

Boekje te buiten

Boekje te buiten

Cruyt Ellen
Dejonghe Frank
Doise Maarten
Mertens Lieze
Verdrú Hannes

Inhoud

Inleiding	11
-----------	----

DEEL I ERVARINGSLEREN IN EN MET DE NATUUR

1. Ervaringsleren – de basis	17
1.1 Leren door doen én reflecteren	18
1.2 Wortels van het ervaringsleren	23
1.2.1 De leercirkel van Kolb	24
1.2.2 De spanningsdriehoek	28
1.2.3 De belevingszones	32
1.2.4 Het PPP-model	37
1.2.5 Het fasenmodel	42
1.3 Nieuwe wortels	48
1.3.1 Window of Tolerance	48
1.3.2 De Zelfdeterminatietheorie	52
1.4 Begeleidershouding	55
1.4.1 Veiligheid	57
1.4.2 Uitdaging	64
1.4.3 Het (on)evenwicht tussen veiligheid en uitdaging	65
1.4.4 Groepsdynamica	67
1.4.5 Maatwerk	73
1.4.6 Taal doet ertoe	75



1.5 Van reflectie naar active reviewing	80
1.5.1 Reflectie	80
1.5.2. Active reviewing	83
1.6 Transfer en contextuele inbedding	86
2. Natuur, meer dan een andere context!	95
2.1 Effecten van de natuur op welzijn en gezondheid	99
2.1.1 Biologische gezondheidseffecten	100
2.1.2 Bijdrage aan psychische gezondheid	101
2.1.3 Gezond gedrag en levensstijl	106
2.1.4 Sociale interactie en verbondenheid	107
2.1.5 Stimulatie van groei en ontwikkeling	108
2.2 Natuurverbondenheid	111
2.2.1 Natuurverbondenheid: een veelzijdig concept	112
2.2.2 De menselijke relatie met de natuur – van afkeer tot intense verbondenheid	114
2.2.3 Natuurverbondenheid als levensstijl: friluftsliv	118
2.2.4 Verhogen van natuurverbondenheid?	119
3. Ervaringsleren in en met de natuur	123
3.1 Eén en één = drie	124
3.1.1 De eenvoud en kracht van in de natuur zijn	126
3.1.2 Natuur als facilitator in het procesgericht werken	129
3.1.3 Risico- en kansanalyse	131
3.2 Een waaier aan mogelijkheden en methodieken	137
3.2.1 Natuur als leidraad	138
3.2.2 Metaforen en associaties uit de natuur	146
3.2.3 Op pad	155

DEEL II NAAR EEN DUURZAME IMPLEMENTATIE

4. Een ervaringsgericht onderzoek in Vlaanderen	169
4.1 Wie liep mee op ons onderzoekspad?	170
4.2 Feiten vangen: gegevensverzameling	170
4.3 Van feiten naar ontdekking: data-interpretatie	172
4.4 De oogst: resultaten	172
5. Tools en handvatten voor een duurzame implementatie in je werk of organisatie	201
5.1 De lerende organisatie – van weerstand naar samen leren en experimenteren	203
5.1.1 Een cultuur van leren en experimenteren	203
5.1.2 Veranderingsprocessen	204
5.2 Waar heb je invloed op? Het 7E-model	206
5.2.1 Waarom ervaringsleren in en met de natuur?	207
5.2.2 Exploreer je doelgroep	209
5.2.3 De 7E's als motor tot verandering	211
5.2.4 De 7E-gedragsladder als leidraad	216
5.2.5 Permanente evaluatie en bijsturing	217
5.3 Implementatie aan de hand van ELNA	218
Biografie	224
Dank	226
Bronnenlijst	228



Zo'n vier jaar geleden kregen wij het moeilijk in ons gezin. Onze oudste zoon rebelleerde en stelde uitdagend gedrag. Er ontstond een afstand tussen onszelf en onze zoon. We zagen een jongen die zoekend was, en dat waren wij als gezin ook.

We zochten naar een manier om hiermee om te gaan en kwamen zo met verschillende hulpverleners in contact. Zelf zagen we in dat de situatie waarin we zaten niet snel kon opgelost worden en tijd nodig had. We verwachtten van de hulpverlening dan ook geen oplossingen, wel handvatten om hiermee om te gaan, in een gevoel van samen-zijn. We geloofden dat onze zoon binnen ons gezin hoorde te zijn.

Het voorstel van Forta Kuné om samen op stap te gaan voelde goed voor ons. De staptocht was een van de eerste lichtpuntjes in een lange tijd van conflict.

De combinatie van natuur, dicht contact, geen prikkels van buitenaf, geen verwachtingen, avontuur en niet over de uitdagende dingen hoeven te spreken, zorgde ervoor dat er gaandeweg weer openheid, plezier en verbinding waren.

Wat thuis onder spanning stond van het moeten praten, kwam plots spontaan in de gedeelde ervaring. De eerder klassieke begeleiding, die vertrekt vanuit het woordelijke, werd tijdens deze trektocht aangevuld met samen dingen doen, bewegen, voelen en buiten genieten. In het hier en nu.

Volgens ons heeft onze zoon tijdens de eerste staptocht ervaren dat hij er mag zijn, dat we hem de moeite vinden, dat we hem graag zien, ondanks alle uitdagingen.

Die ervaring heeft ervoor gezorgd dat we nog meer trajecten ervaringsleren gedaan hebben, met onze zoon en ook met onze andere jongens. Dat zijn telkens heel waardevolle ervaringen geweest. We zijn dankbaar voor deze vorm van hulpverlening.

Helen en Bart – ouders
Marieke – vzw Oranjehuis

Ervaringsleren in en met de natuur komt pas echt tot leven in de verhalen van degenen die het zelf beleven. Helen en Bart namen ons mee in hun zoektocht naar verbinding en invloed – niet alleen als ouders van een zoon, maar ook als gezin in ontwikkeling. Marieke, contextbegeleidster bij vzw Oranjehuis, liep met hen mee, faciliteerde het proces. Niet met kant-en-klare oplossingen, maar met warmte en nabijheid. Ook verder in het boek kan je over hun ervaringen en die van anderen lezen.

Inleiding

Beste lezer en tochtgenoot, een boek is misschien een wat oneigenlijke manier om het ervaringsleren in en met de natuur te leren kennen. We willen je graag ontmoeten, je mee naar buiten nemen, samen zaken uitproberen. We beginnen dan ook met je uit te nodigen dit boek niet te lezen, maar te beleven. Misschien ga je naar buiten en lees je het boek onder een boom of op het strand, of op een voor jou betekenisvolle plek in de natuur? We nodigen je uit om wat je leest, je langzaam eigen te maken. Leg het boek regelmatig aan de kant en probeer wat je prikkelt uit. Implementeer het in je eigen (werk-) context, met jouw doelgroep. We wensen je alvast toe om vanuit dat experimenteren met ervaringsleren in en met de natuur duurzame praktijken te ontwikkelen. Om wat werkt verder te doen, uit te breiden en er anderen mee te inspireren.

We nemen je doorheen het boek mee in de wereld van het ervaringsleren. Meer dan een methodiek is het voor ons een visie, een holistische benadering, waarin we mensen willen prikkelen om zichzelf verder te ontwikkelen en te groeien. We gaan voluit voor de titel ervaringsleren *in én met de natuur*. Ondersteund door tal van wetenschappelijke inzichten is het onze overtuiging en ervaring dat ervaringsleren in een natuur-context een extra dimensie toevoegt. De natuur als context en als middel versterkt, versnelt en verdiept leerprocessen van de deelnemers op een unieke manier. Bovendien bevordert een onderdompeling in de natuur ook het algemene welzijn, de gezondheid en de persoonlijke ontwikkeling. Je zal merken dat het anders werken wordt, anders denken, anders leren – meer beleven, ontdekken en ontmoeten.

Dit boek is het resultaat van de samenwerking van een team auteurs die hun expertise delen vanuit verschillende disciplines en praktijkervaringen, gezamenlijke experimenten en onderzoek, en bovenal veel goesting. Het eerste deel van dit boek begint met een stevig onderbouwde basis rond ervaringsleren vanuit verschillende sociaal-agogische kaders. Vervolgens delen we onze inzichten en ervaringen over

hoe je de natuur, het buiten zijn, op een onderbouwde manier kan inzetten in je werk. Op het einde van dit eerste deel brengen we alles samen en worden een aantal activiteiten beschreven die zinvol kunnen zijn om uit te proberen met je doelgroep. We nodigen je meteen uit deze te vertalen naar je eigen context en uit te zoeken wat werkt. Kennis, inzicht, en uitgeschreven activiteiten zijn slechts een eerste stap in dit proces.

Ervaringsleren in en met de natuur komt pas echt tot leven in de verhalen van mensen die het zelf beleven. In het boek zijn dan ook tal van praktijkvoorbeelden terug te vinden; gedeeld door ervaringsdeskundigen en begeleiders voor wie het ervaringsleren niet zomaar een methodiek is, maar de kern van hun werk en hun 'zijn'. Samen gaven ze ons een krachtige en kwetsbare inkijk in hun traject: authentiek, onaf, rijk aan ervaringen en nieuwsgierig naar de toekomst.

In het tweede deel van het boek beschrijven we welke factoren helpen om het ervaringsleren in en met de natuur te integreren in de (werk)context. Mensen kunnen geboeid en enthousiast zijn, maar vaak blijkt dat onvoldoende te zijn om het ervaringsleren in en met de natuur op een duurzame manier te implementeren in hun organisatie. Onderbouwd door kwalitatief wetenschappelijk onderzoek werden implementatiemethodieken ontwikkeld ter ondersteuning van de praktijk. We koppelden ze terug aan de basiskaders van ervaringsleren en delen deze praktische handvatten in het tweede deel.

Veel lees- en vooral beleefplezier! Wie weet komen we elkaar ergens buiten tegen?

DEEL I

Ervaringsleren in en met de natuur



In dit eerste deel leggen we het fundament voor het thema van dit boek: ervaringsleren in en met de natuur, afgekort ELNA. We kiezen ervoor om eerst stil te staan bij de essentie van ervaringsleren zelf. We brengen verschillende modellen en kaders in kaart, die duidelijk maken hoe actie en reflectie samen de motor vormen voor bewuster leren en persoonlijke ontwikkeling. Deze theoretische onderbouw biedt houvast voor wie ervaringsleren doelgericht wil inzetten.

Vervolgens richten we de blik op de natuur als context. We onderzoeken de natuur niet enkel als decor, maar als een veelzijdige en krachtige context die, afhankelijk van persoon en situatie, uiteenlopende effecten heeft op welzijn, gezondheid en ontwikkeling. We baseren ons hierbij op actuele wetenschappelijke inzichten en praktijkervaringen. Naast de positieve impact besteden we aandacht aan de complexiteit en mogelijke uitdagingen van natuurervaringen.

In het afsluitende deel brengen we beide lijnen samen. We laten zien hoe de combinatie van ervaringsleren en natuur niet alleen optelt, maar elkaar versterkt: één en één = drie. We illustreren hoe ELNA kansen biedt voor verbinding, groei en innovatie – zowel op individueel als op groepsniveau. Door modellen en kaders te verbinden met de unieke kwaliteiten van de natuur, ontstaan nieuwe mogelijkheden voor betekenisvol leren. ELNA biedt zo een bijzondere kans om verbinding te maken met de omgeving en optimaal te profiteren van de positieve effecten die de natuur op het leerproces heeft, bewust én onbewust. We delen inspirerende methodieken en praktijkvoorbeelden, zodat je als lezer niet alleen (in)zicht krijgt in het ‘waarom’ en ‘hoe’, maar ook handvatten ontvangt om zelf aan de slag te gaan.

Zo vormt Deel I een stevige onderbouwde basis, waarop je verder kunt bouwen in je eigen praktijk, met ruimte voor experiment, verdieping en groei – altijd in verbinding met jezelf, de ander en de natuur.

A group of people, mostly women, are participating in a team-building exercise in a wooded area. They are wearing winter clothing like jackets and beanies. One person is being lifted into the air by the others, with their legs raised high. The scene is overlaid with a semi-transparent teal filter.

1. Ervaringsleren – de basis

1.1 Leren door doen én reflecteren

Ervaringsleren is een krachtige en duurzame manier van leren, waarbij mensen door directe en gedeelde ervaringen niet alleen kennis opdoen, maar ook vaardigheden ontwikkelen en meer inzicht krijgen in zichzelf (van der Ploeg, 2011). In tegenstelling tot traditioneel leren, dat vooral gericht is op cognitieve verwerking van informatie, draait ervaringsleren om het bewust worden van het eigen handelen. Ervaringsleren is **procesgericht**: het draait om het traject dat iemand doormaakt, niet alleen om het eindresultaat. De kracht van deze methode zit in het feit dat het mensen de kans geeft uitdagingen aan te gaan in een veilige omgeving.

“In het mobiel care team zijn ze in 2005 vrij snel gestart met de implementatie van het ervaringsgericht werken met de gezinnen. Onze gezinnen hadden al veel therapie voor ze bij ons kwamen en men wilde niet verzanden in het enkel ‘praten over’, wat ze al vaak gekend hadden, maar wat niet altijd tot de juiste verandering leidde. Via het ervaringsgericht werken kwamen ze meer tot inzichten, maar konden ze ook in een veilige omgeving andere manieren van omgaan met elkaar ontdekken. Doorheen de jaren gingen we deze aanpak ook meer en meer theoretisch onderbouwen.”

— Martine Rymenants, OPZ Geel

Deze aanpak draagt bij aan het vergroten van zelfvertrouwen, stimuleert sociale interactie en versterkt het vermogen om flexibel en veerkrachtig te reageren op nieuwe of uitdagende situaties. De doelen van ervaringsleren zijn breed en afhankelijk van de context. Soms ligt de nadruk op individuele groei, zoals het versterken van zelfbewustzijn en positief zelfbeeld. In andere gevallen staat collectieve ontwikkeling centraal, bijvoorbeeld het verbeteren van samenwerking en communicatie binnen een groep.

Ervaringsleren maakt het mogelijk om theoretische kennis te verankeren in de praktijk, waardoor leren niet alleen effectiever, maar ook duurzamer wordt. Wanneer dit leren plaatsvindt in en met de natuur, ontstaat de kans om zowel fysiek als sociaal verbinding te maken met de omgeving. De natuur biedt zowel bewust als onbewust talloze leerkansen en werkt ondersteunend in het leerproces.

Een bijzonder waardevol aspect van ervaringsleren is de manier waarop het mensen – ook wie zich kwetsbaar voelt – ondersteunt in hun ontwikkeling. Door een omgeving te creëren waarin enerzijds fouten maken mag en anderzijds successen worden ervaren, zullen deelnemers zich competent voelen en ervaren dat hun bijdragen ertoe doen. Dit is essentieel voor het versterken van zelfvertrouwen en eigenwaarde. Door constructieve ervaringen op te doen, ontdekken mensen dat ze meer kunnen dan ze dachten. Dit kan helpen om gevoelens van onzekerheid of uitsluiting te doorbreken en een positieve identiteitsontwikkeling te stimuleren.

In dit boek gebruiken we de term *deelnemers* als overkoepelende benaming voor iedereen die begeleid wordt in het ervaringsleren: kinderen, jongeren, volwassenen en ouderen.

“Ik wil niet op voorhand alles weten over de deelnemers. Vaak gaan gesprekken met begeleiders meteen over moeilijkheden: ‘Die kan dat niet, die is snel afgeleid...’ Zulke overtuigingen beperken soms meer dan ze helpen. Je krijgt vooral een beeld van wat de problematiek is en van wat begeleiders belangrijk vinden waaraan gewerkt moet worden. Maar wat wil die persoon zelf bereiken? Dat komt vaak niet overeen met wat begeleiders vooropstellen. Juist bij mensen met een psychiatrische achtergrond valt het me op hoe vaak ze nieuwe talenten bij zichzelf ontdekken. Door hen in een andere context en voor andere uitdagingen te plaatsen, tonen ze andere kanten van zichzelf – vaak positiever dan verwacht. Begeleiders staan dan soms versteld van wat iemand eigenlijk wél kan. In die zin is het een bewuste keuze van mij om niet alles te willen weten over de deelnemers. Het is ook niet nodig, want ik draag niet de

verantwoordelijkheid voor de problematiek. En juist door deze aanpak ontdekken de begeleiders vaak dat mensen veel meer kunnen dan ze zelf dachten.”

— Lynn Van Hoof, ROOTS en Outward Bound Belgium

De oorsprong van het ervaringsleren

John Dewey (1859-1952), pedagoog, psycholoog en filosoof, wordt vaak gezien als de grondlegger van ervaringsleren. Hij stelde dat onderwijs meer zou moeten draaien om leren door te doen en te ervaren. Dewey benadrukte bovendien ook het belang van reflectie.

**“ We do not learn from experience...
We learn from reflecting on experience**

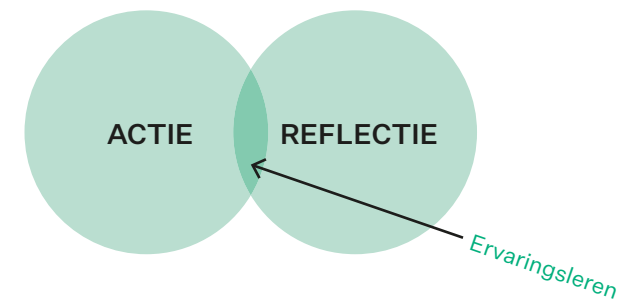
— John Dewey (1938)

Dewey inspireerde heel wat mensen die verder bouwden op zijn ideeën. Kurt Lewin (1890-1947), een Duits-Amerikaanse psycholoog, wordt gezien als grondlegger van groepsdynamica en organisatieontwikkeling. Kurt Hahn (1886-1974), een Duitse sociaal-pedagoog en pionier van het leren door ervaring in concrete projecten, vond dat jongeren meer in de gelegenheid moesten worden gesteld om hun eigen krachten te ontwikkelen, zelf dingen te onderzoeken en zelf normen en waarden te ontdekken.

Actie én reflectie als drijfveer tot ‘leren’

De term ‘**leren**’ binnen ervaringsleren kan op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Afhankelijk van de context waarin ervaringsleren wordt toegepast, wordt ‘leren’ soms beschreven als veranderen, ontwikkelen of groeien. Wat deze termen met elkaar verbindt, is dat we ervaringsleren zien als procesgericht werken op gebied van gedrag, kennis, inzichten en sociale interactie. In dit boek kom je deze termen allemaal tegen. Beschouw ze als inwisselbaar en voel je vrij om ze te vertalen naar een term die aansluit bij jouw eigen context.

Ervaringsleren betekent letterlijk ‘**leren door ervaren**’. Reflecteren op de (gedeelde) ervaring is essentieel. Het leerproces van ervaringsleren wordt gesitueerd op het snijpunt van actie en reflectie (Figuur 1). De leerkans schuilt in de reflectie, in het stilstaan, terugblikken en het onder woorden brengen van de actie, ofwel de gedeelde ervaring. Door stil te staan bij wat er gebeurd is, ontstaat inzicht in het eigen handelen, de interactie met anderen en de situatie waarin iemand zich bevindt.



Figuur 1. Ervaringsleren: actie én reflectie, eigen figuur

Het doel van het ervaringsleren, vanuit bovenstaande insteek, is steeds om een **ontwikkelingsproces** op gang te brengen bij de deelnemer. De deelnemer wordt zich op die manier bewuster van eigen handelen en gedrag en neemt hierin, al dan niet, verantwoordelijkheid om te experimenteren met nieuw gedrag.

Basisvoorwaarden voor ervaringsleren

Om een ontwikkelingsproces op gang te brengen, zijn enkele **basisvoorwaarden** essentieel:

- **De begeleider faciliteert gedeelde ervaringen én reflectie**
De begeleider zorgt voor gezamenlijke ervaringen en stimuleert leren door interactie tussen deelnemers en begeleider. Door actief aanwezig te zijn, faciliteert de begeleider niet alleen de activiteiten of uitdagingen, maar ook de reflectie op wat samen is beleefd. Dit maakt ervaringsleren wezenlijk anders dan werken met niet-gedeelde ervaringen.

1.4
BEGELEIDERS-
HOUDING ←

“Ik keek ertegenop om nog maar eens ‘een teambuilding’ met ons team te organiseren. Samen dingen doen is weliswaar leuk, maar het leidde nooit tot – nochtans broodnodige – verandering. Ik was altijd kritisch over de meerwaarde. Maar wat we dit weekend gedaan hebben stemt me hoopvol dat we er ditmaal wel verder mee aan de slag zullen gaan. Vanuit de reflectie hebben we zoveel met elkaar gedeeld! Uitwisseling, feedback of treffende vragen bleven bij de vorige teambuildings altijd onuitgesproken, dit weekend was net die reflectie voor mij het meest waardevolle. Hoewel het niet altijd evident was, zal dit veel in gang zetten. Of beter, het heeft al veel in gang gezet – als ik zie op welke manier we zonet hebben afgerond.”

— Hoofdopvoeder uit de jeugdhulp na een traject ervaringsleren met zijn team

- **Gedeelde verantwoordelijkheid en eigenaarschap**

Het leerproces is een gedeelde verantwoordelijkheid van begeleider en deelnemer, met zoveel mogelijk eigenaarschap bij de deelnemers zelf. Wat iemand zelf meemaakt, blijft beter hangen en stimuleert het opnemen van verantwoordelijkheid. Daarbij bepaalt de deelnemer mee het tempo én de richting van zijn of haar ontwikkeling. Het groeiproces van de deelnemer staat centraal, niet het vooraf vastgelegde aanbod van de begeleider. Hier onderscheidt ervaringsleren zich van aanbodgericht werken, waar de nadruk ligt op het overdragen van vooraf bepaalde kennis of vaardigheden. In dialoog met de deelnemers worden vage of impliciete behoeften omgezet in concrete, werkbare uitdagingen (Van den Eeckhaut, 2019).

- **Vertrouwen als fundament**

Aandacht voor vertrouwen is essentieel: deelnemers hebben een minimale mate van vertrouwen nodig in zichzelf, de begeleider en de groep. Dit creëert ruimte om te experimenteren, fouten te maken en te groeien.

- **Voldoende veiligheid**

Om een ontwikkelingsproces alle kansen te geven is het belangrijk om een voldoende veilige omgeving te creëren waarin deelnemers zich zowel psychisch als fysiek veilig voelen om uitdagingen aan

te gaan. ‘Voldoende’ veiligheid betekent dat deelnemers zich veilig voelen, maar dat er ook ruimte blijft voor spanning en uitdaging. Bij een te grote drang naar veiligheid kun je, als begeleider, groeikansen belemmeren.

Ervaringsleren wordt toegepast in uiteenlopende contexten, zoals onderwijs (methode-onderwijs en meer en meer ook het reguliere onderwijs), vrijetijdswerk, jeugdhulp, geestelijke gezondheidszorg,...

Deze brede inzetbaarheid wordt gezien als een kracht van het ervaringsleren. In de praktijk kan ervaringsleren toegepast worden met diverse technieken, zoals werken met dieren, circus, theater, creatieve technieken, staptochten en andere benaderingen. In dit boek ligt de focus op het inzetten van de natuur binnen het ervaringsleren.

1.2 Wortels van het ervaringsleren

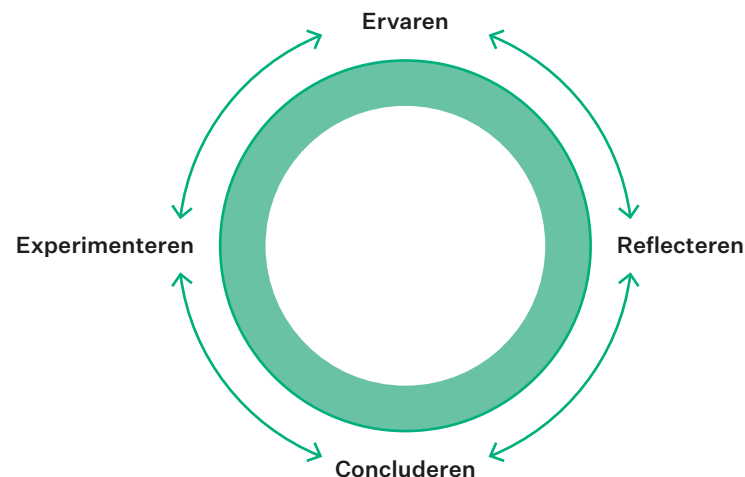
In het ervaringsleren wordt vaak verwezen naar een aantal theoretische modellen, concepten en principes die ontwikkelingsprocessen stimuleren. We lichten eerst één voor één deze modellen toe, die wij als ‘wortels’ zien in het vormgeven van ervaringsleren.

Elk model wordt in dit hoofdstuk eerst voorzien van een theoretische duiding, gevolgd door enkele aandachtspunten om er als begeleider mee aan de slag te gaan, waar het kan geïllustreerd met voorbeelden uit de praktijk. Zo krijg je zowel theorie als praktijk mee.

Deze modellen en principes bieden **een kader** aan de begeleider om de processen bij de deelnemers en de groep beter te kunnen ‘lezen’, te duiden en te begeleiden. Welke theorie of welk model gemakkelijk toepasbaar is, is afhankelijk van de situatie, de deelnemers en het moment. Je leest het: er is niet één juiste weg. We beginnen met de leercirkel van Kolb, die deze elementen mooi samenbrengt in een procesmatig kader.

1.2.1 De leercirkel van Kolb

David A. Kolb is een leerpsycholoog en pedagoog uit de Verenigde Staten die zich met name richt op ervaringsgericht leren. Kolb liet zich inspireren door onder andere John Dewey. Volgens Kolb (1984) is effectief leren – dat leidt tot een duurzame gedragsverandering – het resultaat van het cyclisch doorlopen van een proces waarbij een viertal gedragingen op elkaar inhaken. De leercirkel van Kolb (Figuur 2) wordt vaak omschreven als het basismodel in het ervaringsleren (Kolb, 1984). Andere theoretische modellen of de uiteenlopende methodieken in het ervaringsleren zijn, in meerdere of mindere mate, verbonden met deze cyclus. Daarbij staan steeds de leeractiviteiten centraal en niet de leerstofopbouw.



Figuur 2. Leercirkel van Kolb

Theorie

Kolb deelt het leerproces op in vier verschillende fases:

- **Ervaren:** het opdoen van een concrete en persoonlijke ervaring. Het zelf beleven en meemaken van ervaringen die zowel positief als negatief kunnen aanvoelen.
- **Reflecteren:** het nadenken over de gedeelde ervaring. Wat is er net gebeurd? Op zoek gaan naar de beleving bij de deelnemers en wat het effect daarvan is. Verder in het boek wordt hier uitgebreid op ingegaan.
- **Concluderen:** het analyseren van ervaring en reflectie koppelen aan nieuwe inzichten. Hoe kan de opdracht een volgende keer anders aangepakt worden? Mogelijke inzichten worden bespreekbaar gemaakt en alternatieven in soortgelijke situaties onderzocht (transfer). In sommige teksten over ervaringsleren wordt deze fase ook wel abstraheren of conceptualiseren genoemd.
- **Experimenteren:** de alternatieve aanpak of het nieuw gedrag wordt toegepast in soortgelijke situaties. Er wordt actie ondernomen in nieuwe situaties.

1.5
VAN
REFLECTIE
NAAR ACTIVE
REVIEWING ←

Ermee aan de slag

In Figuur 2 zijn de verschillende fases gemakkelijk van elkaar te onderscheiden. De leercyclus is echter een dynamisch model. In de realiteit lopen de verschillende fases door elkaar of dient er even een stap terug gezet te worden naar een eerdere fase, omdat een deelnemer of de groep vastloopt.

Een eerste stap, die meteen expliciet refereert naar het ervaringsleren, is het steeds opnieuw opzoeken en faciliteren van gedeelde **ervaringen**. Dit is waar het ervaringsleren zich onderscheidt van andere begeleidingsvormen. **Reflecteren**, als tweede stap, vertrekt vanuit die gedeelde ervaringen. De begeleider zorgt ervoor dat de reflectie op een toegankelijke manier kan plaatsvinden, want dit is de cruciale

tussenstap om tot inzichten of **conclusies** te komen. Conclusies zijn mogelijke thema's die geformuleerd worden door de deelnemers en die volgens hen de ervaring beïnvloed hebben. De deelnemers denken na over hoe in de (nabije) toekomst gehandeld kan worden. Binnen de fase van het **experimenteren** kunnen de deelnemers aan de slag met nieuw gedrag of een andere manier van handelen. De begeleider faciliteert dit door andermaal een ervaring aan te bieden. Je kan dit ontwikkelingsproces niet forceren; gras groeit niet door eraan te trekken. Vaak zijn er meerdere ervaringen nodig zodat een deelnemer tot (h)erkenning van eigen gedrag komt. Het is belangrijk om die ervaringen ook steeds opnieuw samen op te zoeken en hierbij geduldig te zijn.

Een mogelijke valkuil is dat de begeleider overneemt en zelf conclusies trekt, afgeleid uit het handelen van de deelnemer(s). Zoals eerder beschreven in de basisvoorwaarden tot het ervaringsleren, is het cruciaal dat elke deelnemer eigenaar kan blijven van het eigen proces, waarbij de andere deelnemers en begeleider het tempo en de draagkracht van de deelnemer respecteren.

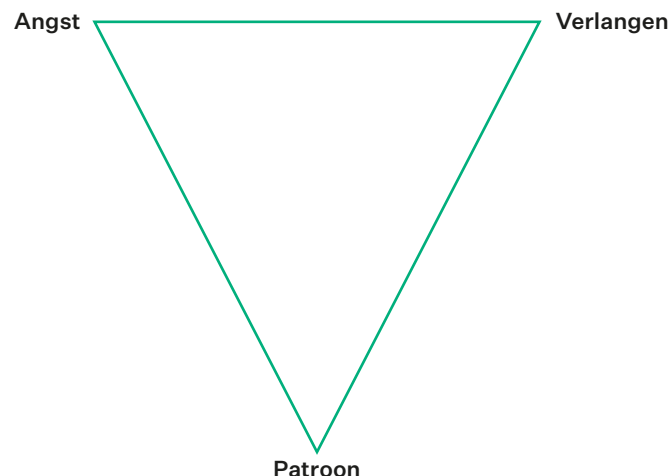
Leermomenten zijn op elk moment mogelijk. Het hoeft niet steeds te liggen in de formele, voorbereide activiteiten of gesprekken. Ook een informeel moment (bijvoorbeeld samen aan de afwas, onderweg in de auto, aan het kampvuur,...) kan verschillende leerkansen bevatten. Een attente houding, als begeleider, helpt om in te spelen op deze onverwachte kansen.

Voorbeeld

Kenji, 13 jaar en een rugzak vol moeilijke ervaringen, krijgt al ruim een jaar contextbegeleiding. De contextbegeleidster stelt vast dat Kenji bijna altijd thuis is, zelfs tijdens de schooluren. Hij verveelt zich vaak. Na verloop van tijd valt het haar op dat Kenji en zijn moeder eigenlijk amper een netwerk hebben. Nooit komt er iemand langs of gaan ze ergens op bezoek. Ze merkt ook dat zelfs na een jaar Kenji nooit op haar vragen antwoordt tijdens de huisbezoeken. Ze besluit hem mee te nemen op een avontuurlijke middag (**ervaren**). Hoewel de verbale communicatie nog altijd zo goed als onbestaande is, merkt ze dat Kenji haar doorheen de dag meermaals spontaan komt opzoeken. Als ze wat later opnieuw samen zo'n activiteit hebben, is ze aangenaam verrast dat Kenji voor het eerst antwoordt op haar vragen. Weliswaar kort en stil, maar een mooie stap vooruit. Als ze op het einde van de dag vraagt wat hij ervan vond (**reflecteren**), is zijn antwoord bondig maar duidelijk: "Dit wil ik wel meer doen" (**concluderen**).

De contextbegeleidster zegt dat ze een leuke organisatie kent waar hij dit soort dingen elke week kan doen. Kenji aarzelt, net als zijn moeder. Dingen in groep doen, daar heeft hij niet zo positieve ervaringen mee. Als de contextbegeleidster voorstelt om de eerste keer met hem mee te gaan, stemt hij toch toe (**experimenteren**).

1.2.2 De spanningsdriehoek



Figuur 3. Spanningsdriehoek, vrij naar Malan

Theorie

De spanningsdriehoek, een verdere uitwerking van Malans conflict-driehoek (1979), probeert helder te krijgen wat aan de basis ligt van het gedrag dat deelnemers stellen. Dit model (Figuur 3) focust op het (on)evenwicht tussen angst en verlangen dat zich in een patroon uit (Malan, 1979).

Focus op **angst** belemmert een persoonlijk na te streven verlangen. Er is vooral angst voor wat belangrijk gevonden wordt, zaken die minder belangrijk zijn voor iemand worden gemakkelijker losgelaten. Bijvoorbeeld sommigen hebben schrik om iets te zeggen in groep, omdat ze veel belang hechten aan wat de anderen van hen denken. De zaken die leiden tot angst worden vaak vermeden. Toch is het werken rond die angst belangrijk, uiteraard steeds vanuit een voldoende veilige setting en met respect voor de draagkracht en noden van de persoon zelf.

Focus op **verlangen** begint met een uitgangspunt in het ervaringsleren. Het geloof dat iedere persoon beschikt over een intrinsiek verlangen

naar een (in hun beleving) betere situatie. Die nood speelt dikwijls onbewust. Verlangen zorgt voor energie en goesting, maar brengt in sommige gevallen ook onrust en zelfs angst met zich mee.

Patronen zijn in deze betekenis synoniem voor steeds terugkerende gedragingen. Soms zijn ze een oplossing- of beschermingsmechanisme geworden om te (over)leven in een zwaarbeladen spanning tussen angst en verlangen, zeker bij deelnemers die zich in een kwetsbare situatie bevinden. Dat kan gaan over weglopen van moeilijke situaties, agressief reageren bij een confrontatie, vervallen in verslaving bij stress, alles op zijn beloop laten bij onzekerheid, ... Die patronen helpen vanuit de eigen beleving te 'overleven' in het dagdagelijkse leven, maar beperken soms het functioneren, de eigen leefwereld en/of de eigenwaarde.

Patronen zijn niet 'goed' of 'fout' – ze zijn vaak lange tijd functioneel (geweest). Patronen uit het verleden worden dysfunctioneel als ze in het heden geen betekenis meer hebben of verdere ontwikkeling tegenhouden. Bijvoorbeeld een 28-jarige man heeft ooit ervaren in de klas dat leerlingen die een intelligente opmerking gaven door de leerkracht of medeleerlingen werden neergehaald. In reactie daarop heeft deze man toen de gewoonte aangenomen te zwijgen. In de nieuwe werkcontext van de nu 28-jarige man worden intelligente opmerkingen misschien net wel positief onthaald. Hij kan het experiment aangaan en niet langer zwijgen. Zo kan hij ervaren dat anderen zijn bijdragen in een andere context net wel waarderen.

Ermee aan de slag

Hieronder worden enkele handvatten beschreven die de begeleiding helpen om in te spelen op de verschillende elementen uit de spanningsdriehoek.

1.2.3
DE
BELEVINGS-
ZONES ←

1.4.5
MAATWERK ←

Werken op maat helpt in het omgaan met de heersende **angst**. Hierbij is er veel aandacht voor de persoonlijke noden van de deelnemer(s) zelf, die immers verschillend zijn. Het investeren in het uitbouwen van een vertrouwensrelatie is een voorwaarde tot het creëren van een veilig klimaat en vraagt tijd. De begeleider creëert een sfeer waarbij mensen het gevoel hebben dat falen een optie is, vanuit het uitgangspunt dat

de intentie belangrijker is dan het resultaat. Het bespreken van dit falen kan een noodzakelijke tussenstap tot leren zijn.

Het is de uitdaging om het besef tot **verlangen** zichtbaar te krijgen en te bevestigen. Dat kan door het expliciet te benoemen en te verbinden met de nood om te groeien. Ga op zoek naar activiteiten en gespreksvormen die deelnemers prikkelen en uitdagen. In de theoretische uitleg werd er verwezen naar ‘in hun beleving’. Een vaak voorkomende valkuil is immers dat de begeleider werkt in de richting van wat hij/zij zelf ziet als een betere situatie. Maar het gaat ook hier over het groeiproces van de deelnemer(s) zelf. De uitdaging is dan ook om op zoek te blijven gaan naar de verlangens van de deelnemer(s) zelf, ook al vraagt het tijd om dat bespreekbaar te maken.

Om de **patronen** te laten (h)erkennen helpt het om stil te staan bij wat er is gebeurd. Laat groepsleden uitspreken hoe anderen bij hen overkomen. Durf als begeleider zelf ook patronen te onderlijnen, door bijvoorbeeld te bevestigen wat andere groepsleden benoemen of wat de persoon zelf benoemt. Dit kan gefaciliteerd worden door gerichte vragen te stellen op het juiste moment. Soms helpt (mild) confronteren om mensen hun eigen patronen te laten (h)erkennen. Sommigen zijn zich er niet van bewust, anderen zien geen alternatief en zien het als een stuk van hun eigenheid. Daarom is het goed om heel duidelijk over het gedrag te spreken en niet over de persoon. Zich bewust worden van eigen patronen en hoe die overkomen bij anderen, kan heel confronterend zijn. Het is belangrijk om daar als begeleider oog voor te hebben en samen op zoek te gaan naar mogelijke alternatieven.

Het is dus een kwestie van:

1. Deelnemers hun patronen te leren herkennen en erkennen,
2. Vervolgens hen de kans te geven uit te zoeken wat alternatieve scenario's kunnen zijn,
3. Hen de kans te geven daarmee te experimenteren (verkennen).

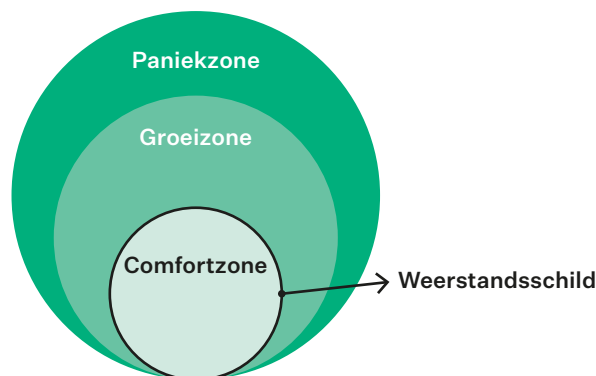
Beoordelend of veroordelend over deze patronen spreken, door de begeleider en/of de andere deelnemers, kan maken dat deelnemers zich afgewezen voelen. Beter is het om als begeleider vanuit een uitnodigende, nieuwsgierige houding te werken. Dit is constructiever, roept minder weerstand op en respecteert deelnemers in hun eigenheid. Deelnemers moeten niet veranderen. Hun handelen of gedrag mag veranderen, als ze dat zelf als een meerwaarde ervaren.

Voorbeeld

Kenji (zie eerdere voorbeeld) gaat al een tijdje naar de groepsactiviteit op woensdag. Hij slaagt er niet in om aansluiting te vinden bij zijn groepsgenoten. Bij binnenkomst blijft hij steeds tien meter van de groep staan, half verborgen achter een grote paal. Het niet in contact treden met groepsgenoten of begeleiders kan wijzen op **angst**. Als de begeleider naar hem toestapt, valt het hem op dat Kenji zich niet alleen achter de grote paal verbergt. Hij trekt ook zijn pet naar beneden, tot vlak boven zijn ogen, en plaatst de rand van zijn trainingsjas tot over zijn neus. Zo gaat het elke week (**patroon**).

Ook als de activiteit start komt hij niet binnen in het groepslokaal, maar blijft hij in de gang wachten. De begeleider zoekt hem dan steevast op: “Ik ben blij dat je er bent, je hoeft niet mee te doen, als er iets is roep me gerust, zullen we samen eens ping-pongen,...” Kenji blijft schuchter in de gang wachten. En toch... blijft hij terugkomen en voelt de begeleider Kenji's **verlangen** groeien. Enkele weken later komt hij even binnen en zoekt hij een veilige plaats door tegen de muur te gaan staan, vlak bij de deur. Als de begeleider hem opzoekt komt er al een korte individuele conversatie tot stand. De begeleider blijft hem consequent, maar niet dwingend, uitnodigen om deel te nemen aan de activiteit. “Ik merk dat je elke week buiten blijft staan, ik zou het geweldig vinden als je een keer meedoet. Is het deze week niet, dan proberen we volgende week opnieuw.” De weken gaan voorbij en stap voor stap vindt Kenji aansluiting bij enkele jongens uit de groep (nieuw **patroon**).

1.2.3 De belevingszones



Figuur 4. Belevingszones, Nadler en Luckner

Theorie

Nadler en Luckner (1997) ontwikkelden een model waarin een onderscheid gemaakt wordt tussen verschillende zones. Er worden drie belevingszones onderscheiden (Figuur 4):

De **comfortzone** is de zone waarin er weinig tot geen stressfactoren of angsten aanwezig zijn, wel zaken die als gewoon en routine aanvoelen. Wie zich hier bevindt voelt zich veilig. Hoewel het belangrijk is zich voldoende in de comfortzone te bevinden omdat dit rust brengt, zijn er in deze zone weinig of geen uitdagingen te vinden om een groeiproces op gang te brengen. De zwarte cirkel rond de comfortzone is 'een **weerstandsschild**'. Deelnemers kunnen gemakkelijk, soms krampachtig, vasthouden aan hun comfortzone. Denk maar aan kleine veranderingen/vernieuwingen in een werkcontext. Bij deelnemers die al dikwijls gekwetst geweest zijn, kan dat weerstandsschild sterk aanwezig zijn. Het weerstandsschild zorgt ervoor dat de mensen in hun comfortzone blijven en weinig tot geen nieuwe uitdagingen durven aan te gaan.

"Ik merk dat veel mensen weerstand zien als iets groots, als iets waar ze niet doorheen kunnen. Maar ik geloof niet in weerstand als zodanig. Wat wél bestaat, zijn leerblokkades. Dat is mijn expertise

als coach en trainer. Ik geloof enorm in de innerlijke wijsheid van mensen. Ze weten diep vanbinnen heel goed wat goed voor hen is. Maar soms is er een blokkade waardoor het niet lukt. Vaak is die blokkade er omdat het verlangen te klein is. Ze weten niet precies waar ze naartoe willen bewegen. Als je dat niet weet, dan voelt het alsof je rondwaalt in het bos, zonder richting, zonder een helder pad om te volgen."

— Oda Salomons, [FlourishInNature.org](https://flourishinnature.org), Nederland

De **groeizone** (ook wel stretchzone genoemd) is de meest interessante zone als het over leren gaat. Dit is de zone waarin mensen worden geprikkeld en uitgedaagd. Hier wordt (positieve) stress ervaren, liggen angst en verlangen (zie spanningsdriehoek) dicht bij elkaar en wisselt het onevenwicht gemakkelijk van kant. Dit is de zone waarin mensen groeien, nieuwe inzichten verwerven en durven experimenteren met nieuw gedrag.

De **paniekzone** is een te vermijden zone. Hier voelen mensen zich onveilig en een slechte ervaring kan blijvende negatieve impact op mensen hebben. Het is belangrijk om deze grens te respecteren en dus niemand te dwingen iets te doen waar ze duidelijk veel angst voor vertonen.

Afhankelijk van eerdere ervaringen, de veiligheid, de ervaring in het hier en nu, andere betrokkenen en de inschatting van eigen mogelijkheden, kunnen deelnemers zich in een bepaalde zone bevinden. Dit is tijds- en plaatsgebonden en verandert constant. Het is niet mogelijk om van buitenaf te 'weten' waar een persoon zich bevindt. Op basis van observatie kunnen daar hypothesen over gemaakt worden, maar de finale toets ligt bij de deelnemer zelf. Beslist die om even in de comfortzone te blijven, dat dient dit gerespecteerd te worden, want dat kan een legitieme keuze zijn. Kiest iemand er echter telkens opnieuw voor om de comfortzone te blijven dan is dit een interessant onderwerp om mee aan de slag te gaan.

Tot slot is de weergave van de belevingszones in Figuur 4 een statische weergave van wat eigenlijk een heel dynamisch model is. De grootte

van de verschillende zones is bij iedereen anders en evolueert bij elk individu ook nog eens afhankelijk van de situatie, context of periode. Daarnaast zijn er verschillende manieren om de drie cirkels weer te geven. Bij sommige weergaves staat de cirkel van comfortzone in het midden van de groeizone en die van de groeizone in het midden van de paniekzone. In dit boek is er gekozen voor de weergave waar elke cirkel onderaan begint. Deze keuze is gemaakt omdat het in de verf zet dat de grens tussen bijvoorbeeld comfortzone en paniekzone flinterdun kan zijn en de begeleider zich hier bewust van moet zijn.

Er mee aan de slag

1.4.1
VEILIGHEID

← De emotionele en fysieke veiligheid dienen gewaarborgd te zijn om deelnemers de stap te laten zetten tussen **comfort- en groeizone**. Als begeleider kun je hier actief bevragen wat de deelnemers nodig hebben of verwachten om de stap te durven zetten. Het kan echter ook aangewezen zijn om er op voorhand niet te lang bij stil te staan en de deelnemers mee te nemen in de actie. Ga daarbij bewust om met de keuze van activiteiten of de verwachtingen in gesprekken, zodat de deelnemers zelf de stap durven zetten. Ze kunnen enkel zelf hun eigen comfortzone uitbreiden door voldoende nieuwe ervaringen op te doen in de groeizone. Hoe groter de comfortzone, hoe meer aansluiting er gevonden wordt bij anderen.

“Actief bevragen kan helpen, maar soms weten mensen niet zo helder wat ze nodig hebben of is het moeilijk om daar woorden aan te geven. Begeleiding speelt ook een belangrijke rol in het zelf uitstralen van rust en er soms ook niet te veel woorden aan te hangen. Ervan uitgaan dat het wel zal lukken. Ik moet denken aan wat een deelnemer me teruggaf na een activiteit op een via ferrata¹: ‘Je hebt eigenlijk ’s ochtends gewoon vermeld dat we op de rotsen gaan, en dan hebben we ons klaargemaakt om dat te gaan doen. Mochten we daar lang bij hebben stilgestaan dan

zou ik waarschijnlijk niet zijn meegegaan. Het was de rust en de vanzelfsprekendheid die jij uitstraalde die voor mij het verschil heeft gemaakt.’”

— Gust Vanhecke, vzw LEJO & Outward Bound Belgium

Een nuance is dat deze zones voor iedere deelnemer anders zijn, en bovendien veranderen afhankelijk van de context. In vertrouwd gezelschap durft de deelnemer misschien meer, of toont die een grotere openheid in de reflectie. De ene omgeving voelt vertrouwder aan dan de andere. Of misschien kan de deelnemer in een bepaalde periode in het leven meer of minder uitdagingen aan, naargelang hoe ‘sterk’ die op dat moment in het leven staat. Verder is wat voor de ene erg comfortabel voelt voor de andere best wel spannend.

“Soms zijn heel eenvoudige zaken, zoals samen een kampvuur maken, voor deelnemers veel uitdagender dan we zouden denken. Niet weten hoe eraan te beginnen, bang voor vuur, niet weten hoe een vuur aan te maken,... Wat voor begeleiding of sommige deelnemers simpel kan lijken is soms voor anderen uit de groep erg spannend. Ook de rit van drie uur naar de Ardennen of het verblijf in een groot kamphuis kunnen al uitdagingen zijn. En dan zijn er nog geen activiteiten geweest...”

— Pepijn Vyvey, Prusik

Het is dus de kunst om als begeleider van een groep voldoende oog te hebben voor deze verschillen. De begeleider laat de deelnemers deze verschillen ontdekken en daagt hen uit te zoeken hoe ze zich daar tegenover verhouden. De begeleider kan daarmee spelen door opdrachten te kiezen waarbij er een vermoeden is (zeker ben je nooit) dat ze bepaalde deelnemers net meer of minder prikkelen. Zo kunnen deelnemers die in de ene activiteit een **comfortabele** ervaring hebben, in een andere activiteit gestimuleerd worden om in hun **groeizone** te gaan, en omgekeerd. Het is een kwestie om iedere deelnemer, binnen zijn eigenheid en mogelijkheden, ontwikkelingskansen te bieden.

¹ Een via ferrata (letterlijk ijzeren weg) is een beveiligde klimroute langs een rotswand, voorzien van staalkabels, beugels en ladders, waarbij je jezelf met een gordel en karabijnen continu zekert. Het combineert wandelen en klimmen en maakt steile bergpaden toegankelijk voor avontuurlijke wandelaars.

Tot slot willen we aanstippen dat niet enkel de deelnemers, maar ook de begeleiders hun belevingszones hebben. Zowel wat betreft de inhoud van de opdracht, als de verwachtingen die horen bij de begeleidersrol. Wat doen activiteiten in de hoogte met de begeleider? Hoe voelt het om verantwoordelijk te zijn voor de veiligheid van de deelnemers in de groep? Het is belangrijk dat de begeleider zich daar bewust van is. Durf ook de eigen **groeizone** op te zoeken. Respecteer de eigen grenzen wanneer de **paniekzone** om de hoek loert, door bijvoorbeeld ondersteuning te vragen aan collega's of, wie weet, aan deelnemers uit de groep. Dat bewustzijn is cruciaal om de veiligheid in de groep te helpen bewaken; geen enkele groep ervaart een begeleider die in paniek raakt als een meerwaarde. Tegelijkertijd is het te vermijden dat de groep ontwikkelkansen misloopt omdat de begeleider niet klaar is én geen ondersteuning toelaat.

Voorbeeld

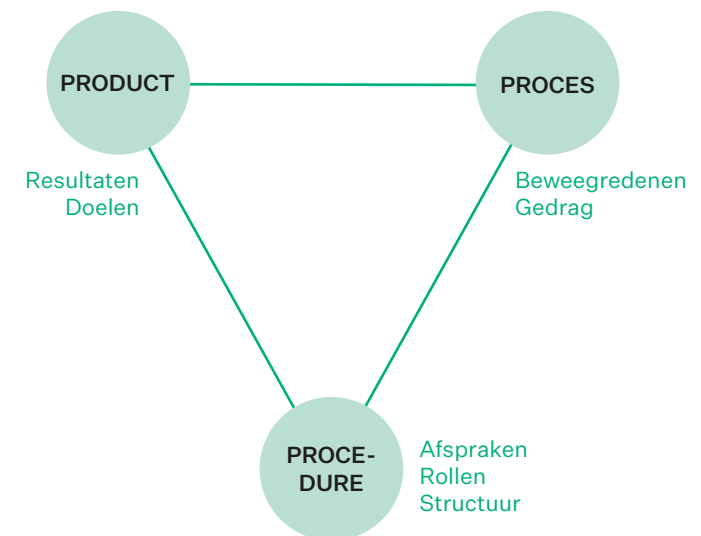
Kenji (zie eerdere voorbeelden) heeft ondertussen zijn weg gevonden in de groep en doet mee met de activiteiten (**comfortzone**). Zolang hij niet te veel op de voorgrond moet treden, lijkt hij zich veilig te voelen in deze groep. De groep is volop aan het repeteren om deel te nemen aan 'de kunstbende' (artistieke wedstrijd in dans, theater, tekenen,... voor jongeren). Tijdens de repetities doet Kenji actief mee op zijn eigen ingetogen manier. Als hij gevraagd wordt of hij mee zal optreden tijdens de kunstbende, antwoordt hij zeer snel: "Ja, ja". Er wordt verder niet veel aandacht aan geschonken en Kenji zelf begint er ook geen enkele keer over. De ochtend zelf komt hij echter niet opdagen en vertrekt de groep zonder hem naar de kunstbende.

De woensdag erna vertelt hij dat hij niet mocht komen van zijn moeder. Als de begeleiders haar diezelfde avond toevallig ontmoeten blijkt dat niet te kloppen. Kenji geeft later toe dat hij echt schrik had om op een podium voor publiek te gaan staan (**paniekzone**).

Het volgende jaar neemt de groep opnieuw deel. Ditmaal vraagt de begeleider door: hoe groot de kans is dat hij zal meegaan? Kenji geeft aan dat hij twijfelt. Wat zou je kunnen helpen om mee te gaan? 'Dat

ik niet zelf op het podium moet, ik kom niet graag op plaatsen met veel volk.' De begeleiders spreken af dat hij filmpjes zal maken van de dag bij de kustbende (**groeizone**). Die morgen is Kenji mooi op tijd, weliswaar duidelijk gestresseerd. Op de terugweg is hij bijzonder enthousiast over het verloop van de dag. Niemand had hem ooit al zo uitgelaten gezien...

1.2.4 Het PPP-model



Figuur 5. Het PPP-model, aangepast van Schein en Hovelynck

Theorie

Schein (1988) introduceerde het onderscheid tussen Product, Proces en Procedure als drie aandachtsvelden bij het analyseren van groepsdynamica. Dit wordt ook wel het 3P- of PPP-model genoemd. Hovelynck (2000, 2001) heeft dit model verder ontwikkeld en toegepast binnen de context van ervaringsleren en groepsbegeleiding. Dit model (Figuur 5) is een bruikbaar kader om gericht te focussen op wat er in een groep en bij de deelnemers individueel aan het gebeuren is. Als het juiste evenwicht gevonden wordt tussen de 3 P's, vergroot de kans op sterke