ik-realisering.

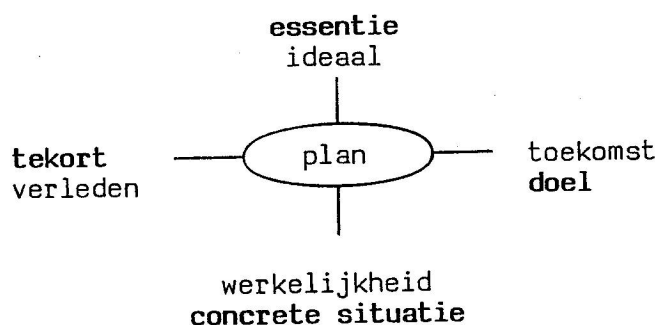
Doelen zijn richtbakens. De inhoud van het doel richt idealiter alles wat er bij het leren gebeurt.

3.2.4 Leerplan

In een plan start de voorstelling omtrent hoe het leerproces zal gaan.

Een plan is als een ontwerp van een brug die geslagen wordt tussen verleden en toekomst, tussen ideaal en werkelijkheid.

Om die brug te slaan is het volgende nodig:



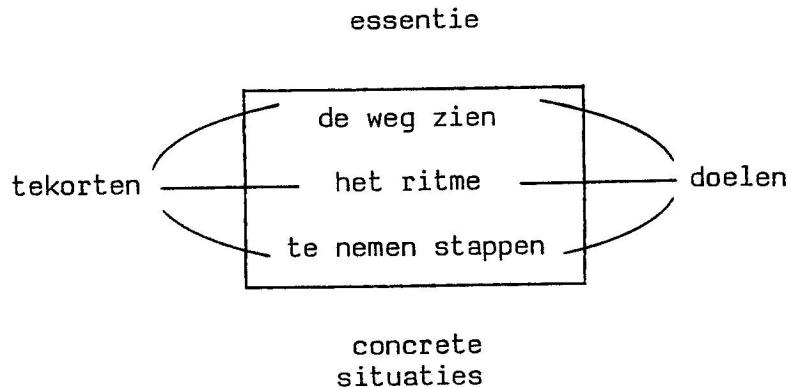
Allereerst moet er een voorstelling ontwikkeld worden omtrent het tekort en het doel: de horizontale polariteit.

Ook moet er een voorstelling ontwikkeld worden omtrent de essentie van waar het om gaat, alsook de concrete situaties waarin alles gestalte moet krijgen, de verticale polariteit. Het plan nu komt beter tot stand naarmate er een levendige voorstelling is van deze twee polariteiten. Immers, kan de lerende zich volledig in deze polariteiten inleven, dan is hij in staat om vóór zich te zien:

- . wat de weg is die gegaan moet worden;
- . wat de stappen zijn die genomen moeten worden;
- . wat het ritme is waarin een en ander zich moet gaan voltrekken.

Hier doorheen spelen weer alle elementen die in het voorafgaande zijn beschreven; b.v. hoe concreter de polen zijn aan te geven in de zin dat het om herhalend, elementair gedrag gaat, hoe concreter een plan kan zijn dat eerst op deze drie peilers kan worden aangegeven. In de technische organisatiekunde werkt men veel met zogenaamde netwerkplanningen. Bij dergelijke planningen is sprake van een zeer concrete voorstelling over de twee polariteiten en kan als zodanig in de tijd worden aangegeven, de kortste weg, welke stappen er gezet moeten worden, alsmede hoe alle activiteiten op elkaar afgestemd kunnen worden.

Schematisch samengevat:



Overal komen we in het sociale, "het plan" tegen: loopbaan of carrièreplan, levensplan, schoolplan, leerplan, kortom overal waar voorstellingen ontwikkeld worden over hoe het zou moeten gaan. Het is de vraag natuurlijk in welke mate een plan de dingen werkelijk beïnvloedt. In het plan uit zich een specifiek menselijk vermogen, nl. om langs de weg van de voorstelling de loop der dingen te beïnvloeden.

Bij "de weg" gaat het om de rode draad die door het geheel loopt. Bij netwerkplanning is dat de kortste route.

Bij een levensplan is dat de essentiële levensvraag of opgave waar men aan werkt.

Bij **stappen** gaat het om keuzen. Welke keuzen zijn er te maken, wat moet verzorgd worden op welk moment, opdat voortgang mogelijk blijft? Het gaat daar vooral om de condities waaronder het leerproces plaats kan vinden.

Bij **ritme** gaat het om de harmonische afstemming van de onderdelen in ruimte en tijd. Bij veel plannings wordt ritme tot maat, d.w.z. afgemeten stapjes van gelijk gewicht. Ritme is veel subtieler, het heeft te maken met levensprocessen. Alle levensprocessen hebben een ritme, dat is de subtiele afstemming tussen de twee polen. Ieder mensenhart heeft een eigen ritme. Ieder leerproces heeft een eigen ritme. Dat leerritme te vinden dat is de kunst van ieder leerplan.

3.2.5 Opleidings- en leersituatie

In de opleidings- en leersituatie moet de afstand die er is tussen opleider en lerende overbrugd worden. Die afstand wordt overbrugd door de **ontmoeting** tussen opleider en lerende.

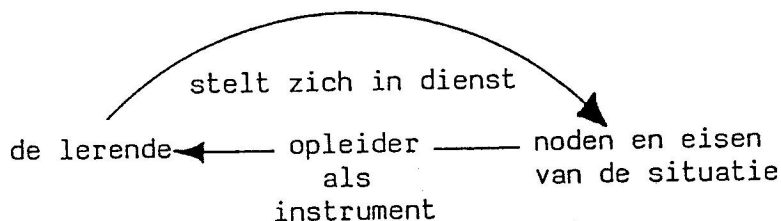
Wat is eigenlijk die ontmoeting? Het woord zelf geeft daar al iets van aan, nl. ont-moeten. Moeten wil zoveel zeggen als dat wat gedaan of gedacht wordt, geschiedt vanwege krachten die buiten het eigen ik liggen. Ik ben het dan niet zelf die denkt of doet maar het is een van buiten komende kracht die mij aanzet om te denken of te doen.

Wanneer er sprake is van ont-moeten, dan wil dat zeggen dat het denken of handelen geschiedt op grond van het eigen ik. Het gaat om de ontmoeting tussen twee ikken, de opleider en de lerende. Alles wat er als voorbereiding gedaan wordt voor de opleidings- en leersituatie is gericht op het mogelijk maken van deze ontmoeting. In de werkelijkheid van alledag is vaak sprake van het tegenovergestelde, nl. alles is erop gericht de andere te richten in zijn gedrag, in zijn handelen en denken. De ontmoeting komt tot stand wanneer de leersituatie, die is ingericht door de opleider, datgene beleefbaar maakt wat de lerende in zijn volgende leerstap moet verwerven.

Bij veel vormen van opleiden is de opleider volledig instrumenteel bezig, d.w.z. dat hij zich zelf tot instrument gemaakt heeft van de situatie; hij is om zo te zeggen het belangrijkste opleidings- en leermiddel geworden in het totaal aan middelen. In een dergelijke cultuur streeft de opleider naar een perfect gedrag. Dat sluit aan op zijn veronderstelling dat het opleiden en leren een situatie van overdragen is. De opleider geeft, de lerende neemt. Wanneer het gaat om gedrag dat gedaan is en dat precies herhaald moet worden gaat dit op.

Er is in een dergelijke situatie niet werkelijk sprake van een ontmoeting. Immers, het gedrag van de lerende dat door de opleider voorgeschreven wordt is niet per sé zijn persoonlijk gedrag, maar het gedrag dat de werkopgave van hem vraagt. In een dergelijk geval is er sprake van opoffering door de lerende, nl. hij ziet af van eigen impulsen en richt zich uitsluitend op de eisen van de situatie.

De opleider is instrument om dit mogelijk te maken, nl. om de ontmoeting tussen de eisen en noden van de situatie en de capaciteit van de lerende mogelijk te maken.



Wanneer het om de lerende zelf gaat, om zijn ontwikkeling, dan is het de opleider die zich in dienst stelt van de lerende. In de opleidingssituatie ontmoet de lerende de opleider. In deze ontmoeting van twee mensen kan iets nieuws ontstaan, nl. alle aanwezige ervaring en kennis van beiden kan door een wisselwerking in een nieuwe vorm stromen. Er is dan geen sprake meer van alleen een transfer van reeds verworven, bestaande inzichten, kennis, enz. tussen opleider en lerende maar er ontstaat een nieuw inzicht, een nieuwe ervaring bij beiden.

In veel opleidings- en leersituaties is een dergelijk proces waar te nemen. Een voorbeeld: wanneer er een rollenspel is ingericht waarin bepaalde rollen omschreven zijn, dan zullen de rollenspelers aanvankelijk vasthouden aan de informatie zoals in de rollen werd omschreven. Op een gegeven moment echter komt een van de spelers buiten zijn rol, hij of zij brengt iets van zich zelf door de rol heen in. Dit zal direct tot gevolg hebben dat het rollenspel zich kan verdiepen, nl. dat door de rollen heen twee individuen met elkaar aan de slag gaan. Pas dan kan er iets nieuws ontstaan, pas dan zal een uniek gebeuren ontstaan waarin de spelers en mogelijk ook de waarnemers een volstrekt nieuwe ervaring opdoen. Dit voorbeeld brengt ons bij het leerproces in de werksituatie.

3.2.6 Leerproces

In een proces wil ik drie stadia onderscheiden die zich achtereenvolgens kunnen voltrekken.

Het eerste stadium in het proces is het stadium van "**de inhoudelijke bepaaldheid**".

Wanneer twee of meer individuen in de werksituatie bij elkaar komen dan zullen zij vooral vanuit de gestelde taak met elkaar omgaan. Ieder van deze individuen is een ik met een tot dan toe gerealiseerd geheel van ervaringen, kennis, inzichten, enz. In iedere situatie zal het individu aanvankelijk sterk vanuit zijn verworven kennis en ervaring denken en handelen.

Wat er gebeurt tussen opleider en lerende in de werksituatie speelt zich af binnen de grenzen van beider inhoud. Veel of weinig kennis en ervaring maakt een groot verschil uit in wat mogelijk is of niet tussen beiden. Er zal in het proces op dit moment sprake zijn van een inhoudelijke transfer. Deze inhoud zal zich slechts langzaam wederzijds openbaren in de richting van een zekere gemeenschappelijkheid. De opleider heeft een voorsprong in inhoud en/of ervaring, de lerende zal

zich invoegen om tot gemeenschappelijkheid te komen. Doet de lerende dit niet, b.v. omdat er in hem andere vragen leven, dan ontstaat er niets.

Bij inhouden horen leervormen. Iedere inhoud heeft zijn eigen leervorm. Wanneer het gaat om de inhouden zal iedere opleidings- en leersituatie een leervorm moeten hebben welke de overdracht van inhoud mogelijk maakt. Daarbij geldt, dat de leervorm en de inhoud moeten aansluiten bij de kennis die in de lerende aanwezig is. Hier is een eerste grens: het is mogelijk steeds verder inhouden te preciseren, te verfijnen, te detailleren, maar het voegt op een gegeven moment weinig nieuws meer toe. Dit kunnen we waarnemen bij specialismen waarin steeds verder gedetailleerd wordt maar waar binnen de grenzen van de inhoud geopereerd wordt.

Een stap verder komt het proces wanneer op een gegeven moment de inhoud losgelaten kan worden en gewerkt kan worden aan de krachten die, achter de inhoud verscholen, werken in het proces tussen mensen. Hier zitten we in het gebied van **"het ervaren"**. Niet in de zin van naverbaren maar in de zin van een originele ervaring die de lerende mens opdoet. Het gebied van het ervaren is het gebied waar de dingen zich niet meer inhoudelijk voordoen maar waar het gaat om de werking van krachten. We leren door ervaring de werkingen waar te nemen. In de niet-materiële werkelijkheid geldt dit altijd, nl. aan de werkingen worden wij gewaar.

Hoe doorbreken wij de grens tussen de uiterlijke verschijning van de dingen en werkingen achter de dingen? Daartoe zijn twee wegen begaanbaar.

De eerste weg is om dingen in de tijd te vervolgen. Werkingen worden in de tijd zichtbaar. Willen wij iets leren over een mens, een groep, over een organisatie of over een organisme, dan zullen wij ze in de tijd moeten vervolgen. Het is dan nodig de groep, de organisatie, als een tijdsorganisatie te leren zien. Werkingen kunnen wij in de tijd waarnemen. Dit is een longitudinaal onderzoekproces.

De tweede weg is om de eigen verhouding tot de dingen te onderzoeken. Hoe verhoud ik mij tot de inhoud en de gebeurtenissen? We komen dan in het gebied van het oordeel. Met hulp van ons denken kunnen we dichterbij de krachten achter de dingen komen. Met ons gevoel kunnen we de krachten achter de dingen beleven.

We komen hier in het gebied van het omgaan van mensen met elkaar en het omgaan van de mens met de hem omringende wereld. Hoe beïnvloeden zij elkaar, welke krachten werken er tussen de mensen?

De nadruk ligt hier op **bewustzijn**, nl. dat de mens deze krachten doorziet in hun werkingen en ze als zodanig

leert beheersen. Hier dient zich opnieuw een grens aan die doorbroken kan worden. Die grens ligt bij het scheppend werken met die krachten. Het gaat dan om **het initiatief**, nl. om met middelen, vanuit het doorzien van de werkingen, tot nieuw scheppend werk te komen. Hier treedt het vrije handelen in. Ook bij de eerste stap in het leerproces was er reeds handelen maar onvrij nl. herhaald handelen op grond van bestaande inzichten, enz. Hoe kunnen we de grens tussen bewustwording en scheppend handelen doorbreken? Daarvoor zijn wederom 2 wegen aan te geven.

De eerste weg is om steeds de dingen als totaliteit te leren zien. Doordat we gevangen zitten in onze eigen denkmodellen, reproduceren we met ons handelen voortdurend bestaande voorstellingen over de werkelijkheid. We denken in theoretische abstracties over het geheel. Het denken moeten wij omscholen tot een waarnemingsinstrument van het handelen.

Verwachten wij van de lerende dat hij in de werksituatie initiatiefrijk handelt, **nl. dat doet wat de situatie vraagt**, dan is de ontwikkeling van denken als waarnemingsinstrument noodzakelijk.

De tweede weg om tot vrij handelen te komen is die van de eigen individuele scholingsweg. Het is slechts mogelijk het goede initiatief te nemen wanneer de mens zich innerlijk intensief met de zaak bezighoudt. Het werken aan de eigen innerlijke ontwikkeling betekent zich intensief inspannen om de taal der dingen te leren verstaan. Kan de mens loskomen van zijn eigen voorstellingen en kan de mens luisteren naar de stem der dingen, d.w.z. kan hij het object voor zich zelf laten spreken? Dit alles vraagt een loutering van de eigen begeerten. In de mens verdringen zich allerlei impulsen tot handelen. Er is zoveel te doen, er is zoveel nodig. Veel daarvan is stof dat opwaait en weer neervalt. De mens kan zich verliezen in allerlei initiatieven omdat hij slechts zijn eigen egoïstische impuls volgt.

Bij initiatieven beweegt de mens handelend in een open ruimte. Hij geeft zelf vorm aan de dingen. Hij toetst de effecten van zijn handelen aan de opgave die hij gesteld heeft en beoordeelt aan de hand daarvan of het goed was. Dat is de hoogste trap van het menselijk handelen: zelf een wereld scheppen die in de behoefte van een ander voorziet.

3.2.7 Leerresultaat

Het leerresultaat is datgene wat gecreëerd is door het proces van opleiden en leren. Een resultaat kan zich in velerlei vormen vertonen.

Er kunnen drie categorieën resultaten onderscheiden worden, nl.:

- . gedragsresultaat;
- . ervaringsresultaat;
- . wezensresultaat.

Bij een **gedragsresultaat** in mensen kan zich dit in drie verschijningsvormen manifesteren:

- . in de vorm van aanwezige **kennis**;
- . in de vorm van **handelingsbekwaamheid**;
- . in de vorm van **houding** of eigen persoonlijkheid.

Langs de weg van toetsen en observeren wordt gepoogd dat wat zich gerealiseerd heeft, vast te stellen.

Het probleem daarbij is dat alleen datgene gemeten kan worden waarvoor meetinstrumenten bestaan. Men is dus selectief bezig vanwege de beperkingen van de instrumenten. Is er reeds een voorbeeld van resultaat dan kan men vaststellen of het resultaat identiek is met dat reeds bekende resultaat. De drie verschijningsvormen van resultaten hebben vooral hun zin voor reeds bekende resultaten.

Resultaten kunnen apart vastgesteld worden voor de drie verschijningsvormen:

- . kennisresultaten;
- . handelingsbekwaamheidsresultaten;
- . houdingsresultaten.

Bij kennis gaat het om het toetsen van gerealiseerd denk- en onderzoekwerk. Om kennis te verwerven is nadenken nodig.

Bij handelingsbekwaamheid gaat het om het toetsen van doe-werk. Om bekwaamheid te verwerven is nodig het na-doen.

Bij houding gaat het om het toetsen van bestaande verhoudingen tot de wereld. Om houding te verwerven is het na-leven nodig.

Steeds ligt de nadruk op **na**.

Wanneer het gaat om een ervaringsresultaat dan vloeien de verschijningsvormen kennis, vaardigheid en houding in elkaar. Het gaat er hier juist om dat deze drie in elkaar vloeien en tot een eigen geheel gemaakt worden. Ervaring is als resultaat een samenhangend geheel van kennis, vaardigheid en houding, gekoppeld aan de persoon zelf. De verschijningsvormen integreren zich hier

in het unieke individu en worden tot een eigen stijl. Ervaring is uniek, het is een levensbron van waaruit denken en handelen mogelijk wordt in vele situaties. Ervaring is een bron die altijd blijft stromen. Het is een in de persoon gerealiseerd geheel, dat als bron functioneert voor het denken en handelen in velerlei levenssituaties. Dit resultaat behoeft ook geen meting. Het is volstrekt duidelijk wanneer er sprake is van werkelijke ervaring. Die spreekt zich zelf uit en is in alle gevallen steeds weer waarneembaar.

Bij **wezensresultaat** gaat het om de realisering van levensessenties. Wanneer het gaat om de verwerkelijking van een ideaal of wanneer het gaat om de verwerkelijking van het eigen lot dan is er sprake van wezensresultaat.

Wanneer een mens een idee werkelijk in zijn essentie doorleefd heeft, dan wordt die idee tot ideaal voor hem. Een ideaal wordt een bron voor creatief handelen. Resultaat heeft als term iets afsluitends, zo in de zin van "ik ben klaar". Eigenlijk is resultaat veeleer een kwaliteit die te vergelijken is met de term oogst. De oogst zal zich zelf manifesteren. Van belang is vast te stellen hoe de oogst samenhangt met de voor de oogst verrichte activiteiten. Aan een resultaat gaat een proces vooraf. Resultaat zelf is in zekere zin ook weer het zaad voor een nieuw, volgend proces.

3.2.8 Terugkeerplan

Bij het terugkeerplan gaat het om de voorstelling omtrent hoe het geleerde in de eigen leef- en werksituatie is te integreren. Wat wordt eigenlijk uitgedrukt met het woord "terugkeer". Bij terugkeer gaat het om de overgang van de leer- of oefenwereld, in de werk/leefwereld. We stellen ons bij terugkeer vaak voor dat het geleerde gewoon meegenomen wordt en toegepast wordt in de eigen werksituatie. Dit is echter niet het geval. Immers, steeds zal weer het geleerde opnieuw moeten ontstaan, maar nu echter in een situatie die niet meer speciaal is ingericht op een bepaald leerdoel, maar die een ander doel heeft. Het geleerde zal geïntegreerd moeten worden in de eigen leer-/werksituatie. Dit betekent dat leerresultaten uit cursussituaties altijd voorlopig zijn en altijd weer op weg zijn geïntegreerd te worden in een andere situatie, in een andere totaliteit.

Bij het terugkeerplan maakt de lerende zich een voorstelling over hoe de integratie van het leerresultaat

zal plaatsvinden en vooral welke voorwaarden de lerende moet verzorgen in de werksituatie, wil deze integratie tot stand komen. Een belangrijk gegeven daarbij is dat slechts gedragsresultaten "meegenomen" kunnen worden van de ene situatie in de andere.

Andersoortige resultaten zullen een andere weg moeten gaan. Ze zullen de weg door het onderbewuste heen moeten gaan. Het integratieproces van leerresultaten in het menselijk handelen loopt door het onderbewuste heen. Iedere zaak waar de mens zich min of meer intensief mee bezighoudt, moet eerst door het onderbewuste heen gaan wil het in het eigen leven geïntegreerd worden.

Elk resultaat zal eerst moeten sterven d.w.z. het wordt uit handen gegeven aan het onderbewuste, opdat het in een nieuwe vorm opnieuw, maar nu werkelijk eigen maakt, in het eigen ik kan opduiken en gaan werken.

3.2.9 Terugkeerproces

Dit proces komt tot stand bij de lerende door de confrontatie tussen het nieuw geleerde en de bestaande leef-/werkwereid. Het geleerde wordt op de proef gesteld. Doordat het geleerde losraakt uit de wereld waarin het verworven werd en terechtkomt in een "oude" wereld is er "de onthechting". Het geleerde komt als het ware in een vacuüm te hangen, het maakt een sterfensproces door. Dat maakt het geleerde erg kwetsbaar. In deze kwetsbaarheid kan "de ontzuivering" binnen sluipen, d.w.z. het gevoel gaat optreden dat het geleerde eigenlijk niet wezenlijk is, ja eigenlijk niets van doen heeft met de "oude situatie". De ontzuivering maakt het geleerde kleiner, geïsoleerder. Deze ontzuivering zal de mens zelf moeten overwinnen. Hij zal het geleerde een kans moeten geven binnen te komen in het dagelijkse denken en handelen. Dat binnenkomen vindt plaats in het onderbewuste. Men zou kunnen zeggen, de mens moet het meenemen in "de slaap" en zien hoe het er daarna uitkomt.

De tweede weerstand is die van "de idealisering". Het geleerde heeft een dermate glans dat het alles in de "oude" wereld overbelicht. Het geleerde lijkt het antwoord op alle vragen en problemen, lijkt de bestemming van alle wensen. Aanvankelijk zal alle aandacht aan het geleerde gegeven worden. De glans van het leerresultaat belemmert het werkelijk goed kijken naar de betekenis van het geleerde voor de eigen leef-/werkwereid. Het proces van de terugkeer is het proces van de onthechting en het opnieuw laten ontstaan. Dit proces

wordt in onze tijd van eminent belang. We merken dat we in onze welvaartscultuur aan grenzen komen. Het kan zijn dat we de komende jaren "terug moeten" d.w.z. dat we zullen moeten onthechten van wat verworven leek. We hebben daar grote angst voor, we zijn bang voor de leegte die we denken dat dan ontstaat. Onthechten en sterven zijn nog steeds taboes.

En daarin zit een grote misleiding, nl. we realiseren ons niet dat deze onthechting noodzakelijk is om nieuw leven werkelijk te kunnen laten ontstaan. Het proces van leven, sterven en weer geboren worden kunnen we in de natuur om ons heen voortdurend waarnemen. Onze menselijke produkten beogen we voor de eeuwigheid, terwijl dat nu juist leven-afremmend werkt. Ook en juist in het leren geldt dat er waarden ontstaan, maar ook dat er waarden vernietigd worden. Voor elk levensproces geldt dit en zeker dus ook voor het leerproces. Houden wij vast aan onze denkmodellen, wij zouden niet verder komen. Zouden door mensen gemaakte wetten voor de eeuwigheid gelden, dan zouden we ons niet ontwikkelen. Het geleerde zal zich steeds weer moeten omvormen, dat is de essentie van wat hier bedoeld is met het begrip terugkeer.

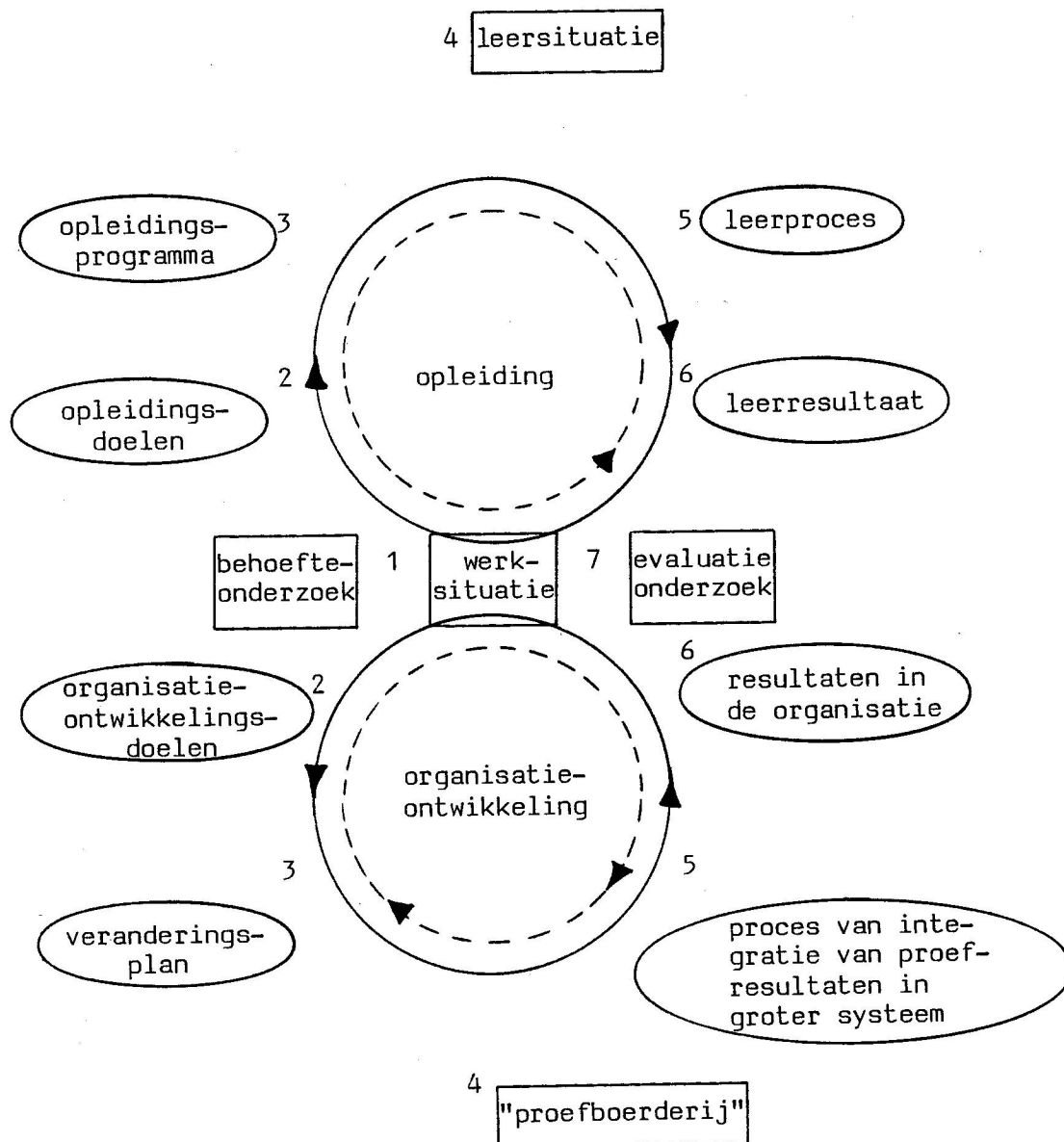
3.3 Opleiden en organisatie-ontwikkeling

Er is sprake van een opleidingsvraag wanneer het aankomt op menselijk functioneren in concrete situaties. Behoeften zullen dan liggen op het gebied van het eigen functioneren, waarbij het vooral gaat om de ontwikkeling van menselijke vermogens. Er is sprake van een organisatie-ontwikkelingsvraag wanneer het probleem schuilt in de organisatie als zodanig. Datgene wat uit vroegere ontwikkelingen is uitgewerkt in organisatievormen moet getransformeerd of vervangen worden.

Opleiding en organisatie-ontwikkeling zijn twee complementaire activiteiten. Ze liggen in elkaars verlengde. Beide hebben te maken met de lerende mens en de zich ontwikkelende organisatie, ze vinden daarin hun inspiratie en actieveld. Beide richten zich op behoeften die voorafgaan aan of voortkomen uit de ontwikkeling van mens en organisatie.

Het onderscheid tussen organisatie-ontwikkeling en opleiden komt dan ook niet voort uit een verschillend beginpunt of een verschillend eindpunt, maar uit een verschillend proces.

Schematisch weergegeven:



Het begin- en eindpunt kan zich op 4 terreinen bevinden:

- . **In het individu:** het gaat dan om persoonlijke ontwikkelingsbehoeften.
- . **In het werk:** het gaat dan om het functioneren van mensen en groepen in hun werksituatie.
- . **In de organisatie:** het gaat dan om verschijnselen die voortkomen uit een verdere groei en ontwikkeling van de organisatie in haar omgeving.
- . **In de veranderende samenleving:** het gaat dan om maatschappelijke ontwikkelingen die de gang van de organisatie beïnvloeden, zoals inspraak/democratisering, computerisering van de arbeid, arbeidsvoorwaardenbeleid, fusie, enz.