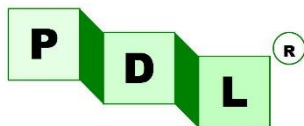


Train de Trainer PDL



Inhoud

Deel 1: Train de Trainer PDL	4
Inleiding.	4
1. Het lesgeven.	5
A. Het begin van de les of workshop.	6
Stap 1: Een pakkend begin!	7
Stap 2: het leerdoel en de werkwijze duidelijk maken.	7
B. De kern van de les of workshop	8
Stap 3: Voorkennis ophalen	8
Stap 4: de presentatie van de lesstof.	8
Stap 5: de begeleiding van het leerproces.	9
Stap 6: Het oproepen van het geleerde.	9
Stap 7: Feedback geven	10
C. De afsluiting van de les.	10
Stap 8: De nabespreking en evaluatie.	10
Stap 9. Helpen onthouden en toepassen	10
2. De instructie	15
Stap 1: de voorbereiding.....	15
Stap 2: Het oefenen.	15
Stap 3: de nabespreking.....	15
3. De trainer/ workshopbegeleider en lesgever.	17
Deel 2: Naslagwerk	18
1. Inleiding	18
2. Het leerproces van volwassenen	18
2. Kenmerken van leren van volwassenen in arbeidsorganisaties.	19
4. Effectieve maatregelen die de trainer kan nemen om het gewenste leerresultaat te bereiken	23
5. Begeleiden van kleine groepen	24
Doelstellingen voor kleine groepen	24
Groepsdynamiek in kleine groepen	25
6. Enkele opmerkingen over leiderschap	26
7. Positie van de leider (trainer) in een leergroep	27
8. Hoe bereik je een effectief functionerende groep	29
Algemene taken van de trainer.....	29
1. Leercondities scheppen	29
2. Activiteit en passiviteit	30

3. Motivatie bevorderen	31
4. Feedback geven.....	31
5. Structureren.....	32
9. Specifieke taken van de trainer	33
1. Beginfase	33
2. Het leiden van een groepsgesprek	33
3. Het leiden van de discussie in algemene zin.....	35
10. Het voorbereiden van een trainingsdagdeel	36
1. Inleiding	36
2. Het lesplan	36
Hoe ziet een lesplan eruit?	37
3. Het formuleren van leerdoelen	39
Hoe kom je aan hoofddoelen en leerdoelen?	40
<i>Functies van leerdoelen</i>	40
4. Het bepalen van de voorkennis van de deelnemers	43
5. Het vaststellen van de inhoud	44
6. Het vaststellen van de werkvormen.....	45
7. Het bepalen van leer- en hulpmiddelen	46
8. De evaluatie.....	46
9. Afsluitende opmerkingen	47
11. Vaardigheidstraining.....	48
1. Kenmerken van een vaardigheid	48
Het opleiden in vaardigheden.....	49
2. Fasen in het aanleren van vaardigheden	49
Accommodatie en assimilatie; belangrijke leerpsychologische uitgangspunten	50
3. Algemene uitgangspunten bij vaardigheidsonderwijs.....	51
Een stappenplan voor het aanleren van vaardigheden	51
<i>Stap 2</i>	53
<i>Stap 5</i>	53
<i>Stap 6</i>	53
<i>Stap 8</i>	54
<i>Stap 9</i>	55
<i>Stap 11</i>	55



Deel 1: Train de Trainer PDL

Inleiding.

"Hoe kom ik over? Hoe breng ik de stof zó dat het aanspreekt? Hoe betrek ik de cursisten erbij?". Met deze vragen zit een trainer die voor het eerst een groep gaat trainen, een thema les gaat geven of instructie gaat geven over PDL.

Lesgeven, het aansturen van een groep, het individueel trainen is voor een deel het volgen van een vast recept. Daarbij vraag je je af wat je de groep wil leren en welke 'didactische werkvormen' je gaat gebruiken.

In deze training krijg je handvatten aangereikt, krijg je ondersteuning om op een gestructureerde, verantwoorde wijze een workshop te ontwerpen en te geven met daaraan gekoppeld de geschikte didactische werkvorm.

De vakkennis ten aanzien van PDL beheers je al, dus de inhoud krijgt binnen deze training niet meer alle aandacht.

De aandacht richt zich voornamelijk op enige spelregels als lesgever, trainer. Vervolgens wordt er aandacht besteed aan het opzetten van een (les-)plan met daaraan gekoppeld diverse werkvormen.

Onderwerpen als: 'Hoe bereid ik een les voor?', 'Hoe kan ik de interactie met de groep gebruiken om hen iets te leren?' en 'Welke werkvormen kan ik hanteren?' staan hierbij centraal.

Ook ga je aan de slag met het ontwerpen van een workshop en het geven van instructie van een PDL-factor.

In het eerste deel krijg je een beknopt overzicht van wat in de lessen wordt besproken. In het tweede deel zie je een uitgebreid naslag werk om later nog eens na te kunnen lezen.

Veel plezier.



1. Het lesgeven.

Er zijn negen belangrijke stappen om een leerdoel te bereiken. Door deze stappen te volgen krijgen alle belangrijke elementen van het leerproces de aandacht.

Deze structuur is een stevig houvast voor de trainer om de draad niet kwijt te raken. Uiteraard speelt deze structuur ook een grote rol bij de voorbereiding van de workshop.

De negen stappen

- 1. Aandacht verkrijgen**
 - Contact leggen
 - Pakkend begin
- 2. Het leerdoel en de werkwijze duidelijk maken**
 - Leerdoel: wat kunt u na deze les?
 - Werkwijze: hoe gaan we het doen?
- 3. Voorkennis ophalen**
- 4. De presentatie van de leerstof**
 - Schematisch overzicht, ordening kernpunten, samenvatting
 - Voorbeelden geven
 - Visualiseren, demonstreren
- 5. Begeleiding van het leerproces**
 - Zelf laten ontdekken, hints, voorzeggen
 - Vragen stellen
 - Laten verwerken
- 6. Het oproepen van het geleerde**
 - Laten oefenen
 - Opdrachten geven
- 7. Feedback geven**
 - Corrigeren, suggesties geven
 - Vooral ook aangeven wat goed ging
- 8. Evaluatie**
 - Heeft iedereen het leerdoel bereikt
 - Ging de presentatie naar wens
- 9. Helpen onthouden en toepassen**
 - Herhalen en oefenen
 - Relaties leggen naar de toepassing naar de praktijk

De stappen moeten niet gezien worden als een harnas. Je kunt bepaalde stappen weglaten of in een andere volgorde toepassen.

Bij deze negen stappen is de volgende indeling te maken!

1. **Het begin** van de les; de stappen 1,2 en 3.
2. **De kern** van de les; de stappen 4,5,6 en 7.
3. **De afsluiting** van de les; de stappen 8 en 9.

Deze stappen zullen nu nader uitgewerkt worden n.a.v. het geven van de workshop!



A. Het begin van de les of workshop.

Stap 1: Een pakkend begin!

Volwassen cursisten zullen kritischer zijn op de vraag: Wat heb ik eraan?

Door aan het begin duidelijk te maken dat de inhoud gericht zal zijn op zaken die voor de cursisten een daadwerkelijk relevant probleem of opleidingsbehoefte vormen, stimuleert de motivatie.

Werkvormen:

- *Je kunt daarvoor een incident of praktijksituatie kiezen, bij voorkeur iets dat echt is gebeurd.*
- *Je kunt een uitdagende stelling op het bord schrijven*
- *Je verandert de fysieke omgeving*
- *Een geheel, onverwacht, ongebruikelijk begin kiezen door b.v. voor de factor 'gevoed worden' te beginnen met iets te eten aanbieden.*
- *Je 'projecteert' een relevante vraag die aan het eind van de workshop beantwoord moet kunnen worden door de cursisten. B.v. dat je wil weten welke 4 voorzieningen relevant zijn om in te zetten.*

Het is van essentieel belang vanaf het begin van de presentatie alle cursisten 'erbij' te hebben! Missen ze het begin, hebben ze vaak weer moeite op het goede spoor te komen.

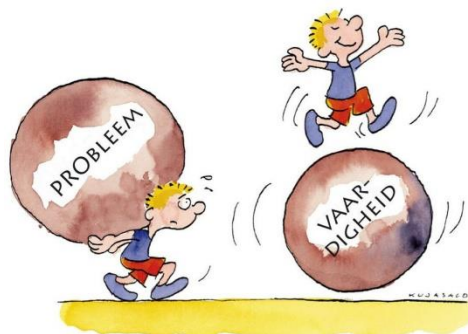
Stap 2: het leerdoel en de werkwijze duidelijk maken.

Het leerdoel: ofwel, 'wat kun je na deze les?'

Onder het leerdoel verstaan we een nauwkeurige beschrijving van de nieuwe vaardigheid die de cursist na het volgen van deze workshop erbij heeft geleerd.

Het is van belang dat het leerdoel niet alleen concreet is, maar dat het op een aantrekkelijke manier gepresenteerd wordt.

Een leerdoel is voor de cursisten aantrekkelijk als er een relatie bestaat tussen het leerdoel en hun taken, de functie en de eventuele problemen waar ze in de praktijk mee te maken hebben.



De werkwijze:

Hoe gaan we het doen?

Je geeft de werkvorm aan en de eventuele bijzonderheden zoals het werken in kleine groepjes, demonstratie, film, enz., enz..

Voor zover mogelijk geef je de planning in de tijd aan!

B. De kern van de les of workshop

Stap 3: Voorkennis ophalen

Wat weten de deelnemers al of wat heb je een eventuele vorige keer al besproken? Benoem dit kort. Dit dient als de basis om verder op te bouwen.

Stap 4: de presentatie van de lesstof.

Een goede aanpak van de presentatie is: geef een schematisch overzicht, dan de kernpunten en eindig met een samenvatting.

De kernpunten:

- *Begin met te vragen naar hun kennis of voorbeelden.*
- *Bij onbekende stof kun je beter zelf met een voorbeeld komen.*
- *Stel korte vragen en laat deze beantwoorden d.m.v. rode/ groene kaartjes.*
- *Laat de cursisten op de flap-over kernkreten over het onderwerp opschrijven.*

De samenvatting:

Eindig met de samenvatting waarin je de structuur van je presentatie terughaalt en de getrokken conclusies of kernpunten herhaalt.

Visualiseren, demonstreren.

Het inschakelen van andere zintuigen dan het gehoor zullen de leerresultaten sterk verbeteren. Voordoen, demonstreren, ervaren en laten zien zijn belangrijke hulpmiddelen bij het vasthouden van de aandacht van de cursisten. Een hulpmiddel is een goed uitgewerkte PowerPointpresentatie.

Tips bij het maken van PowerPoint slides:

- *Gebruik niet te veel tekst, dus veel (en volle) slides*
- *Werk met plaatjes*
- *Gebruik grote letters op de slide*
- *Wees even stil wanneer je een volgende slide toont*
- *Lees de slide niet voor*
- *Zorg dat je met het gezicht naar de deelnemers spreekt.*

Stap 5: de begeleiding van het leerproces.

Een werkvorm waarin je de cursist de informatie laat verwerken.

- In eigen woorden laten formuleren wat ze geleerd hebben: noem de 5 belangrijkste punten
- Vragen stellen aan de cursisten; geef zelf geen antwoord op de vragen, laat duidelijk merken dat je het waardeert dat de vragen beantwoord worden; help d.m.v. hints of het makkelijker formuleren van de vraag als er geen antwoord komt;
- De cursisten vragen laten stellen; dit geeft afwisseling in de presentatie; het geeft je een indicatie t.a.v. belangstellingsniveau.; een gesprek met de groep is veel plezieriger dan een monoloog.

Aanwijzingen voor de vraagbehandeling:

- Vraag de vraag na! Verzeker je ervan dat je de vraag begrijpt en dat iedereen deze heeft gehoord;
- Als je het antwoord niet weet, geef dat dan toe;
- Richt het antwoord op de hele groep;
- Vraag of het antwoord voldoende was;
- Laat waar mogelijk mede-cursisten een antwoord geven;
- Als steeds dezelfde personen de vragen stellen:" ik heb nu een aantal (...) vragen van je gehad, wellicht zijn er bij de andere cursisten nog meer vragen?"

Stap 6: Het oproepen van het geleerde.

Vaak kun je aan de cursisten merken dat ze 'het doorhebben'. Dan is dat het moment om aan de cursisten te vragen dat ook te laten zien. Deelnemers vinden dit vaak ook leuk.

Werkvormen zijn:

- *Het geven van een opdracht*
- *Het gebruik van een casus*
- *Het geven van een praktijkopdracht in de ruimte.*

De begeleiding van de docent tijdens deze werkvorm.

- Laat de cursist of de subgroepen eerst even alleen op gang komen.
- Bezoek de groepjes kort om te kijken of ze aan het werk zijn of dat er onduidelijkheden zijn.
- Geef ze de ruimte om aan het werk te zijn.
- Peil tegen het eind of ze op schema liggen en geef aan hoeveel tijd ze nog hebben.

Stap 7: Feedback geven

- Corrigeren, suggesties geven
- Vooral ook aangeven wat goed ging

C. De afsluiting van de les.

Stap 8: De nabespreking en evaluatie.

De nabespreking:

Deze werkvormen dienen altijd nabesproken te worden!

De oogst van de opdracht vindt voor een belangrijk deel plaats tijdens de nabespreking.

De beste volgorde in de nabespreking is:

- Eerst de cursisten,
- Dan de aanvullingen van de mede-cursisten,
- En dan de opleider.

De evaluatie:

- Heeft iedereen het leerdoel bereikt?
(productevaluatie, mondeling/ schriftelijk)
- Ging de presentatie naar wens?
(procesevaluatie, mondeling/ schriftelijk).

Stap 9. Helpen onthouden en toepassen

- Herhalen en oefenen
- Relaties leggen naar de toepassing naar de praktijk

Deze negen stappen moet je gebruiken als je, op welke wijze dan ook, waar dan ook, informatie gaat geven.



**WAAROM BINNEN
JE COMFORTZONE
BLIJVEN
ALS DAARBUITEN
VEEL MEER
TE BELEVEN VALT**

Loesje



Het LESPLAN

Onderwerp:

Datum/ locatie, tijd, uur.

Doelgroep:

Beginsituatie: deelnemers kennen elkaar wel of niet. Niveauverschil is aanwezig evenals de deskundigheid/ de ervaring m.b.t het onderwerp.

Doelstelling van de les:

Tijd	Inhoud	Werkvorm	Middelen	Docent-activiteit	Studentactiviteit
Inleiding. 0.00 uur	Welkom heten, uitleg programma	plenair	-	vertellen	luisteren
Kern 0.05 uur	Uitleg: Stoeien met de 10 kernwaarden.	Plenair	-	Vertellen/samenvatten, verdeling van de groepjes, ruimte toewijzen, tijd benoemen. Uitreiken van materiaal. 2x de subgroep benaderen.	Luisteren
0.15 uur	Stoeien met de 10 kernwaarden.	Sub-groep	1 flip-over/ stift		Uitvoeren van de opdracht, denken/proberen.
0.45 uur,	Bespreken van de uitkomsten	Olg,	plakband. bord	Olg, samenvatten	Presentatie door 1 deelnemer. luisteren
0.70 uur	Proces/product evaluatie. Afsluiting				
Evaluatie en afsluiting.	Evalueren van de workshop, Proces & productinformatie				

Tijd: de duur van het onderdeel

Inhoud: het onderdeel wat centraal staat

Werkvorm: een activiteit of werkwijze van de docent gericht op verwerven van kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen door de cursisten.

Middelen: bord, overheadprojector, hand-out, beamer, opdracht op papier, flip-over, whiteboard, attributen enz.

Indeling in didactische werkvormen:

- Doceren: de opleider praat, de cursist luistert
- OLG: onderwijsleergesprek; opleider en cursisten voeren met elkaar een gestructureerd gesprek, waarbij de opleider de cursisten stapsgewijs en geleidelijk tot bepaalde kennis en inzicht brengt.
- Demonstratie en oefening: de opleider doet een bepaalde handeling stapsgewijs voor en de cursisten doen deze handeling na.
- Opdrachten: de cursisten maken zelfstandig, individueel of in sub-groepjes door de opleider aangeboden opdrachten
- Discussievorm: opleider en cursisten voeren met elkaar een meningsvormend of probleemoplossend gesprek over een specifiek onderwerp.

Belangrijk:

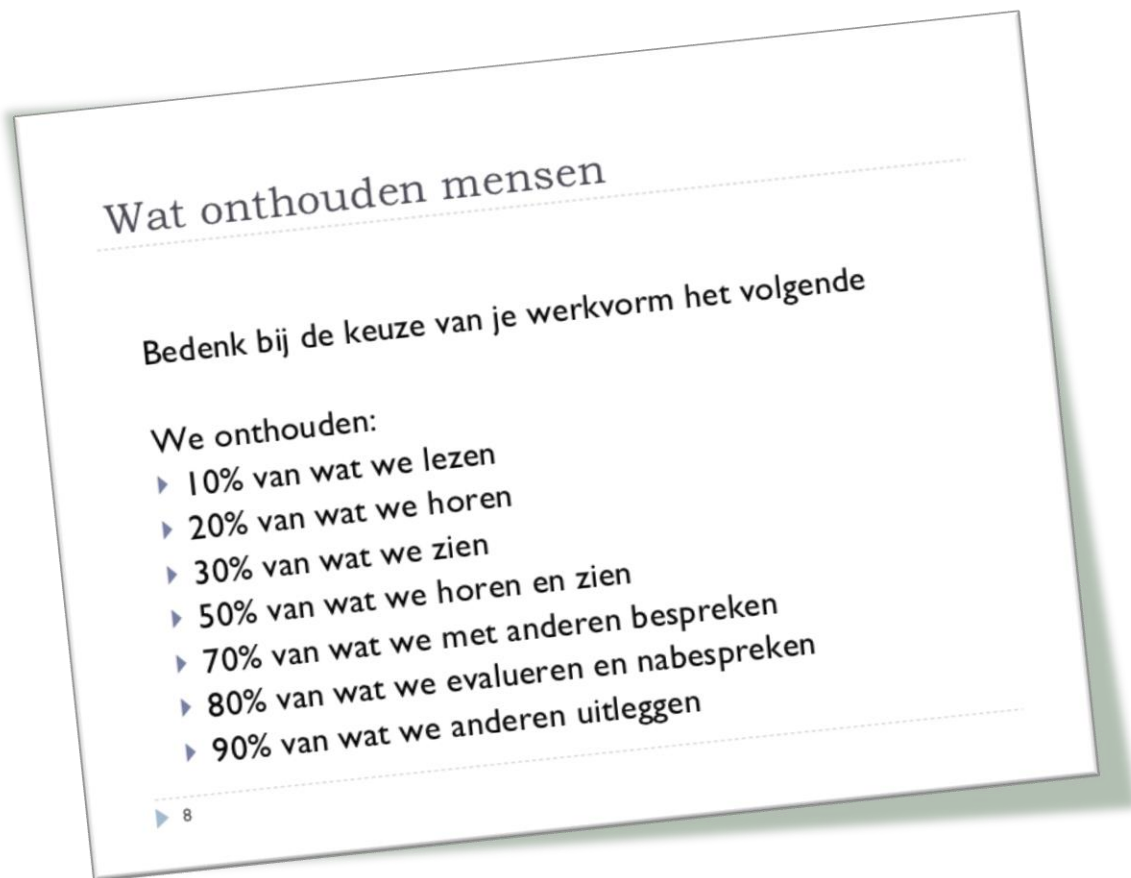
- Bij de keuze moet je denken aan de beschikbare tijd en het moment van de dag, de groepsgrootte, de inrichting van de lokalen en het gebouw. De materiele voorzieningen.
- De leerstijl van de doelgroep is taak en persoonsgericht, het zijn mensen van het primaire proces, kortom de "de doeners". Dat wil zeggen: het opdoen van concrete en nieuwe ervaringen, problemen oplossen en uitvoeren van uitdagende experimentele opdrachten.
- Geschikte werkvormen bij deze doelgroep zijn; simulatie, brainstormen, open opdrachten, ontwerpen en vragen bedenken. Hij leert het meest van oefenen en handelen in praktijksituaties. Hij houdt van afwisseling in werkvormen met veel actie en expressie waarbij weinig gezeten en geluisterd hoeft te worden.
- Dus zoveel mogelijk beginnen vanuit de ervaring. Hij werkt graag samen met gelijkgestemde mensen om ervaringen uit te wisselen en wil snel resultaat zien.

Samenvattend kunnen we zeggen dat het kiezen van de juiste werkvormen bepaald wordt door:

De doelen die nagestreefd worden

- De relevante situatiekenmerken
- De behoeften en het niveau van de cursisten

- De mate waarin werkvormen gevarieerd, betekenisvol en uitdagend zijn.



Het formuleren van (leer) doelen.

Een doel zegt iets over het beoogde resultaat van een opleiding, cursus, instructie, les of training.

Een leerdoel is een concrete, helder en eenduidig geformuleerde omschrijving van het gewenste gedrag dat een cursist moet kunnen vertonen als bewijs dat het beoogde leerresultaat is bereikt.

De leerdoelen moeten voldoen aan een aantal vormcriteria.

Het leerdoel moet:

- Een waarneembaar eindgedrag bevatten (kennis, kunde en gedrag) de voorwaarden aangeven waaronder dat gedrag vertoond moet worden
- Een beoordelingsmaatstaf bevatten waarmee je kunt vaststellen of de cursist het beoogde resultaat in voldoende mate heeft bereikt.

5 voorbeelden van leerdoelen; deze dienen ter illustratie

1. De cursist is in staat om binnen 20 minuten 60 willekeurige printplaten te sorteren op productiefouten.
2. De verpleegkundige is in staat een verslag te maken naar aanleiding van het bijwonen 10 artsensites, waarbij tot uiting moet komen op welke wijze de arts reageert op vragen van de cliënt.

3. Deze training stelt de cursist in staat de functie van PDL-trainer zelfstandig uit te oefenen in een instelling waar PDL- toegepast wordt.
4. De cursus is erop gericht binnen gestelde termijnen managers te ondersteunen bij het ontwerpen en invoeren van ingrijpende veranderingen in de organisatie.
5. De cursist is in staat om in een gegeven gespreksituatie met een medewerker een gespreksmodel te kiezen dat geschikt is in die situatie, en het gesprek zodanig te voeren dat de fasen die in de module gesprekstechniek bij het betreffende model genoemd staat, duidelijk herkenbaar zijn.



2. De instructie

In sommige gevallen moet je soms instructie geven of het toetsen van een vaardigheid.

De belangrijkste communicatieve vaardigheden hierbij zijn:

- Het geven van instructie
- Het geven van informatie
- Het geven van feedback.

De instructie:

Stap 1: de voorbereiding.

Bij het overdragen van vaardigheden is het methodisch geven van instructie een belangrijk hulpmiddel om de collega volledig en volgens de geldende eisen in te werken of te toetsen. Wellicht ten overvloede moeten het beleid, de technieken duidelijk zijn en op schrift staan (protocollen)

In deze fase moet je deze eisen doornemen. Maar je moet je ook goed op de hoogte stellen wat je collega al weet over het beleid, de vaardigheid etc.

Je verkent de reeds aanwezige kennis en vut daarbij de benodigde kennis aan.

De theorie dient bekend te zijn om aan het praktische oefenen te komen.

Stap 2: Het oefenen.

Deze stap heeft tot doel om diegene die wordt begeleid de opgedane kennis toe te laten passen in de praktijk. De vaardigheden kunnen met het oefenen worden getoetst.

De oefening.

Onder jouw toezicht zal de collega het werk gaan uitvoeren.

Wel heb je van tevoren de volgende afspraken gemaakt:

- Waar zal op gelet worden
- Welke eisen worden er aan de houding gesteld
- Wat de verwachte kwaliteit van de handeling is
- Op welke wijze de uitvoering zal worden nabesproken.

Stap 3: de nabespreking

De situatie wordt nabesproken. In deze nabespreking, die direct volgt op de oefensituatie wordt een waardering uitgesproken. Voor de trainer is dit belangrijk omdat hij zo goed mogelijk moet zien aan te geven wat de goede en wat de zwakke punten zijn van de uitvoering in de oefenfase.

Voor de collega is dit van belang omdat hij te horen krijgt hoe het gegaan is en waaraan hij nog moet werken.

Het is ook een moeilijke fase omdat er helder en duidelijk omschreven wordt hoe het oefenen in werkelijkheid is gegaan.

En..... kritiek geven is en blijft een moeilijke zaak!

Daarom is de volgorde van deze nabespreking erg belangrijk.

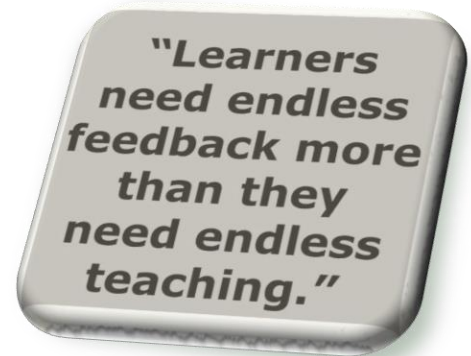
1. Benoem eerst wat goed is gegaan. Benoem dit puntsgewijs. Houd hierbij, van tijd tot tijd, oogcontact met degene die je begeleidt en zorg ervoor dat je niet door andere zaken kan worden afgeleid. We zijn niet gewend om aandacht te geven aan goed gedrag. Toch is dit voor een trainer een uiterst belangrijke vaardigheid omdat gebleken is dat cursisten van deze positieve feedback het meeste leren.
2. Benoem vervolgens de zwakke momenten tijdens de uitvoering. Zorg ervoor dat je hem niet ontmoedigd. Vertel dit in heldere bewoordingen! Leg uit en motiveer waarom je deze niet voldoende vindt. Tevens geef je aan hoe het dan wel moet.
3. Ga n.a.v. dit gesprek nieuwe werk- en leerdoelen te formuleren. Mocht het zo zijn dat er geen overeenstemming te vinden is over de goede en de zwakke punten, noteer deze en maak, in overleg, zo spoedig mogelijk een nieuwe afspraak.

Feedback geven:

= corrigeren, suggesties geven. Vooral ook aangeven wat goed ging!

Feedback wordt gegeven om ervoor te zorgen dat de communicatie effectief is. Dat wil zeggen dat de ontvanger de boodschap zo interpreteert als de zender het bedoeld heeft. Feedback kan de communicatie vergelijken en verbeteren.

Bij feedback geeft de zender weer wat hij ziet, denkt en voelt.



**ZEGGEN
WAT JE DENKT
KAN OOK
IETS AARDIGS ZIJN**

Loesje

3. De trainer/ workshopbegeleider en lesgever.

Deze is een onafhankelijke procesbegeleider die de juiste structuur, hulpmiddelen en de sfeer levert om het creatieve proces in de groep succesvol en optimaal te laten verlopen.

Belangrijke kenmerken:

- **Empathie:**
Door een goed inlevingsvermogen laat de trainer merken dat hij snapt wat de ander bedoelt.
- **Flexibiliteit:**
Een trainer moet snel kunnen schakelen en kunnen inspelen op de cultuur van de groep of op onverwachte gebeurtenissen (b.v. de agenda, de lesopzet aan te passen).
- **Evenwicht**
Een trainer is duidelijk en gedraagt zich rustig en evenwichtig, is niet snel van de wijs te brengen en reageert niet onnodig emotioneel of normatief.
- **Samenhang**
Een goede trainer is in staat overzicht te houden en het proces te structureren.
- **Goed kunnen luisteren**
Een trainer kan goed samenvatten, is begripvol, en reageert alert op (non-) verbale signalen.
- **Doelgericht**
Een goede trainer stuurt waar mogelijk op resultaat en bewaakt het maken van werkafspraken.
- **Tactvol en zorgvuldig**
In conflictsituaties weet een trainer steeds de goede sfeer te bepalen. Hij zorgt ervoor dat niemand buiten de boor valt en dat alle fases zorgvuldig worden georganiseerd en afgewikkeld.
- **Creativiteit**
Een goede trainer denkt creatief, helpt het team om uit eventuele impasses te komen, technieken toe te passen en waar nodig het proces bij te sturen.
- **Enthousiasme**
Een trainer weet de deelnemers te stimuleren, aan te moedigen en laat merken dat hij er zin in heeft!

Deel 2: Naslagwerk

1. Inleiding

Trainen is bedoeld om **vaardig gedrag** te ontwikkelen. Door middel van training wil men bereiken dat specifieke kennis, houdingen en handelingsstrategieën worden verworven die (via training) geïntegreerd worden in het actieve handelingsrepertoire van personen.

Trainingsvisies op leren:

Leren, ofwel de verwerving van nieuwe kennis, vaardigheden en attitude, kan men vanuit verschillende optieken benaderen. Er kunnen de volgende trainingsvisies worden onderscheiden:

- **Leren kan worden opgevat als een product.** De trainer is primair geïnteresseerd in analyse, toetsing van gedrag, het ontwerp van gewenst eindgedrag en het resultaat van leerprocessen die het gewenste gedrag oproepen. Deze heeft vooral oog voor datgene wat iemand kan presteren aan vaardig gedrag. Het bevorderen van leren door middel van trainen, betekent het op efficiënte en effectieve wijze bereiken van gewenste uitkomsten. Je let hierbij vooral op de trainingseffectiviteit.
- **Leren kan worden opgevat als een proces.** De trainer let primair op de gebeurtenissen, interacties en participaties die plaatsvinden tussen deelnemers in relevante leeromgevingen. De training biedt een leerproces dat waardevol is voor de deelnemer. Je hebt vooral oog voor het aanreiken van geschikte leerervaringen en het inspelen op de aanwezige leerbehoeften. Trainen is primair het betrekken van mensen bij relevante leerervaringen en het bijdragen aan persoonlijke vorming.

Beide optieken hebben met elkaar gemeen dat ze kijken naar de veranderingen die zich bij de lerende voltrekken en een nauwe relatie veronderstellen tussen wat de trainer doet (de trainer stuurt het leren) en wat de cursist meemaakt.

2. Het leerproces van volwassenen

Van trainen in organisaties is sprake wanneer volwassenen nieuwe gedragingen, kennis en/of vaardigheden verwerven dan wel bestaande gedrag patronen wijzigen, waardoor hun functioneren op de werkplek verandert. Hierbij gaat het om veranderingen in gedrag die redelijk permanent zijn en eerdere ervaringen wijzigen. Typisch voor het leren van volwassenen is dat zij beschikken over een reservoir aan ervaringen, opvattingen en kennis. Dit heeft als consequentie dat nieuwe leerervaringen alleen dan ontstaan, wanneer ze op enigerlei wijze verband houden met de reeds aanwezige ervaringen. Het 'aansluiten op eerdere ervaringen' vraagt om geschikte en zelfregulerende manieren van aanpak in de training van volwassenen.

Het bewerkstelligen van veranderingen in de ervarings- en kennisbasis van een volwassene kun je opvatten als het doel van elk trainingsproces. Hierbij kunnen verschillende ontwerpoverwegingen aan de orde komen, zoals deelnemersfactoren als: leerstijl, beginsituatie en leervoorwaarden, leerdoelen en oriëntaties. Deze (deelnemersafhankelijke) factoren zijn alleen goed te ontwerpen dan wel te arrangeren (door de trainer) wanneer rekening wordt gehouden met de eigenaardigheid van het leren

door personen in (arbeids-)organisaties. Deze omstandigheid stelt specifieke en andere eisen aan het trainen van volwassenen dan bijvoorbeeld het leren op school. Er zijn belangrijke kenmerken te identificeren van leren door volwassenen.

Het belangrijkste uitgangspunt bij het leren van volwassenen is dat naarmate de ervaring van de volwassenen toeneemt, ook de volgende zaken toenemen:

- **De capaciteit van een persoon om het leren zelf te reguleren;**
- **Een zinvol gebruik van eerdere ervaringen;**
- **Het leren identificeren van eigen leerbehoeften;**
- **Het vermogen om het eigen leren of het leervermogen van de persoon te organiseren.**

In deze visie op trainen staat de lerende centraal en dient de training ondersteunend te zijn door zelfregulatie te bevorderen. Een dergelijke trainingsvisie heeft verregaande consequenties voor onderwijs aan volwassenen (en de organisatie van trainingen en instructie door trainers). De trainer dient hierbij een promotor, een bevorderaar van leren te zijn. Hij moet een begeleider en 'raadgever' zijn, die werkwijzen hanteert die ervoor moeten zorgen dat:

- Een klimaat wordt gecreëerd dat het leren bevordert;
- Een werkwijze wordt gevolgd waarin gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het leerproces voorop staat;
- Een diagnose van leerbehoeften heeft plaatsgevonden;
- Doelen geformuleerd en leerstof gekozen worden, die voorzien in een leerbehoefte; - een samenhangend geheel van leerervaringen wordt ontworpen;
- Geschikte aanbiedingswijzen en materialen worden gebruikt, die de persoon ruimte geven om zichzelf te ontwikkelen;
- Leeruitlekomsten worden geëvalueerd en het bereiken van de oorspronkelijke leerbehoeften wordt vastgesteld.

In feite zijn deze kenmerken van een training op te vatten als condities voor het ontwerpen van het leerproces van volwassenen; we komen hier later op terug, maar gaan eerst in op de kenmerken en aard van het leerproces bij volwassenen zelf.



3. Kenmerken van leren van volwassenen in arbeidsorganisaties.

Visie op de deelnemer	<ul style="list-style-type: none"> - Rol van de deelnemer is grotendeels zelfsturend - Rol van de trainer is het aanmoedigen en ondersteunen van de leerbehoefte
Rol van de eerdere ervaringen	<ul style="list-style-type: none"> - Ervaringen verkregen over een langere periode vormen de voornaamste bron van het leren - Deelnemers hechten meer waarde aan wat ze ervaren dan wat ze verteld wordt - Het gaat vooral om ervaringsleren
Leervoorwaarden	<ul style="list-style-type: none"> - Deelnemers leren omdat zij een behoefte hebben om te leren - Leren dient tegemoet te komen aan de behoeften en eisen van de omgeving (organisatie)
Leerstijl en oriëntatie	<ul style="list-style-type: none"> - Deelnemers willen bekwaamheden verwerven - Deelnemers zoeken persoonlijke ontwikkeling - Het leren moet relevant zijn en direct toepasbaar.

**LEREN
DOE JE MET
VALLEN EN OPSTAAN**

**WAAROM MOET IK
ER DAN ALTIJD
BIJ ZITTEN**

Loesje

Postbus 1045
6801 BA Arnhem
www.loesje.nl

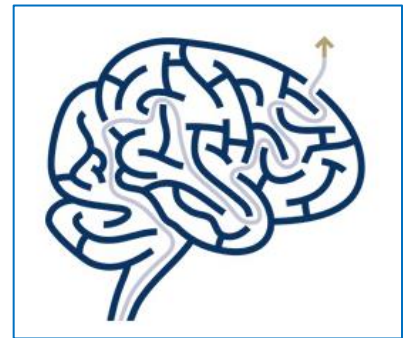
3.

3. Leerprincipes in het leren van volwassenen

Bij het aanbieden van nieuwe ervaringen tijdens trainingen valt rekening te houden met een aantal leerprincipes die in de loop der tijd over het leren door volwassenen is verzameld. Veel literatuur over het leren van volwassenen levert aanwijzingen op die voorschrijven hoe trainingen dienen te worden ontworpen.

Om belemmeringen in het leren van volwassenen te 'vermijden' wordt geadviseerd de volgende principes terug te laten komen in een training:

- Actieve verwerking.** Het zelf verbanden aanbrengen in de leerstof en het mentaal actief (in plaats van ontvangend) structureren van de leerstof heeft een positief effect op de leerresultaten. Het is voor volwassenen met het toenemen van leeftijd en levenservaring steeds belangrijker dat nieuwe leerstof actief wordt verwerkt. Ofschoon volwassenen vaak een voorkeur hebben om 'de kat uit de boom te kijken' en dus ontvangend, passief te leren, is het van belang dat zij mentaal actief bezig zijn. Een actief structurerende aanpak door de lerende betekent eveneens dat zonder meer klakkeloos van buiten leren, moet worden voorkomen. Zelfstandig (of met enige hulp) verbanden leggen binnen de leerstof heeft een positieve invloed op de leerresultaten. Dat geldt eens te meer voor het leren van geheel nieuwe zaken, bijvoorbeeld als het gaat om omscholing naar geheel andere taken. Aanvullingen binnen iemands ervaringsdomein worden relatief gemakkelijk geleerd, ook wel zonder nadrukkelijk een actief structurerende aanpak te hanteren.



- Systematische feedback.** Om eenmaal opgebouwde opvattingen en kennis te veranderen is het belangrijk tijdens het leerproces direct en op systematische wijze terugkoppeling te bieden op datgene wat nieuw geleerd is. De frequentie van feedback dient bij voorkeur hoog te zijn. Een volwassene heeft de nodige levenservaring opgedaan: in leersituaties, in werksituaties en ook daarbuiten. Vanuit bepaalde, in de loop der jaren opgebouwde vooronderstellingen (opgebouwd door ervaringen) kijken volwassenen naar nieuwe omgevingen, nieuwe leersituaties en nieuwe kennis. Door vanuit ingesleten vooronderstellingen te kijken naar nieuwe leerstof kunnen nogal eens gauw vertekeningen en misverstanden ontstaan. Daarom is (snelle en directe) systematische feedback tijdens het leerproces van groot belang, per deelstap of fase. Dat impliceert dat de inhoud van de feedback specifiek en concreet kan worden gegeven en bovendien dat de frequentie van het aantal feedbackmomenten nogal hoog is. Immers, iets wat slecht of verkeerd begrepen wordt, kan het beste meteen en nauwkeurig bijgestuurd worden, opdat iemand het spoor niet geheel bijster raakt.



- Herkenbaar begrippenkader.** Het aanbrengen van nieuwe kennis dient aan te sluiten bij de reeds aanwezige voorkennis en het begrippenkader van een persoon en daarmee in

samenhang te worden gebracht. Hierbij gaat het erom dat de volwassene, vanuit in het verleden opgedane ervaringen, de kern van de leerstof althans gedeeltelijk kan herkennen, kan plaatsen. Hoe vreemd het ook klinkt, juist bij het leren van geheel nieuwe zaken is het nodig ter oriëntatie te refereren aan relevante voorkennis en om bekende termen, feiten, concepten en gebeurtenissen te actualiseren, naar voren te halen. Het is essentieel dat de volwassene woorden, situaties en ervaringen waarmee hij vertrouwd is, herkent in voorbeelden, opdrachten en dergelijke, vooral in de aanvangsfase van een training. Tevens is het van belang dat de kernbegrippen en concepten die in de opleiding worden behandeld, in samenhang met elkaar worden geïntroduceerd en worden gerelateerd aan de geactualiseerde voorkennis. Zo ontstaat een basaal oriënteringskader waaraan gedurende de opleiding steeds gerefereerd kan worden als een 'bekende kapstok' voor nieuwe kennis.



- **Directe toepasbaarheid.** Het leren van nieuwe informatie dient zinvol en relevant te zijn voor de volwassene. De toepassingsmogelijkheden vormen het wezenlijke kenmerk van het geleerde. De leermotivatie en het leereffect kunnen in positieve zin worden beïnvloed door de directe toepasbaarheid van opleidingsinhouden, zeker als het gaat om het leren van geheel nieuwe zaken. Een volwassene stelt eerder dan een kind de vraag of het leren van nieuwe dingen wel zinvol is en wat hij met het geleerde op korte termijn kan doen. De functionele toepasbaarheid van een training als geheel is dus zeker van belang en een concreet beeld van toepassingsperspectieven kort na het einde van de training mag niet ontbreken. Het is evenwel ook wenselijk dat de opleiding zodanig is opgebouwd dat de volwassene reeds na een of twee lessen of bijeenkomsten de relevantie van het geleerde kan ervaren. Zeker als het gaat om nieuwe kennisdomeinen, is het noodzakelijk in het begin van een training de vertaalslag tussen theorie en praktijk zo klein mogelijk te houden. Illustraties van concrete toepassingsmogelijkheden zijn voor volwassenen dan van meer belang dan algemeen geldige, abstracte regels en modellen.



- **Aangepaste sociale context.** De leeromgeving dient aangepast te zijn aan volwassenen. Het gaat hierbij om een vriendelijke, niet-bedreigende en sociale sfeer, waarin onderlinge competitie of vergelijking met anderen wordt vermeden. Voor volwassenen met veel levenservaring is het van belang dat het leren van nieuwe zaken vanuit een vriendelijke, sociale sfeer gebeurt. Competitie en concurrentie tussen cursisten dient te worden vermeden, corrigerende aanwijzingen door de trainer dienen op 'beschermende' wijze te worden overgebracht. Neerbuigend en zeker kwetsend optreden van trainers dient voorkomen te worden. Het is wenselijk gelijkwaardigheid na te streven bij interacties tussen trainer en deelnemer. Zeker bij langdurige trainingen in een nieuw vakgebied is veel sociale ondersteuning van belang, niet alleen vanuit de trainer. Zo kan samenwerking tussen twee of meer deelnemers van groot belang zijn. Volwassenen zijn doorgaans kritischer ten opzichte van de sociale context waarbinnen zij leren dan kinderen. Men kan stellen dat zij minder tolerant staan tegenover, of zich meer belemmerd achten in een leersituatie die afwijkt van de sociaal-culturele omgeving waaraan zij gewend zijn.

- Aangepaste logistieke context.** De organisatie en accommodatie van de leeromgeving moeten ertoe leiden dat men snel, overzichtelijk en zinvol bezig kan gaan. Dit vraagt een flexibele invulling van opleidingsprogramma's. Ook de logistieke inrichting (organisatie, accommodatie, en dergelijke) van een opleidingsprogramma voor volwassenen dient aan bijzondere kenmerken te voldoen. Voor volwassenen die veel levenservaring hebben en die geconfronteerd worden met het leren van geheel nieuwe zaken is het gevoel belangrijk dat zij de leersituatie aankunnen, dat wil zeggen kunnen overzien en beheersen, c.q. beïnvloeden. Enerzijds wil men vooraf graag een overzichtelijk programma, opdat men weet waaraan men toe is, wat men kan verwachten. Anderzijds is een flexibele planning van tijd en inhoud wenselijk: het programma mag niet als een dwangbuis worden ervaren. Een flexibele, ruime tijdsplanning - een vrij open, aan te passen inhoudelijke invulling van het programma lijken enigszins strijdig met de gewenste overzichtelijkheid van het programma. Dat heeft alles te maken met de onzekerheid die mensen met veel ervaring kenmerkt indien zij met geheel nieuwe (leer)situaties worden geconfronteerd.



4. Effectieve maatregelen die de trainer kan nemen om het gewenste leerresultaat te bereiken

De volgende elementen (blijkt uit onderzoek) kunnen tot een succesvolle training voor volwassenen leiden.

Deze elementen zijn:

- Vaststellen van duidelijke doelstellingen.** Het van tevoren helder maken en beschikbaar stellen van de doelen die de training beoogt, helpt de deelnemer om zich een beeld te vormen van datgene wat wordt verlangd.
- Bekendheid met het beheersingsniveau.** De te leveren inzet om het eindgedrag te vertonen verlangt dat de deelnemer inzicht heeft in de eisen bij de eindbeoordeling of afronding.
- Vaststellen van het beginnersniveau.** 'Assessment' gaat vooraf aan 'development'. Een analyse van de startbekwaamheid van de deelnemer kan hem doen inzien welke afstand moet worden overbrugd om tot het te vertonen eindgedrag te komen.
- Introduceren van de basisuitvoering** (de elementaire uitvoering). De stappen of elementen waaruit het te vertonen eindgedrag bestaat, zullen afzonderlijk en na elkaar moeten worden geoefend.
- Voortbouwen op het aanwezig vaardigheidsniveau.** Het verwerven van bekwaamheid begint in de training bij de feitelijk aanwezige bekwaamheid.
- Aanbrengen van conceptueel begrip.** Niet alleen het inoefenen van vaardig gedrag, is voldoende om tot beheersing ervan te komen, ook een conceptueel begrip ervan (over achtergronden, keuzes, oriëntaties) is nodig om een hoog beheersingsniveau te bereiken.
- Gelegenheid tot demonstreren van eindgedrag**, resultaat. Niet alleen de inoefening van deelvaardigheden, maar ook de vertoning van beheersing ervan in complexe situaties is nodig om het eindniveau voldoende te laten beklijven.

8. **Ruimte voor discussie over de vaardigheden.** Het kunnen bespreken en delen van ervaringen met anderen levert een belangrijke bijdrage aan het beklijven van het eindresultaat.
9. **Voldoende getemporeerde oefeningen.** Het verdelen van geschikte oefeningen over een voldoende tijdsperiode en het bieden van gelegenheid tot verwerking van het geleerde is noodzakelijk. Geconcentreerde inoefening in een beperkte periode is niet altijd succesvol.
10. **Leveren van kennis over de behaalde resultaten.** Feitelijke informatie over behaalde resultaten is een belangrijk sturingsmiddel voor de deelnemer tijdens de uitvoering van een taak.
11. **Frequente feedback.** Het geven van begeleidende, beoordelende informatie helpt om een juiste oriëntatie op de geleverde prestaties te ontwikkelen.
12. **Bevorderen van transfer.** Zowel het verkleinen van de afstand tussen de oefentaak en de werктаak als het vergroten van de binding van de oefentaak met de werksituatie, bevorderen de inzet van het geleerde in de eigen werksituatie.
13. **Ondersteuning bij gebruik in praktijksituaties.** Na afloop van een training is ondersteuning nodig bij de invoering van nieuwe gedragingen in de werksituatie.

5. Begeleiden van kleine groepen

In dit onderdeel bespreken we het begeleiden van kleine groepen in een training.

Dergelijke groepen worden ook wel taakgerichte groepen genoemd.

Onder een taakgerichte groep verstaan we een groep mensen, die bij elkaar zijn om iets te leren onder leiding van een trainer (groepsleider).

De leerprocessen in een taakgerichte groep hebben te maken met de functie die de groepsleden (gaan) uitoefenen, het gaat niet om persoonlijke ontplooiing als doel van de bijeenkomst.

'Klein' houdt in dat de groep bestaat uit ongeveer zes tot vijftien mensen.

Bij het begeleiden van groepen, of het geven van een training kan je als trainer de volgende problemen tegenkomen:

- De groep blijft passief, 'glazig';
- De groep is sterk bezig met de onderlinge relaties, in plaats van met de leerdoelen;
- Bepaalde groepsleden hebben angst hun mening te geven, of zich bloot te geven;

In elke groep treden groepsprocessen op, maar deze verlopen in kleine groepen duidelijker en heviger. Daarom is het voor de trainer van belang daar enig inzicht in te hebben. In dit onderdeel wordt verder ingegaan op deze groepsprocessen en op de wijze waarop de trainer met de groep eventuele problemen kan oplossen of voorkomen.

Daarbij is het van groot belang de leerdoelen van de groep als rode draad vast te houden, goede leercondities te creëren en de discussies effectief te structureren.

Doelstellingen voor kleine groepen

Een kleine groep is zeer geschikt voor het bereiken van doelstellingen, gericht op het persoonlijk functioneren in een bepaald beroep. Een aantal mogelijke doelstellingen in zo'n groep is:

- Taakbewustwording;
- Attitudevorming;
- Vaardigheidstraining, voor zover het gaat om vaardigheden die iets te maken hebben met functioneren in een werksituatie.

Juist omdat het om functioneren of eigen opvattingen gaat, is een kleine groep de aangewezen leersituatie. Mensen moeten zich enigszins veilig en vertrouwd voelen om zich kwetsbaar op te kunnen stellen. Dat doe je, als je bijvoorbeeld een probleem uit je eigen praktijk inbrengt of je motieven om PDL in te voeren bespreekt in een groeps gesprek of als je in een rollenspel probeert een moeilijk gesprek te voeren.

Omdat de trainer degene is die in de kleine groep het klimaat moet scheppen, waarin dergelijke leerprocessen kunnen optreden, is het wenselijk dat hij enig inzicht heeft in groepsdynamiek (naast kennis van zaken met betrekking tot het leerprogramma en de uitvoering daarvan).

Groepsdynamiek in kleine groepen

Onder groepsdynamiek verstaan we: de processen die zich afspelen wanneer een vaste groep regelmatig bij elkaar komt.

Het blijkt dat praktisch alle groepsleden op een bepaald moment zich richten op de aspecten van hun onderlinge relaties. In het begin speelt de veiligheid een rol, dat wil zeggen dat iedereen bezig is elkaar te taxeren en met vragen zit over vertrouwen of wantrouwen, acceptatie versus afwijzing, etc.

Dit is de **oriëntatie fase**.



Na verloop van tijd treedt een volgende fase van het groepsproces in, waarin men weer andere aandachtspunten heeft met betrekking tot macht, leiderschap, concurrentie, etc. **In deze fase gaan relaties ontstaan**, er vormen zich **subgroepjes**, waarin men elkaars mening steunt. De deelnemers worden wat feller in het uiten van meningen, zodat er ook conflicten kunnen ontstaan. Doordat de groepsleden zich veiliger zijn gaan voelen, neemt de betrokkenheid toe.

In de derde fase hebben de **onderliggende aandachtspunten te maken met de vraag tot hoever elk groepslid wil gaan wat openheid over hoogst persoonlijke zaken betreft**. Deze fase treedt meestal alleen in langer functionerende groepen op.

In een leergroep die bijvoorbeeld maar vijf middagen duurt, zie je vaak alleen de eerste twee fasen optreden.

Het groepsproces bestaat dus uit elkaar overlappende of opeenvolgende periodes met bepaalde aspecten van de onderlinge relaties, die meestal in een vaste volgorde optreden. Vandaar het woord proces. Die opeenvolging van thema's representeert een bepaalde ontwikkelingsgang van steeds persoonlijker en specifiekter bezig zijn met het centrale groepsprobleem: **aanpassing aan de groep tegenover het voor jezelf opkomen**.

Het moeilijke van groepsprocessen is, dat de vooringenomenheid ten aanzien van de groep latent blijft en niet tot onderwerp van gesprek wordt gemaakt door de deelnemers. Een

taakgerichte groep is daar ook niet voor bij elkaar. Men zal juist vermijden bezig te zijn met de thema's uit het groepsproces, omdat dat enorm veel energie vraagt, zodat de groep niet toekomt aan zijn eigenlijke taken. Het is immers in een taakgerichte groep niet de bedoeling groepstherapeutisch bezig te zijn.

In elk geval bestaan groepsprocessen ook in taakgerichte groepen, of we dat nou prettig vinden of niet.

De vraag is hoe de trainer de situatie zodanig kan hanteren dat het doel van dit type groep zo goed mogelijk bereikt wordt. De condities en methodieken die we zullen bespreken kunnen niet zonder meer gebruikt worden voor groepen met andere doelstellingen. Het gaat hier om taakgerichte groepen met specifieke doelstellingen zoals taakbewustwording en vaardigheidstraining.

Samenvattend:

- In elke groep die gedurende een bepaalde tijd geregeld bij elkaar komt treden groepsprocessen op.
- In een leergroep ben je er als trainer niet op uit om het groepsproces expliciet te maken (in groepstherapie wel).
- Het is voor de groepsleider van een leergroep belangrijk enig inzicht te hebben in groepsdynamiek.
- Vooral als het groepsproces niet overeenkomt met de leerdoelen, dat wil zeggen dat de groep door vooringenomenheid met het groepsproces niet aan zijn eigenlijke taken toekomt.
- Daarom vereist een groep, waarin een persoonlijke inzet van de groepsleden gevraagd wordt, een bepaald optreden van de trainer.

6. Enkele opmerkingen over leiderschap

Iemand die een groep (bege)leidt heeft bepaalde taken, functies en verantwoordelijkheden die anders zijn dan de taken, functies en verantwoordelijkheden van de groepsleden. De trainer (groepsleider) heeft een impliciete of expliciete afspraak met zijn opdrachtgever, dat hij voor bepaalde taken zorg zal dragen.

In arbeidsorganisaties zal de opdrachtgever meestal het management zijn.

De opdrachtgever heeft in principe de verantwoordelijkheid ervoor te zorgen dat de trainer voldoende deskundig is om zijn taken uit te voeren. De trainer heeft als individu uiteraard zijn persoonlijke stijl van begeleiden. Er zijn immers veel verschillende manieren om met een groep om te gaan.

De 'volmaakte' groepsleider bestaat niet en je kan dan ook in de praktijk best eens een steekje laten vallen zonder dat de gang van zaken ernstig gestoord wordt.

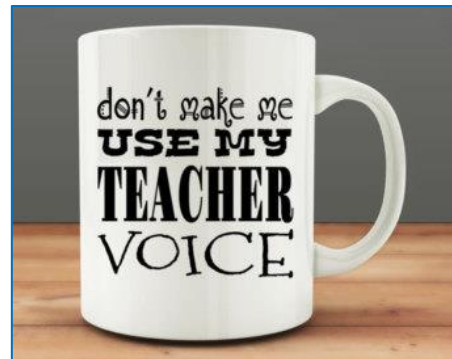
Tegenover de opdrachtgever en tegenover de deelnemers is de trainer verantwoordelijk voor een adequate uitvoering van het programma, maar niet voor bijvoorbeeld het feit dat de deelnemers iets leren, het leuk vinden, enz... Of een groepslid iets leert of iets doet met wat hem wordt geboden is geheel zijn eigen verantwoordelijkheid, omdat het ook van zijn

eigen inzet afhangt. De trainer kan alleen tot zijn taak rekenen gunstige condities voor 'leren' te scheppen, op die punten waarop hij inderdaad invloed kan uitoefenen, en die mogelijkheden zijn begrensd. Iemand die zich niet open wil of kan stellen voor het gebodene zal er niets aan hebben. De trainer zal dat jammer en teleurstellend vinden, maar het zou niet terecht zijn als hij zich in zo'n geval als leider te kort vindt schieten, want dit valt buiten zijn competentie en dus zijn verantwoordelijkheid.

Bijvoorbeeld: het komt voor dat groepsleden, vooral in het begin, zich afvragen wat het nut eigenlijk is van wat ze in de groep doen. Dit is een moeilijk moment voor de trainer omdat hij veelal geneigd zal zijn de waarde van het programma te gaan 'verkopen' of aanprijzen. Als hij daarmee begint is het einde van de discussie niet in zicht. Er kan zich een soort nietes-welles gesprek ontwikkelen met steeds meer escalatie en verharding van standpunten en de trainer zal zijn doel nooit bereiken om de eenvoudige reden dat alleen de deelnemer zelf kan bepalen wat voor hem nuttig is.

Een ander aspect van de zaak is dat de groepsleider in veel situaties wel in zijn eentje verantwoordelijk is voor bijvoorbeeld een goedlopende groepsdiscussie, en dat hij die verantwoordelijkheid niet kan delen met de anderen of kan afschuiven op de anderen (door bijvoorbeeld afwachtend er bij te zitten met een gezicht van 'ik ben er niet, dit is jullie zaak, ga je gang en praat, of niet').

Een leider die geen leiding wil geven is een ramp voor een taakgroep, vooral als men ook nog suggereert dat dit een echte democratische gang van zaken zou zijn, zodat er ook geen aanleiding meer voor opstand schijnt te zijn: apathie kan het gevolg zijn of een voortdurende discussie over wat er gedaan zou kunnen worden en hoe. In een dergelijke



situatie is het vaak voor iedereen een grote opluchting als de trainer de knoop doorhakt en alle ondergrondse leiderschapsproblemen oplost door duidelijk de leiding op zich te nemen.

De verantwoordelijkheid van elk groepslid is: zo actief mogelijk deel te nemen en zich bezig te houden met zijn eigen aandeel in de groepstaken en niet om ook nog te zorgen voor anderen. Hij zal zich vrijer voelen om zich over te geven aan zijn eigen taak, naarmate hij meer overtuigd is dat de trainer er voor zal zorgen dat de zaak goed loopt: dat iedereen aan zijn trekken komt, dat de draad van het gesprek behouden blijft, dat niemand in een hoek gedrukt wordt, dat je niet 'gepakt' zal worden op wat je zegt, enz..

Heeft de groep niet het gevoel dat men deze procedurebewaking aan de leider kan overlaten, dan voelt men zich onveilig, dan gaat men op een vage manier rekening houden met de anderen of met de gevolgen van wat men wil zeggen, zodat een groot stuk spontaniteit verdwijnt.

7. Positie van de leider (trainer) in een leergroep

Het feit dat de trainer een andere functie heeft dan de deelnemers, heeft een aantal consequenties voor hemzelf en voor de anderen; hij neemt hierdoor een specifieke positie in de groep in, of hij dat nou leuk vindt of niet. Zijn aandacht kan iemand steunen en zijn gebrek aan aandacht kan iemand het gevoel geven in de kou te staan, en beide hebben veel

meer gewicht dan de onderlinge aandacht van de groepsleden voor elkaar. Omdat een van de taken van de trainer is het scheppen van optimale leercondities voor iedereen, moet de verdeling van zijn aandacht ook functioneel zijn. Hij zal zich bijvoorbeeld richten tot dat stille meisje om haar er meer bij te betrekken en afzien van een verder gesprek met dat leuke, intelligente en enthousiaste meisje, omdat die kennelijk geen moeite heeft zich in de groep te uiten. *Dat wil zeggen dat de trainer zijn eigen persoonlijke voorkeur voor bepaalde mensen tijdens de training, ondergeschikt maakt aan zijn taak als trainer.*



Hetzelfde geldt voor zijn persoonlijke mening over dingen die besproken worden. Als mensen van mening verschillen en de trainer gaat meedoen aan het gesprek en zegt dat hij er net zo over denkt als X, ook al zegt hij nadrukkelijk namens zichzelf te spreken en niet als trainer, dan grijpt hij daarmee in in het evenwicht van de groep. De mensen waarmee hij het eens is krijgen hierdoor meer prestige binnen de groep en de anderen lijden prestigeverlies. Bovendien krijgt een subjectieve mening die gesteund wordt door de trainer snel een aureool van objectieve juistheid, van 'gelijk'.

Hiermee wil niet gezegd zijn dat de trainer nooit zijn eigen mening naar voren kan brengen, alleen dat hij dan moet rekenen op speciale neveneffecten die hij wellicht niet bedoelt. Als hij eenmaal weet dat die er kunnen zijn, is de kans dat hij zonder het te merken meedoet aan een coalitievorming of dat hij de discussie al in de kiem smoort door te zeggen 'hoe het zit', een stuk minder groot.

Het zou natuurlijk erg vreemd zijn als de trainer weigerde te antwoorden op een geïnteresseerde vraag uit de groep naar 'hoe hij ergens over denkt'. Aan de andere kant kan zo'n vraag ook de betekenis hebben van 'zeg jij nou eens wie gelijk heeft', waardoor de trainer in de positie van scheidsrechter terechtkomt. Als je dat niet wilt, is dit op te lossen door op zo'n moment de doelstelling van het groepsgesprek er bij te halen: inventariseren en niet kijken wie gelijk heeft. Gaat het in de discussie niet om meningen maar om feiten die de groepsleden niet precies kennen en de trainer wel, dan hoort het zonder meer tot zijn taak die zo snel mogelijk mee te delen.

Nog moeilijker wordt het als de trainer impliciet partij kiest, bijvoorbeeld door een tendentieuze wijze van samenvatten. Dit is meestal voor beide partijen onaangenaam. Ook de 'gesteunde' partij kan naast een 'ik krijg gelijk' gevoel een onbehaaglijk gevoel krijgen over de oneerlijkheid van de procedure als er onjuiste samenvattingen door de trainer worden gegeven.

Een ander, minstens even belangrijk, gevolg van partijdigheid van de trainer is, dat de discussie zich dan zal ontwikkelen tot een 'wie wint' patroon van aanvallen en verdedigen, waarbij het selectief luisteren naar de ander geleid wordt door de behoefte zwakke punten in zijn betoog te ontdekken (en niet bijvoorbeeld door belangstelling voor zijn mening) en bij het betoog over eigen standpunt het accent op de juiste argumentatie komt te liggen. Wat er in zo'n gesprek dus niet gebeurt is:

1. Het standpunt van een ander begrijpen en daar eventueel iets van overnemen;

2. Uiten van eigen visie, hardop denken en, met behulp van de trainer, verduidelijken van eigen inzichten.

Voor dit laatste is het nodig dat de deelnemers het gevoel hebben volledig te kunnen vertrouwen op de trainer, met name ook op zijn onpartijdigheid.

De specifieke functie en positie van de trainer in een groep brengen dus met zich mee dat zijn opvattingen anders worden gewaardeerd dan de opvattingen van de 'gewone' groepsleden. Het is daarom een illusie te menen dat je als trainer het proces kan leiden en ook nog 'gewoon' mee kan doen als groepslid.

De taken, functies en verantwoordelijkheden van leider en groepsleden zijn zo verschillend (en zelfs tegengesteld) dat men niet op hetzelfde moment beide kan doen, men moet kiezen waarbij het één ten koste gaat van het ander.

Het ontkennen van dit dilemma vanuit een behoefte er bij te horen, 'democratisch' te zijn, zich niet willen onderscheiden, enz. kan leiden tot onontwarbare, wanhopige situaties waarin iedereen zich ongelukkig voelt, er niet meer wordt gewerkt en niemand begrijpt wat er aan de hand is. Het lijkt aanvaardbaar, modern en democratisch als een trainer zegt 'laten we dat zogenaamde leiderschap maar vergeten, ik draai gewoon mee als groepslid, dat moet toch kunnen'. Een alerte groep zal zeggen 'mooi niet, daar ben je niet voor ingehuurd'. Maar op dit punt is bijna niemand alert, omdat het denken over leiderschap enorm vertroebeld wordt door de ideologische context van (verkeerde) vooronderstellingen over wat democratisch is. Leiding geven op zichzelf is noch iets autoritairs noch iets democratisch, het is het aanvaarden en uitvoeren van een aantal specifieke taken die het gevolg zijn van een bepaalde functieverdeling.

Samenvattend:

- De trainer is verantwoordelijk voor:
 - Het scheppen van leercondities;
 - Een adequate uitvoering van het leerprogramma;
 - Een functionele verdeling van zijn aandacht.
- De trainer kan er niet verantwoordelijk voor zijn dat de groepsleden iets leren, dat is hun eigen verantwoordelijkheid.
- De positie van trainer is wezenlijk anders dan die van groepslid.
- Daarom is het wenselijk dat de trainer terughoudend is in het geven van zijn eigen mening in een groepsdiscussie.

8. Hoe bereik je een effectief functionerende groep

Algemene taken van de trainer

1. Leercondities scheppen

De doelstellingen van een training vereisen van de deelnemers de bereidheid zich in te zetten en actief mee te doen. Daarvoor is een zekere mate van veiligheid noodzakelijk. Die

veiligheid is een leerconditie. Als mensen zich erg onveilig voelen, wordt het moeilijk om dingen te leren en zeker om dingen te doen, waarbij ze zichzelf blootgeven.

Er is een aantal methoden die een veilige sfeer in de groep kunnen bevorderen:

- **Accepteer de onzekerheden en de moeilijkheden, ook van jezelf.** Als er een 'stoere sfeer' ontstaat waarin geen plaats is voor onzekerheden zullen de minder actieve leden van de groep zich steeds meer afzijdig houden.
- **Hanteer groepsregels.** Bijvoorbeeld: ieders persoonlijke keuze, mening, etc. is onaantastbaar en wordt niet aangevallen. Er kan op ingegaan worden door middel van doorvragen, maar niet met kritiek. Uitgangspunt is respect voor de opvattingen van een ander.
- **Naar elkaar luisteren, als trainer geef je het voorbeeld door goed te luisteren, op mensen in te gaan en mensen niet op hun mening aan te vallen.** Je beloont elke poging in de richting van doelstellingen (bijvoorbeeld iemand geeft zijn persoonlijke visie op het onderwerp of iemand probeert zijn taakopvatting in een bepaald gesprek te expliciteren). Belonen doe je door aandacht geven: aankijken, knikken, hummen, bewaken dat iemand kan uitspreken en dan samenvatten. De groepsleden moeten kunnen ervaren dat hun inzet en activiteiten op prijs gesteld worden, dus als trainer moet je laten blijken dat je vindt dat de groep goed bezig is.
- **Stimuleer uitproberen.** Benadruk zoveel mogelijk dat het niet gaat om prestaties leveren. Als je doelstelling is: verhelderen van meningen, dan gaat het niet om 'goede' of 'foute' resultaten. Ook bij een training kun je proberen een prestatiesfeer te voorkomen door nadruk te leggen op het uitproberen en duidelijk te maken dat het moeilijk is.
- **Corrigeer bedreigend gedrag.** Als groepsleden elkaar toch op een bedreigende manier aanvallen en bekritisieren, moet je dat corrigeren aan de hand van de afgesproken groepsregels.

Veiligheid speelt vooral in de beginfase een grote rol. Het gaat dus niet om veiligheid op zichzelf, maar om veiligheid als leerconditie.

2. Activiteit en passiviteit

Eén van de moeilijkste aspecten van het begeleiden van een leergroep is het in evenwicht houden van eigen activiteit van de trainer en activiteit van de groepsleden. Als de trainer te passief en afwachtend is, dan wordt de groep glazig en ook afwachtend. Is de trainer daarentegen zeer dynamisch, enthousiast en veel aan het woord, dan wordt de groep eveneens passief en afwachtend; de trainer heeft dan impliciet de rol van gangmaker en organisator naar zich toe getrokken en de groep reageert met 'nou, we zullen het wel horen' en denkt niet (meer) mee.

Het spreekt vanzelf dat een programma de deelnemers een meer of minder actieve rol kan geven. Om een enthousiaste, actieve groep te krijgen, moet een programma zó goed zijn opgebouwd dat het de groepsleden veel mogelijkheden tot activiteit en eigen initiatief biedt. Toch kan het gebeuren dat de groep tijdens een bepaald onderdeel wegzakt. Bijvoorbeeld kan dit gebeuren in een groepsdiscussie.

De mate van activiteit in de groep wordt mede bepaald door de persoonlijkheid van ieder groepslid: de één zal meer last hebben van drempelvrees in een groepsgesprek dan de ander. Die drempel om je mening te uiten ligt lager in een kleiner groepje. Het is daarom nuttig de groep af en toe in kleinere eenheden op te splitsen.

Deze methode kan door de trainer worden ingelast, als hij merkt dat de discussie in de grote groep moeizaam loopt omdat de groepsleden passief blijven.

3. Motivatie bevorderen

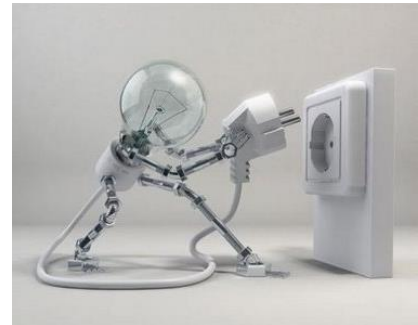
Twee belangrijke aspecten van de motivatie van groepsleden zijn:

- de behoefte om iets te leren, nieuwsgierigheid; en
- de bevrediging met de resultaten.

Het programma zou zodanig opgezet moeten zijn dat de groepsleden zelf ontdekkingen kunnen doen doordat ze problemen voorgelegd krijgen waarvoor ze zelf oplossingen moeten vinden. Zo'n opzet is bedoeld om de groep zelf aan het denken te zetten en op die manier ook de motivatie van de deelnemers te bevorderen. Vandaar dat de trainer zal proberen antwoorden op vragen aan de groep te ontlokken in plaats van zelf antwoorden te geven. Het is belangrijk van tevoren aan de groep uit te leggen waarom je vragen naar de groep terug zult spelen.

Een trainer kan de motivatie van de groepsleden bevorderen door:

- Zoveel mogelijk de groepsleden bij het programma te betrekken.
- Alle eigen ideeën van de groepsleden het volle pond te geven (aandacht geven, samenvatten). Als de ideeën niet uitvoerbaar zijn, dan bespreek je dat. Stel de uitvoerbaarheid niet ter discussie, want dat leidt tot niets en kost veel tijd.
- Vooraf zoveel mogelijk het hoe en waarom van een programmaonderdeel uitleggen.
- In een groepsgesprek de doelstellingen van het programma hanteren in die zin dat je de 'rode draad' van het gesprek vasthoudt, zodat er geen oeverloze discussie ontstaat. Als de groep afdwaalt van het onderwerp waar het programma over gaat, dan bijsturen.
- Expliciet maken wat het resultaat is van een onderdeel, conclusies trekken uit het materiaal. Zo expliciteer je voor de groep het leerresultaat.
- Steeds duidelijk de relatie leggen met de (toekomstige) functie van de deelnemers en de toepassingsmogelijkheden van wat ze nu geleerd hebben, aangeven.



4. Feedback geven

Om iets te kunnen leren is het nodig 'feedback' te krijgen over je gedrag in de leersituatie. Met feedback wordt de informatie bedoeld, die het gedrag in een bepaalde richting bijstuurt.

De groepsleden kunnen door de feedback van de trainer en van elkaar merken wat ze al geleerd hebben en wat er nog bij te leren valt. We hebben het hier over 'functionele' feedback, in die zin dat het gaat om informatie over gedrag op een bepaald taakgebied, zoals het meedoen in een groepsgesprek, oefenen in een gesprekstraining. We hebben het niet over 'persoonlijke' feedback in de zin van: 'jij bent typisch iemand die altijd zo vaag praat'. Stel dat iemand in een groepsgesprek vage opmerkingen maakt dan laat je hem door vragen te stellen merken dat je het op prijs stelt als hij (of zij) explicieter en concreter onder woorden brengt wat zijn mening is.

Wij proberen zoveel mogelijk uit te gaan van wat iemand al 'goed' doet. Dat benoem je en van daaruit kan hij iets erbij leren, het 'goede' gedrag uitbreiden (als je alleen zou zeggen wat iemand fout doet, werkt dat zeer ontmoedigend).

Feedback dient onderscheiden te worden in twee fasen:

1. Het groepslid moet horen wat positief is in zijn gedrag (gespreksvoering, denkwijze, oplossing, etc.), om
2. Daarna open te staan (niet defensief) voor eventuele minder positieve punten (x was minder goed, wat bedoelde je met x, kennelijk denk jij anders over x, ik denk dat het vruchtbaarder is als je x even los laat, etc.).

Belangrijk is om de feedback altijd zo specifiek mogelijk te maken; niet op de persoon, maar op het gedrag. Algemeenheden wekken ongeloof en wantrouwen.

Dus niet: wat jij zei, werpt een nieuw licht op de zaak, boeiend, etc., maar: dat en dat en zus en zo van jouw betoog zijn nieuwe punten.

5. Structureren

Wanneer je met een groep werkt, is het belangrijk dat je als trainer structuur aanbrengt.

Globaal: je richt de aandacht van de groep op de taken die uitgevoerd moeten worden. Je maakt aan de groep duidelijk waar ze aan gaan werken en hoe dat gaat gebeuren.

Bijvoorbeeld: eerst in tweetallen twintig minuten praten over een onderwerp, dan in de grote groep een groepsdiscussie van een half uur. Je brengt dus structuur aan door de tijd te verdelen en (soms) door de groep in kleinere aantallen op te splitsen.

Je verdeelt ook de ruimte in die zin, dat je als trainer probeert om iedereen optimaal mee te laten doen. Dat betekent bij een groepsgebesprek: stimuleren van zwijgers, afremmen van dominerende praters, zodat een evenwichtige verdeling van de inbreng van de diverse mensen tot stand komt.

Ook inhoudelijk breng je structuur aan door in een groepsdiscussie in je samenvattingen bepaalde aspecten te benadrukken en bij te sturen als de groep van het onderwerp afdwaalt.

Samenvattend:

De volgende activiteiten behoren tot de algemene taken van de trainer:

- **Leercondities scheppen** door o.a.:
 - Groepsregels te hanteren en bewaken;
 - Het goede voorbeeld te geven;
 - Het met het oog op de leerdoelstellingen gewenste gedrag te belonen;
 - Te benadrukken dat het niet om prestaties leveren gaat.
- **Evenwicht vinden in de verhouding van eigen activiteit ten opzichte van de activiteit van de groepsleden.**
- **Motivatie van de groepsleden bevorderen** door o.a.:
 - Ze zelf aan het denken te zetten;
 - Ze ontdekkingen te laten doen;
 - De leerresultaten te expliciteren.
- **Functionele feedback geven:**
 - Eerst benoemen wat positief is in bepaald gedrag;
 - Daarna bespreken wat er nog bij te schaven valt;
 - Zo specifiek en concreet mogelijk.
- **Structureren**
 - Duidelijk maken hoe aan een programmaonderdeel gewerkt gaat worden;
 - Tijd en ruimte verdelen.

9. Specifieke taken van de trainer

In dit deel behandelen we eerst de beginfase, die dermate belangrijk is voor het functioneren van een groep, dat we er uitgebreid op in zullen gaan. Vervolgens komt het leiden van een groepsgesprek aan de orde.

1. Beginfase

Bij het begin van het werken in een groep zitten de deelnemers met onzekerheden. Je kan als trainer niet voorkomen dat de groep met vooringenomenheid bezig is. Je kan wel proberen de situatie zo in te richten dat dit zo kort mogelijk duurt en zo min mogelijk aandacht opslokt.

Het belangrijkste principe hierbij is de mensen zo snel mogelijk te informeren en zich te laten oriënteren op de nieuwe situatie. Als de mensen in de groep elkaar helemaal niet kennen is het zinvol een programmaonderdeel aan kennismaken te wijden. Dit komt dan aan bod nadat de groep globaal geïnformeerd is over het hele programma.

Kennismaken heeft formele en informele aspecten. Je kan bijvoorbeeld wat eerder aanwezig zijn en de mensen laten binnendruppelen. Hoe 'gewoner' je je als trainer gedraagt, hoe beter. Je kan beter zeggen dat je het voor het eerst doet (als dat zo is) en vragen aan de groepsleden of ze het vooral laten merken als je onduidelijk bent, dan dat je dat probeert te verbergen vanuit een gevoel van: 'als ze maar niet merken dat ik het voor de eerste keer doe'.

Zo'n beginfase wekt naast onzekerheden ook nieuwsgierigheid op, mensen krijgen de behoefte zich te oriënteren. Daarom geef je ze gelegenheid vragen te stellen, je biedt ruimte voor 'snuffel gedrag', dat wil zeggen het gedrag waarmee ieder op zijn eigen manier de situatie probeert te verkennen. De vragen waar mensen in het begin mee zitten zijn gedeeltelijk zakelijk en feitelijk: 'wat gaan we doen, hoe lang duurt het, krijgen we straks nog koffie?', etc., etc.

In deze fase kan informatie onzekerheid wegnemen en verkeerde verwachtingen corrigeren. Hetzelfde geldt voor een ander soort vragen: 'wat wordt hier van me verwacht, moet ik enge dingen doen, word ik beoordeeld', etc. Het duidelijk maken van groepsregels kan gedeeltelijk antwoord geven op dit type vragen. Bijvoorbeeld: als je het in een groepsgesprek niet met iemand eens bent, gaat het er niet om wie gelijk heeft. Iedereen heeft recht op zijn eigen mening.

Op een nog persoonlijker niveau spelen zich vragen af: 'vinden ze me aardig', 'Kan ik hier mezelf zijn', 'Word ik geaccepteerd', etc., etc.

2. Het leiden van een groepsgesprek

Om te kunnen bepalen hoe de groepsdiscussie er uit zou moeten zien, moet je eerst weten wat je met de discussie beoogt. Dat lijkt heel eenvoudig maar is het niet. In veel groepen heerst geen gemeenschappelijke duidelijkheid over de bedoeling van de bijeenkomsten, met gevolg dat ieder zo zijn eigen privé-opvattingen daarover heeft en dus vaak met een onbevredigd gevoel huiswaarts keert. In dat geval vallen de termen oeverloos en vrijblijvend nogal eens.

Daarbij komt, dat men meestal een aantal doelstellingen tegelijk heeft, die bovendien soms niet te verenigen zijn, zoals 'snel en efficiënt beslissingen nemen, en 'ieders mening horen'.

Het is duidelijk dat de taak van de trainer voor alles is tegenover de groep duidelijk te zijn over het doel van de bijeenkomst.

In kleine groepen hebben we te maken met een aantal algemene doelstellingen, voortvloeiend uit het programma (veiligheid bevorderen, participatie bevorderen, motivatie bevorderen, etc., etc.) waaraan de groepsdiscussies ook moeten voldoen. Daarnaast wordt de groepsdiscussie gebruikt als leersituatie met twee verschillende specifieke doeleinden: omdat daarbij ook twee verschillende procedures en wijzen van leiden horen, kun je spreken over twee verschillende types van groepsdiscussie:

1. *De inventarisatie van subjectieve meningen, ervaringen, enz..*
2. *Het trekken van conclusies of beschrijven van algemene kenmerken, van overeenkomsten tussen de verschillende gezichtspunten en het leggen van relaties met de taak of functie in de praktijk.*



Het komt ook voor dat men in een groepsdiscussie begint met een inventarisatie (hoe zie jij dat) van alle verschillende meningen en dat men daarna probeert algemeen geldende conclusies te trekken.

De belangrijkste doelstelling is dat de groepsdiscussie ook een groepsdiscussie wordt en niet een discussie van de groep met de leider. Deze werkwijze is adequaat, bijvoorbeeld als het gaat om het verschaffen van informatie die alleen de trainer bezit.

In een discussie is het streven dat de groepsleden reageren op elkaar, elkaar vragen stellen, etc. De trainer regelt het verkeer. Er zijn bepaalde redenen voor de voorkeur voor dit spinnenwebmodel, hoewel het veel moeilijker, voor de trainer is dan het eerstgenoemde. De belangrijkste reden is dat in deze werkwijze doelstellingen als 'zelfexporatie' en 'confrontatie' het beste gerealiseerd kunnen worden. Vanzelfsprekend is het nodig dat mensen naar elkaar kunnen luisteren en met elkaar kunnen praten, wil er een confrontatie met andere standpunten mogelijk zijn. Voor een echte confrontatie is directe betrokkenheid nodig, die het beste bereikt wordt door rechtstreeks met elkaar te praten. Daarnaast is het zo, dat de betrokkenheid van de deelnemers bij het programma en bij elkaar veel groter wordt, waardoor er weer veel meer initiatieven van de deelnemers komen en zij zich ook veel meer zelf verantwoordelijk voelen voor het welslagen van het geheel. Een voordeel voor de trainer is, dat hij veel beter voeling kan houden met wat er in de hele groep omgaat.

Zoals al eerder gezegd wordt de beginfase van een groepsproces gekenmerkt door o.a. het zoeken naar de interactienormen die in deze situatie van toepassing zijn. 'Welk gedrag wordt er van me verwacht (door de trainer), moet ik alleen luisteren of mag ik ook wat zeggen, vragen', 'Kan ik commentaar geven op wat een ander zegt of doet alleen de trainer dat'. Kortom wie praat met wie, wanneer, over wat.

Deze zoekfase is het beste moment om duidelijkheid te geven over de verwachtingen en afspraken in discussies.

3. Het leiden van de discussie in algemene zin.

Als trainer dien je leiding te geven aan de groepsdiscussie, je hebt hierbij de volgende doelstellingen:

- Handhaven van de groepsregel;
- Doorvragen in plaats van afwijzen bij meningsverschillen;
- Zorgen dat iedereen gelijkmatig meedoet;
- 'Sturen' van het gesprek volgens een van de twee subdoelstellingen (inventariseren of concluderen).

De methoden die hierbij worden gebruikt zijn:

- Ingrijpen als er van de groepsregel of van het onderwerp wordt afgeweken (na enige tijd corrigeren de mensen elkaar ook wel);
- Corrigeren als men niet goed naar elkaar heeft geluisterd;
- Zwijgers erbij betrekken;
- Af en toe samenvatten, zodat de draad van het gesprek steeds duidelijk is;
- Doorvragen als iets of iemand niet goed uit de verf komt;
- Belangstelling tonen (aankijken!) voor elke spreker;
- Afremmen van dominerende deelnemers;
- Eventueel de deelnemers vragen om op elkaar te reageren als er verschillen in opvatting bestaan of om elkaar vragen te stellen ter verduidelijking;
- Afronden met samenvatting volgens subdoelstelling (altijd leereffect concluderen);
- De deelnemers stimuleren relaties te leggen met de praktijk.

Wanneer luisteren om te reageren,
overgaat in luisteren om te begrijpen,
ontstaat er echt contact

Een trainer die zich duidelijk op zijn taak richt, ontheft de anderen van de verantwoordelijkheid voor het proces, waardoor men meer vrijheid krijgt om zichzelf te uiten. Bovendien geeft de aandacht van de trainer steun en veiligheid. Het is heel opvallend dat een trainer die zich duidelijk inzet en er met zijn volle aandacht bij is, alleen hierdoor al er bijna in slaagt een gevoel van veiligheid te scheppen. Met andere woorden: hij kan zich best wat onjuiste samenvattingen e.d. permitteren, zeker als hij er in slaagt hierbij 'gewoon' te doen, bijvoorbeeld: 'ik weet niet of ik het goed begrepen heb...'. De groep kan ook helpen met samenvatten als de trainer het niet meer allemaal weet.

NB: Elk ingrijpen trekt de aandacht weer naar de trainer toe en kan de interactie afbreken. Dit kan opgevangen worden door te eindigen met een vraag die het gesprek weer terugbrengt bij (iemand in) de groep.

10. Het voorbereiden van een trainingsdagdeel

1. Inleiding

Het geven van een training of een onderdeel daarvan (een bijeenkomst) is een zaak die in belangrijke mate wordt bepaald door de voorbereiding. In dit onderdeel richten we ons wat specifiek op de voorbereiding van een trainingsbijeenkomst.

Een gedegen voorbereiding vereist een model dat het mogelijk maakt om de voorbereiding systematisch te laten verlopen. Dit model noemen we het **lesplan**.

Het lesplan maakt het mogelijk om op een systematische en efficiënte wijze de trainingsbijeenkomst voor te bereiden. Een dergelijke voorbereiding bevordert een rustige houding tijdens de bijeenkomst van de trainer. Hij kent zijn zaakjes en kan derhalve veel tijd besteden aan zijn deelnemers. Daarnaast leidt een goede voorbereiding tot een gerichtheid op doelen. De trainer die zich goed heeft voorbereid, bereikt eerder en beter zijn doelen dan een trainer die zijn handelen sterk laat afhangen van de situatie.

In dit onderdeel gaan we in op het lesplan: wat is het en hoe ziet het eruit? In de daarop volgende paragrafen vullen wij het lesplan onderdeel voor onderdeel in. Wij ronden dit onderdeel af met een aantal afsluitende opmerkingen.

2. Het lesplan

Een lesplan is de schriftelijke neerslag van het voorbereidende werk van de trainer voor een bijeenkomst. Een lesplan bestaat uit een aantal categorieën die door de trainer gebruikt worden tijdens de bijeenkomst. Hij weet via welke stappen hij de gestelde doelen wil bereiken.

Allereerst worden de algemene doelen voor de training bepaald. Uit de algemene doelen leidt de trainer de specifieke doelen af die hij per bijeenkomst wil bereiken.

Naast het bepalen van de algemene en specifieke doelen is het van groot belang dat een zo exact mogelijke inschatting van het begingedrag van de deelnemers wordt gemaakt. De trainer weet als hij dat heeft gedaan bij welke kennis, vaardigheden en attitudes hij moet aansluiten.

Een derde aspect dat een rol speelt bij de voorbereiding is de keuze van de inhoud van de training. Inhoud is er meestal wel voldoende, maar wat moet gekozen worden en wat kan achterwege blijven? Een dergelijke afweging kan pas worden gemaakt, als je weet wat de beginsituatie van de deelnemers is. Van groot belang is het daarnaast om aan te geven waarom deze inhoud leidt tot de doelen.

Als de inhoud vaststaat worden werkvormen gekozen. Een werkvorm is de handelwijze van trainer en deelnemers in een leersituatie, voor zover deze is gericht op het bereiken van de trainingsdoelen.

Deelnemers aan een training verschillen, maar ook groepen deelnemers hebben hun eigenaardigheden. Wat bij de ene groep als werkvorm aanslaat, kan bij een andere trainingsgroep zijn werking missen. Elke groep vraagt om een eigen benadering.

Bijvoorbeeld: verzorgenden worden door andere instructievormen aangesproken dan leden van het managementteam.

De werkvormen vertonen een relatie met de leer- en hulpmiddelen. Hieronder verstaan we de demonstratiematerialen, flap-over en audiovisuele hulpmiddelen, zoals overheadprojector, videorecorder.

Een laatste aspect uit het lesplan is de evaluatie. Niet alleen de opdrachtgever, maar ook de trainer en de deelnemers zullen na afloop van de bijeenkomst en na afloop van de gehele training willen toetsen of de gestelde doelen zijn bereikt en of de aangebrachte vaardigheden gehanteerd kunnen worden binnen de werksituatie (ook na verloop van tijd).

Kort samengevat is het lesplan de schriftelijke voorbereiding van de trainer die helderheid verschaft over:

- De feitelijke gegevens die noodzakelijk zijn voor de bijeenkomst (data, plaats, tijdstip van aanvang);
- De doelen die men wil bereiken tijdens de bijeenkomst; informatie over de voorkennis van de deelnemers (en/of hoe die wordt verzameld);
- De vastgestelde inhoud;
- De te hanteren werkvormen;
- De benodigde leer- en hulpmiddelen;
- De evaluatiemethode, die wordt gebruikt om het 'effect' van de bijeenkomst te meten.

Hoe ziet een lesplan eruit?

Elke trainer zal in de loop van de tijd zijn eigen stijl van voorbereiden en uitvoeren ontwikkelen. Sommige trainers verschijnen tijdens de cursusbijeenkomst met dikke mappen. Andere volstaan met een zeer beknopte weergave (op één A4-tje) van wat zij willen uitvoeren. Uiteindelijk is het van belang dat de trainingsbijeenkomst terdege is voorbereid. Hiervoor zijn moeilijk richtlijnen te geven. Wel kan worden opgemerkt, dat de tijdsinvestering in verhouding moet staan tot de duur van de trainingsbijeenkomst.

**VAN
GELUKKIGE
LERAREN**

**LEER JE
DE MOOISTE
DINGEN**

Loesje

utecht@loesje.nl www.loesje.nl

Model voor een lesplan:

Training:		Datum:	
Trainingsbijeenkomst:		Plaats:	
Dagdeel:			
Doelgroep:		Tijd: Aantal Deelnemers:	
Hoofddoel van de training:			
Leerdoelen van de trainingsbijeenkomst:			
Tijd:	Inhoud:	Werkvorm:	Media:
Inleiding:			
Kern:			
Afsluiting:			

Het lesplan:

In het lesplan hebben wij een onderscheid gemaakt tussen:

- De doelen (competenties) van een trainingbijeenkomst (deze zijn overgenomen uit de PDL reader);
- De leerdoelen van de trainingsbijeenkomst (deze zijn door de trainer geformuleerd).

De doelen van de training worden vrij globaal geformuleerd. Voor de trainingsbijeenkomst moeten de doelen verder worden uitgesplitst.

Zoals blijkt uit het voorbeeld in het lesplan worden de doelstellingen vanuit de reader omgeschreven naar (concrete) leerdoelstellingen. Bij het formuleren van deze leerdoelstellingen wordt rekening gehouden met de wensen en mogelijkheden van de betreffende instelling. Als bijvoorbeeld uit de informatie vanuit de organisatie blijkt dat op de verpleegafdelingen weining tot geen rekening wordt gehouden met de plaats van de passieve zorgvrager in de huiskamer, en het is mogelijk (technisch en organisatorisch) om de deelnemers hierin veranderingen te laten aanbrengen, wordt hiervoor een leerdoel geformuleerd.

Het duidelijk formuleren van doelen stelt zowel de opdrachtgever, de trainer, als de deelnemers in staat om na afloop van de bijeenkomst te beoordelen of de gestelde doelen zijn bereikt. De doelen moeten daarom zo geformuleerd zijn, dat ze gemeten kunnen worden.

Het formuleren van leerdoelen is geen eenvoudige opgave, we gaan er daarom eerst wat dieper op in.

3. Het formuleren van leerdoelen

Bij de bestudering van de onderwijskundige literatuur komt men diverse begrippen voor doelstellingen tegen: hoofddoelen, globale doelen, algemene doelen, operationele doelen, outcomes en leerdoelstellingen en concrete leerdoelen.

Deze begrippen duiden allemaal iets aan over het beoogde resultaat van een training of trainingsbijeenkomst. Het is moeilijk om heel zuiver het ene begrip te begrenzen ten opzichte van het ander. In deze beschrijving zullen we ons (proberen) te beperken tot twee begrippen, te weten: **hoofddoelen en leerdoelen**.

Een hoofddoel is een algemene beschrijving van de kwalificaties die een deelnemer met behulp van een training kan verwerven.

Bijvoorbeeld (dagdeel "gewassen worden"):

Hoofddoel: De deelnemer is in staat het PDL handelingschema's te hanteren bij een wasbeurt op bed van een passieve zorgvrager.

Een leerdoel is een concrete, helder en eenduidig geformuleerde omschrijving van het gewenste gedrag dat een deelnemer moet kunnen vertonen als bewijs dat het beoogde leerresultaat is bereikt.

Zoals we al geconcludeerd hebben moeten we bij de formulering van leerdoelen rekening houden met de mogelijkheden (of onmogelijkheden) en wensen vanuit de betreffende organisatie.

Bijvoorbeeld: We geven een training in een thuiszorginstelling. Alle zorghandelingen worden in tijd uitgedrukt en geregistreerd. Verrijdbare en in hoogte verstelbare nachtkastjes zijn niet beschikbaar, wel is er een in hoogte verstelbaar en verrijdbaar leestafeltje beschikbaar. Een leerdoel kan er dan als volgt uitzien:

De deelnemer is in staat binnen 45 minuten een passieve zorgvrager een wasbeurt te geven, waarbij de schommeltechniek om de benen te ontspannen op de juiste wijze wordt gebruikt, en waarbij gebruik wordt gemaakt van het "leestafeltje" om de waskommen en overige benodigdheden op te plaatsen.

Hoe kom je aan hoofddoelen en leerdoelen?

Een trainer die jarenlang een bepaalde bedrijfsopleiding verzorgd heeft zal van bovenstaande vraag niet wakker liggen. Hij beschikt bewust of onbewust over een beeld van datgene wat zijn deelnemers na de training moeten kunnen. Vanuit dat beeld richt hij de training in, kiest de inhoud en ontwerpt oefeningen.

Gaat men echter voor het eerst als trainer aan de slag, dan is het zinvol leerdoelen te formuleren die je enig houvast kunnen bieden.

Functies van leerdoelen

Tijdens de ontwikkeling en uitvoering van trainingsprogramma's vervullen leerdoelen een aantal vitale functies, te weten:

- leerdoelen als hulpmiddel bij het vastleggen van de inhoud van een training,
- leerdoelen als hulpmiddel bij het ontwerpen van trainingssituaties en bij het kiezen van werkvormen,
- leerdoelen als communicatiemiddel tussen: trainer en opdrachtgever of tussen trainer en deelnemers.

Vastleggen van de beoogde leerresultaten.

Opdrachtgevers, trainers, en deelnemers willen graag weten of het trainingsprogramma ook opgeleverd heeft wat in het hoofddoel beloofd werd.

Zij willen zekerheid of de beoogde leerresultaten inderdaad bereikt zijn. Om hier achter te komen is een eerste voorwaarde dat de beoogde leerresultaten vastgelegd zijn. Dit vastleggen kan gebeuren in de vorm van leerdoelen.

Mager (1962) stelt de volgende eisen aan een goed geformuleerd leerdoel:

Het leerdoel moet:

- een waarneembaar eindgedrag bevatten,
- de voorwaarden aangeven waaronder dat gedrag vertoond moet worden,
- een beoordelingsmaatstaf bevatten waarmee men kan vaststellen of de deelnemer het beoogde leerresultaat in voldoende mate heeft bereikt.

De vormeisen kunnen we illustreren met behulp van het volgende voorbeeld.

Leerdoel:

De deelnemer is in staat binnen 45 minuten een passieve zorgvrager een wasbeurt te geven, waarbij de schommeltechniek om de benen te ontspannen op de juiste wijze wordt gebruikt.

- Waarneembaar gedrag: het wassen van een passieve bewoner
- Voorwaarden: het gebruiken van de schommeltechnieken voor de benen
- Beoordeling: handeling moet binnen 45 minuten verricht worden.

Binnen trainingen wordt er vaak naar gestreefd veranderingen in de handelingen of vaardigheden van de deelnemers te classificeren. Hiervoor worden verschillende taxonomieën gebruikt.

Taxonomieën zijn theoretisch wetenschappelijke classificatieschema's waarmee het menselijk leren in categorieën of domeinen kan worden ondergebracht.

De indeling van het menselijk leren in kennis, vaardigheden en attitude is hierbij de meest gebruikte.

Vaardigheden zijn van groot belang bij trainingen. Concrete doelstellingen die gericht zijn op het verbeteren van functioneren dienen bij voorkeur te worden geformuleerd in termen van vaardigheden. Een bruikbare indeling van doelstellingen in vaardigheden is geformuleerd door Romiszowski.

Romiszowski (1981) maakt voor het formuleren van doelstellingen ten behoeve van trainingen een onderscheid tussen kennis en vaardigheden. Kennis heeft volgens hem betrekking op de verwerving en opslag van informatie.

Kennis kan men vervolgens onderverdelen in feitenkennis, kennis van procedures, kennis van concepten en kennis van principes.

Vaardigheden worden volgens hem ontwikkeld door middel van oefening en ervaring waarbij gebruik gemaakt wordt van eerder verworven kennis.

Een vaardigheid is de bekwaamheid om op effectieve en efficiënte wijze iets te doen met de verworven informatie. Hierbij wordt ervan uit gegaan dat kenniselementen voorafgaan aan vaardigheidselementen. Kennis is een voorwaarde, vaardigheid is de hoofdverandering. Dit sluit goed aan bij het uitgangspunt van een PDL-training. Het gaat om het toepassen van de kennis in de werksituatie.

Naast het onderscheid in kennis en vaardigheden, is er ook een indeling van de vaardigheden in cognitieve-, psychomotorische-, reactieve- en interactieve vaardigheden

- **Cognitieve vaardigheden:** deze vaardigheden hebben betrekking op het kunnen toepassen van kennis en inzicht. Bijvoorbeeld het oplossen van problemen, het nemen van beslissingen of het analyseren van een situatie.
- **Psychomotorische vaardigheden:** deze vaardigheden hebben betrekking op bepaalde hoofd-hand (voet) coördinaties. Zoals het uitvoeren van diverse handelingen of technieken. Bijvoorbeeld het bedienen van tilapparatuur.

- **Reactieve vaardigheden:** deze vaardigheden hebben te maken met bepaalde attitudes en hebben betrekking op de persoon zelf. Zoals aandacht hebben voor een bepaalde situatie of handelen overeenkomstig een waardensysteem. Bijvoorbeeld het kunnen omgaan met stress.
- **Interactieve vaardigheden:** deze vaardigheden hebben te maken met de interactie van een persoon met de omgeving. Zoals sociale, communicatieve of leidinggevende vaardigheden. Bijvoorbeeld het voeren van een gesprek met een familielid van een zorgvrager.

Kennis en vaardigheden volgens Romiszowski

Kennis			Vaardigheden		
Feitelijk	Begripsmatig	Reproductief	Productief		
		Cognitief:	Psycho-motorisch:	Cognitief:	Psycho-motorisch:
Aanwijzen	Aanvullen	Aflezen	Aanbrengen	Aantonen	Fabriceren
Benoemen	Beschrijven	Beproeven	Afstellen	Afleiden	Herstellen
Herkennen	Categoriseren	Berekenen	Aftekenen	Analyseren	Repareren
Noemen	Classificeren	Beslissen	Bedienen	Beoordelen	Schetsen
Onderstrepen	Combineren	Coderen	Bevestigen	Bekritisieren	
Opnoemen	Definiëren	Controleren	Boren	Bewijzen	Interactief:
Opsommen	Formuleren	Lezen	Construeren	Combineren	Adviseren
	Illustreeren	Opzetten	Demonstreren	Concluderen	Beargumenteren
	Indelen	Opzoeken	Gebruiken	Constateren	bespreken
	Kenschetsen	Raadplegen	Instellen	Coördineren	Helpen
	Omschrijven	Registreren	Lassen	Definiëren	Meewerken
	Onderscheiden	Samenstellen	Maken	Evalueren	Motiveren
	Ordenen	Toepassen	Monteren	Generaliseren	Omgaan met
	Samenvatten	Uitrekenen	Onderhouden	Inschatten	Organiseren
	Selecteren	Vaststellen	Plaatsen	Lezen	Overtuigen
	Uiteenzetten	vergelijken	Stellen	Ontwerpen	Protesteren
	Uitleggen	Voorbereiden	Tekenen	Plannen	Participeren
	Verklaren		Verzamelen	Rapporteren	Samenwerken
		Reactief:		relativeren	
		Aanbevelen	Interactief:	Uitvinden	
		Aanvaarden	Discussiëren	Werk voorbereiden	
		Dienstverlenen	Overleggen		
		Goedvinden	Presenteren	Reactief:	
		Instemmen met	Samenwerken	Aanbevelen	
		Meewerken	Verkopen	Aannemen	
				Aanvaarden	
				Dienstverlenen	
				Goedvinden	
				Instemmen	

Deze indeling in soorten vaardigheden heeft het voordeel dat het dwingt tot een trainingsprogramma (werkvorm) waarin vooral het accent moet liggen op oefenen.

Na deze verdieping in het onderwerp leerdoelen gaan we weer terug naar ons lesschema. Wij hebben de kop van het lesplan (waarin feitelijke gegevens staan) en het vaststellen van de doelen voor een bijeenkomst nu behandeld.

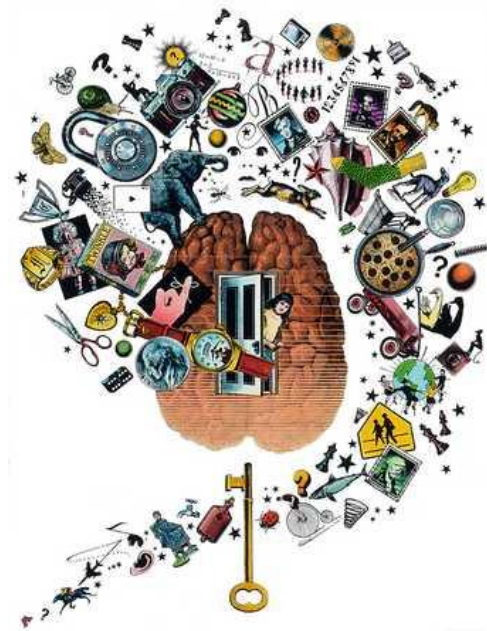
We gaan nu in op de mogelijkheden die er bestaan om te komen tot een zo exact mogelijke bepaling van de voorkennis van deelnemers.

4. Het bepalen van de voorkennis van de deelnemers

Voorafgaand aan de training moet het begingedrag van de deelnemers worden vastgesteld; welke kennis, vaardigheden en attitude bezitten zij, voordat zij aan de training beginnen? De trainer zal met dit begingedrag rekening houden bij de verdere invulling van de bijeenkomsten. De methode die wordt gekozen voor het bepalen van de voorkennis van het begingedrag van de deelnemer houdt verband met het onderwerp en de materie die in de training aan bod komt.

Bij een training transfertechnieken kan informatie worden verzameld bij afdelingshoofden of de coördinator-transfer in de instelling, over de actuele situatie. Het is bijvoorbeeld mogelijk telefonisch contact op te nemen met de coördinator transfer in de instelling en de bestaande protocollen van de instelling op te vragen. Ook kan je in de voorbereiding informeren naar de consequente toepassing van transferhulpmiddelen in de instelling, je kan een overzicht opvragen van de bestaande transferhulpmiddelen etc.

Tijdens het bepalen van de voorkennis is het ook mogelijk tijdens de eerste bijeenkomst aan de deelnemers te vragen, of zij bepaalde suggesties hebben die van belang kunnen zijn voor de ontwikkeling of uitvoering van de training. Het bepalen van de voorkennis van de deelnemers is eenvoudig als het gaat om een incompany training. Dan is via een coördinator of leidinggevende de gewenste informatie te verzamelen. Bij een open inschrijving heb je te maken met deelnemers uit diverse instellingen. Het is aan te raden in de kennismaking met elkaar uitgebreid aandacht te besteden aan de bekendheid met PDL en mogelijkheden van de verschillende instellingen.



Wat doet de trainer met de verzamelde gegevens?

Deze gegevens bevatten indicaties over wat wel en wat niet in de training aan de orde behoeft te komen. Of anders geformuleerd: door het bepalen van de voorkennis weet de trainer wat achterwege kan blijven.

Daarnaast kan bij de bepaling van de voorkennis blijken, dat de doelgroep zo heterogeen is samengesteld, dat hierbij in de uitvoering van de training rekening gehouden moet worden. Bijvoorbeeld door afspraken met de groep te maken over te hanteren begrippen.

Fysiotherapeuten hanteren andere termen en begrippen als verzorgenden. Het is aan te raden met de groep af te spreken dat de eenvoudigste begrippen gehanteerd worden, zodat voor iedereen duidelijk is waar we het over hebben. Wanneer men geen rekening houdt met de verschillen in voorkennis praat men over de hoofden van een aantal deelnemers heen, terwijl voor een aantal andere deelnemers de aangeboden materie reeds bekend is.

5. Het vaststellen van de inhoud

Aan de orde zijn tot nu toe geweest de kop van het lesplan, het vaststellen van de doelen en het begingedrag.

De trainer kan nu beginnen met het bepalen van de inhoud van de training of de trainingsbijeenkomst. De trainer dient zich daarvoor op de hoogte te stellen van de literatuur die er met betrekking tot dit onderwerp voorhanden is. Daarbij dient direct al te worden geselecteerd. Bijvoorbeeld in sommige gevallen kan informatie over bepaalde hulpmiddelen achterwege blijven omdat de betreffende instelling andere hulpmiddelen gebruikt en er geen budget is om nieuwe hulpmiddelen aan te schaffen.

Een dergelijke werkwijze kost tijd. In de gaten dient te worden gehouden dat de voorbereidingstijd in verhouding moet staan met de lengte of de duur van de bijeenkomst. Dat betekent, dat er gewoerd moet worden met de tijd en dat de trainer een vaardigheid moet bezitten om zich gericht en snel in te kunnen werken in de betreffende thematiek.

Een andere methode is het analyseren van bestaande protocollen vanuit de instelling. Hierdoor krijg je een goed inzicht waar je als trainer op moet aansluiten. Als laatste mogelijkheid noemen we hier het benaderen van deskundigen op het gebied van het onderwerp. Deskundig zijn bijvoorbeeld de logopediste van de instelling (met betrekking tot het onderwerp “gevoerd worden”), of de ergotherapeut als je bijvoorbeeld informatie nodig hebt over aangepaste kleding.

Zij zullen in grote lijnen kunnen aangeven, wat er in de training zeker aan de orde dient te komen, of waar extra nadruk op moet liggen.

Een dergelijke benadering kan telefonisch plaatsvinden (werkt heel direct en levert doorgaans veel informele informatie op).

Uit de informatiebronnen (opdrachtgever, deskundigen, deelnemers) moet de trainer de inhoud van de trainingsbijeenkomst bepalen.

Daarna gaat de trainer na of de onderwerpen in de juiste (meest logische) volgorde worden aangeboden. Hij maakt daarbij een onderscheid tussen de inleiding, kern en afsluiting van de bijeenkomst. Dit biedt zowel overzicht als houvast tijdens de uitvoering van de training.

Een inschatting van de tijd die noodzakelijk is voor de verschillende trainingsonderdelen is een volgende stap die moet worden gemaakt. Nadat deze beide onderdelen aan de orde zijn geweest (tijdsaspecten en trainingsonderdelen) kan in de kolom 'inhoud' van het lesplan in trefwoorden worden aangegeven wat er per onderdeel aan de orde komt. Tijdens deze invulling oefent de trainer als het ware alvast de eerste keer zijn verhaal voor de trainingsbijeenkomst. Dan kan reeds duidelijk worden wat hij aan informatie mist of wat nog niet helemaal helder is.

6. Het vaststellen van de werkvormen

Wij zijn nu in een fase aangekomen dat er werkvormen moeten worden geselecteerd. Bepaalde werkvormen sorteren veel effect bij kennis- en inzichtdoelen; andere kunnen beter worden toegepast voor het bereiken van vaardigheids- en attitudedoelen.

Overzicht geschiktheid van werkvormen

	Geschiktheid voor doelen?		
	Kennis/ inzicht doelen	vaardigheden	attitudes
Doceren	Ja	Nee	Nee
Demonstreren	Ja	Ja	Nee
Gespreksvormen	Nee	Ja	Ja
Opdrachtvormen	Ja	Ja	Nee
Spelvormen	Nee	Ja	Ja
Zelfstudie	Ja	Nee	Nee
Praktijktraining	Nee	Ja	Ja

De keuze van werkvormen is ook sterk afhankelijk van de doelgroep waarmee de trainer werkt.

Voor een beginnende trainer is het van groot belang om te werken met bekende werkvormen. Noviteiten die vragen om veel en ingewikkelde technische apparatuur kunnen leiden tot desillusies. Per training kan de trainer wel trachten zijn arsenaal aan werkvormen uit te breiden. Bij elke nieuwe training kan één nieuwe werkvorm worden gehanteerd. Voor de trainer heeft dit het effect dat hij tijdens de training veel energie kan stoppen in het hanteren van de nieuwe werkvorm. De oude werkvormen zijn hem voldoende bekend en kosten minder inspanning. Voor de deelnemers heeft het hanteren van meerdere werkvormen het effect dat er een variatie ontstaat. Zij worden meer geboeid als de materie op een uiteenlopende wijze wordt gepresenteerd. Voorwaarde voor het gebruik van nieuwe werkvormen is wel, dat ze vooraf worden geoefend. Een slecht uitgevoerde werkvorm heeft een negatief effect op de resultaten van de training. Vooral bij nieuwe werkvormen verdient het aanbeveling om van tevoren goed te timen hoeveel tijd deze in beslag nemen. Bij het gebruik van werkvormen in trainingen moet de stelling "eenvoud siert" zeker in acht genomen worden. De duur van een trainingsbijeenkomst is kort, en een uitgebreide werkvorm vraagt vaak veel tijd. Het gevaar bestaat dat de inhoud ten koste gaat van de werkvorm.

**MIS HET NIET
LAAT JE
RAKEN**

Loesje

Op de volgende bladzijden behandelen enkele veel gebruikte werkvormen in PDL trainingen:

7. Het bepalen van leer- en hulpmiddelen

Tijdens trainingen worden meestal de volgende hulpmiddelen gebruikt: flap-over, whiteboard, video- en filmfragmenten, een powerpointpresentatie en een laptop en beamer. Binnen PDL trainingen gebruiken we daarnaast ook vaak hulpmiddelen zoals tilliften, rolstoelen, functionele kleding, aangepaste bekertjes en hulpmiddelen voor in bad. Deze hulpmiddelen zijn voor de trainer gemakkelijk te hanteren en spreken deelnemers aan. Overigens zie je bij het gebruik vaak ook grove fouten. Ook voor leer- en hulpmiddelen geldt: gebruik ze niet voordat je ze onder de knie hebt. **Een goede demonstratie overtuigt een goed bedoelde niet!**

Een bekend gegeven is, dat trainingen met een duidelijke variatie aan werkvormen en leer- en hulpmiddelen bij deelnemers hoog scoren. Niet de hoeveelheid leer- en hulpmiddelen die je als trainer wilt gaan gebruiken is van belang, maar veel meer de juiste keuze en correcte hantering ervan.

Een belangrijke variabele daarbij is de tijdsduur van de bijeenkomst. Gebruik niet tijdens een bijeenkomst van een uur zowel een flap-over, een whiteboard, een powerpointpresentatie en video en film via de beamer.

Het enige wat je dan bereikt is verwarring en onrust. Denk van tevoren dus goed na welke leer- en hulpmiddelen je gaat gebruiken en op welke wijze je ze gaat inzetten.

Als je bijvoorbeeld wilt werken met een powerpointpresentatie, zorg dan voor duidelijk leesbare sheets met slechts enkele trefwoorden of één schema per sheet. Overvolle of onduidelijke sheets leiden de aandacht van de zaken die je wilt brengen af. Ze werken eerder belemmerend dan ondersteunend. Zorg bij het gebruik van de powerpointpresentatie ook voor een goede beamer of voldoende groot beeldscherm, dat in de juiste stand is opgesteld.

Werk je met een flap-over, zorg er dan voor dat je schema's en tabellen vooraf hebt uitgetekend. Tijdens de training hoef je dan nog alleen de essentiële ontbrekende woorden of cijfers in te vullen.

Bij PDL trainingen is het daarbij van belang dat je bijvoorbeeld hulpmiddelen of aangepaste kleding uit de instelling gebruikt. Dit heeft voor de deelnemers het voordeel dat ze het geleerde direct in de eigen werksituatie kunnen toepassen. Als trainer heb je hier een probleem, zeker als je de gebruikte apparatuur niet kent.

Tip: Laat apparatuur zoals tilliften die voor jou niet bekend zijn, demonstreren door de deelnemers. Zij kennen hun eigen apparatuur het beste. Als trainer observeer je of principes vanuit de PDL te herkennen zijn.

8. De evaluatie

Bij de evaluatie van een cursusbijeenkomst zijn voor de trainer de volgende twee zaken van belang:

- zijn de doelen van de training door de deelnemers bereikt?
- is de training naar wens verlopen?

Informatie over het bereiken van de doelen is zeer wezenlijk (**productevaluatie**). Dit is belangrijk voor zowel de opdrachtgever als de trainer, en de deelnemers zelf.

Voor de trainer kan het niet bereiken van doelen betekenen dat een deel van de training bijgesteld zou moeten worden. Dat bijstellen kan geschieden op basis van de evaluatiegegevens die hij heeft verkregen. Deelnemers kunnen aangeven hoe zij bepaalde activiteiten hebben ervaren (**procesevaluatie**):

- Waren zij tevreden over de inhoud die tijdens de training aan de orde kwam?
- Waren zij tevreden over de werkvormen en de leer- en hulpmiddelen die zijn uitgekozen door de trainer?
- Waren zij tevreden over de entourage van de training: ruimte, verzorging, etc. ?

Kortom: Is het trainingsdagdeel goed verlopen, of moet de trainer aanpassingen in het programma, de aanpak, zijn taalgebruik etc. maken?

Middels een korte mondelinge evaluatie is een cursusbijeenkomst het beste te evalueren. Een korte mondelinge evaluatie stelt je als trainer in de gelegenheid de volgende trainingsbijeenkomst beter voor te bereiden. Iedere groep deelnemers heeft andere wensen, door navraag kan je als trainer blijven aansluiten op de wensen en verwachtingen van de deelnemers.

Voor het evalueren van een totaal trainingstraject is het te adviseren een uitgebreide evaluatie te houden middels een schriftelijke vragenlijst. Zie bijlage voor de standaard evaluatieformulier die we bij PDL-trainingen hanteren.

9. Afsluitende opmerkingen

Hieronder tref je een aantal vuistregels aan die van belang zijn bij het voorbereiden, organiseren en uitvoeren van een training.

1. Bespreek het model lesplan wat in bovenstaande is behandeld met een collega. Deze collega kan je tips of adviezen geven (het is daarnaast aan te raden zeker in de beginfase voor ieder trainingsdagdeel een lesplan te maken).
2. Overleg regelmatig met je collega trainers. Bespreek gehanteerde werkvormen die hoog scoren bij de deelnemers, en zorg dat je collega's ook van die werkvormen gebruik kunnen maken.
3. Ga na je voorbereiding nog eens kort bij je opdrachtgever na of de vertaling die jij hebt gemaakt van de opdracht conform zijn bedoeling is. Bij deelnemers kan je nagaan of je voorstellen voor de training tegemoet komen aan hun behoeften.
4. Ruim voldoende tijd in voor je voorbereiding: houd rekening met calamiteiten, bijvoorbeeld het niet functioneren van videoapparatuur.
5. Verzeker je bijtijds van de medewerking van eventuele interne deskundigen. Dit betreft zowel medewerkers die een min of meer inhoudelijke bijdrage leveren, als medewerkers die meer in organisatorische zin een bijdrage leveren.
6. Zorg voor een adequate verslaglegging van de training naar de opdrachtgever. Een vast onderdeel van een training is een kort afrondend gesprek met de opdrachtgever.
7. Realiseer je telkens, dat jij model staat voor de deelnemers. Indien je je doelen wilt bereiken, dienen je eigen activiteiten perfect te verlopen.

11. Vaardigheidstraining

In deze hoofdstuk wordt op de eerste plaats ingegaan op het begrip “vaardigheid”.

1. Kenmerken van een vaardigheid

Het begrip vaardigheid wordt meestal direct geassocieerd met motoriek, de beweging van lichaamsdelen. In de literatuur wordt er meestal van uitgegaan dat het bij een vaardigheid steeds gaat om een handeling die gekenmerkt wordt door het inschakelen van de motoriek, het bewegingsapparaat.

Wanneer we spreken over vaardigheden, dan zijn daaraan steeds een tweetal aspecten te onderscheiden:

- het instrumenteel-technische
- het agogische aspect

Het instrumenteel-technische aspect bestaat uit handelingen die hoofdzakelijk psychomotorische activiteiten vragen. Deze handelingen hebben min of meer een vast verloop. Bijvoorbeeld: het meten van de bloeddruk.

Het agogische aspect is meer gericht op de relatie tussen mensen. In de meeste vaardigheden gaan de agogische en de instrumenteel-technische aspecten samen. De ene keer zal de nadruk op het agogische aspect liggen (bijvoorbeeld: het geven van een voedingsadvies), terwijl een andere keer het accent meer op het instrumenteel-technische vlak is gericht (bijvoorbeeld: onderhoud van elektrische installaties).

Wij zullen in deze training vooral ingaan op het aanleren en evalueren van het instrumenteel-technische aspect van het handelen.

Echter, niet elke handeling is een vaardigheid; daarvoor moet de handeling aan bepaalde voorwaarden voldoen. Wij vatten hieronder in een omschrijving samen bij welke kenmerken van een handeling sprake is van een vaardigheid.

‘We spreken van een vaardigheid bij een uit meer onderdelen (elementen, aspecten) bestaande doelgerichte handeling, waarbij de verschillende onderdelen één geheel vormen, terwijl een leerproces noodzakelijk is om deze handeling onder de knie te krijgen’.

Uit deze omschrijving van een vaardigheid kunnen vier kenmerken worden afgeleid:

- **Complexiteit.** Bij een vaardigheid is er steeds sprake van een zekere mate van complexiteit; elke vaardigheid kan worden opgedeeld in deelvaardigheden. Een enkelvoudige handeling wordt niet beschouwd als vaardigheid. Zo is het intuïtief maken van een afweergebaar bij gevaar geen vaardigheid; het afweren van een klap en het welgemikt terugmeppen is dat wel.
- **Aangeleerd zijn.** Uit het vorige kenmerk volgt automatisch dat een vaardigheid steeds moet worden aangeleerd. Wanneer iets zo gemakkelijk (zo weinig complex) is dat het na één keer uitleggen, zien of proberen al beheerst wordt, spreken we niet van een vaardigheid. Daarom is het vullen, van het glas van de patiënt met fris water geen motorische vaardigheid. Temperatuur opnemen en bloeddrukmeten zijn dat wel.
- **Intentionaliteit.** Uit het feit dat een vaardigheid dient te worden aangeleerd, volgt dat deze ook altijd doelgericht is. Een vaardigheid wordt niet zomaar uitgevoerd; men wil er een van tevoren bepaald doel mee bereiken. Daarom voert men een

vaardigheid niet intuïtief of impulsief uit, maar steeds aangepast aan het doel dat men in de concrete situatie wil bereiken. Zo is het uitgeput neervallen na een vermoeiende inspanning geen vaardigheid, maar wordt uiterlijk dezelfde beweging dit wel, wanneer deze wordt aangewend om in een toneelstuk een fraaie sterfscène gestalte te geven.

- **Organisatie / structuur.** Dit kenmerk duidt erop dat de verschillende onderdelen waaruit een vaardigheid bestaat, niet in willekeurige volgorde kunnen worden uitgevoerd. Deze vragen om een zekere logische opeenvolging, wil er van een vaardigheid sprake zijn. Het zal bijvoorbeeld duidelijk zijn, dat men bij bloeddrukmeten moeilijk kan beginnen met het oppompen van de manchet.

Met behulp van deze vier kenmerken kun je nagaan of er al dan niet van een vaardigheid sprake is.

Het opleiden in vaardigheden

Bij het vormgeven van een vaardigheidstraining staat de trainer voor de vraag, welke stappen hij de deelnemer achtereenvolgens het beste kan laten zetten om zich een bepaalde vaardigheid eigen te maken.

2. Fasen in het aanleren van vaardigheden

Bij het leren van vaardigheden onderscheiden we drie fasen: de oriëntatiefase, de oefenfase en de fase voor het komen tot beheersing.

- **Oriëntatiefase.** Hierin komen aan de orde:
 - o Doel van het leren en tot welk niveau de vaardigheid moet worden beheerst;
 - o Achtergrondkennis over verloop, werking, indicatie en beoogd effect van de handeling;
 - o Feitelijke verloop van de handeling op cognitief (kenvermogen) niveau, eventueel door middel van demonstratie of video;
 - o Kritieke punten bij het uitvoeren van de vaardigheid;
 - o Voorzorgsmaatregelen die moeten worden genomen.
- **Oefenfase.** Onderdelen hiervan zijn onder meer:
 - o Demonstratie van de vaardigheid;
 - o Gelegenheid tot het imiteren van het voorbeeld;
 - o Verder oefenen in gesimuleerde, gereduceerde of reële situatie;
 - o Confrontatie met effecten van het toepassen van de vaardigheid.
- **Fase voor het komen tot beheersing.** In deze fase komen aan de orde:
 - o 'overlearn', leren tot voorbij het noodzakelijke beheersingsniveau;
 - o Nadruk op ritme, snelheid en op de coördinatie van de deelhandelingen;
 - o Leren omgaan met stresssituaties en andere in de praktijk mogelijk storende factoren.

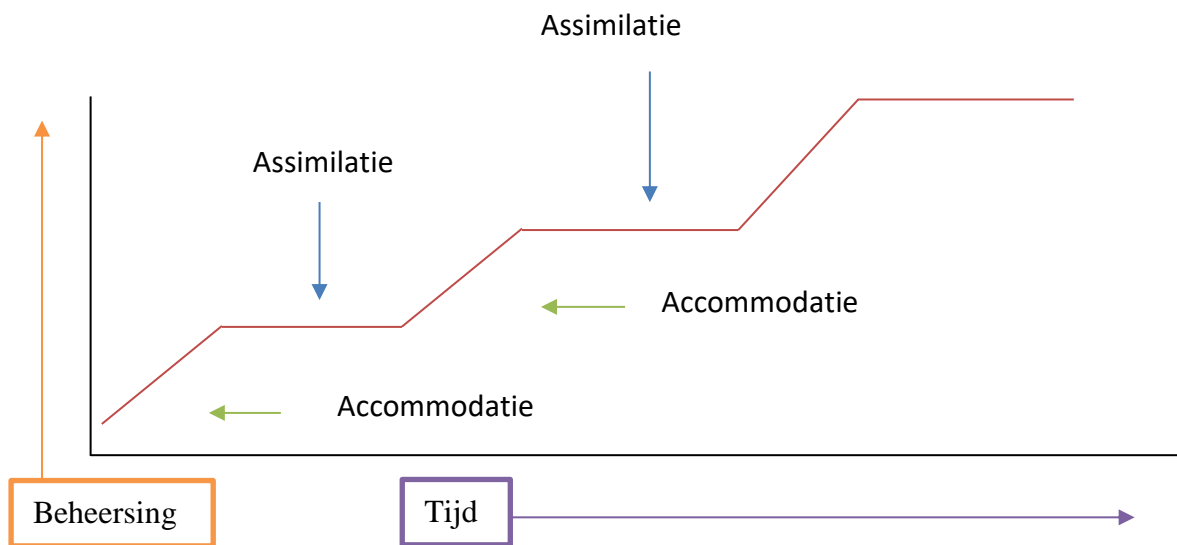
Bij vaardighedsopleidingen in organisatie komt het veel voor dat, in tegenstelling tot wat de doelstellingen doen vermoeden, de oefenfase enigszins, maar de beheersingsfase in het geheel niet, deel uitmaken van het leren.

Accommodatie en assimilatie; belangrijke leerpsychologische uitgangspunten

We willen toch nog eerst even kort ingaan op enkele leerpsychologische aspecten die van belang zijn voor het opeenvolgend aanleren van verschillende deelvaardigheden. Piaget (1952) introduceerde het begrip adaptatie, wat aanpassing op een hoger niveau betekent. De adaptatie bestaat uit twee fasen.

- Accommodatie ofwel bijstelling, kennis maken met;
- Assimilatie, waarbij het nieuwe eigen wordt gemaakt of opgenomen.

Beide maken deel uit van het ontwikkelingsproces (adaptatie) dat mensen doormaken als zij, onder invloed van druk of factoren uit de omgeving, nieuwe dingen in zich opnemen en verankeren. In het leren wisselen de accommodatie- en assimilatieperioden elkaar als het ware af.



Bovenstaande figuur maakt dat duidelijk.

Wanneer een nieuwe vaardigheid wordt aangeleerd, vordert de deelnemer aanvankelijk snel. Hij maakt zich het beeld van de vaardigheid eigen, doet achtergrondkennis op, oefent een keer, kortom, er komen veel nieuwe indrukken binnen. **Dit is de accommodatiefase.** Daarna komt er een periode waarin de deelnemer herhaaldelijk oefent om zich de vaardigheid echt eigen te maken, **de assimilatiefase.** De vorderingen die hij maakt, zijn in deze fase minder spectaculair; er komen minder nieuwe indrukken binnen. De vaardigheid die hij in de accommodatiefase beginnend beheerste, wordt nu omgezet in een motorisch schema en opgenomen in het gedragsrepertoire. Pas wanneer de deelnemer lang en gevarieerd heeft geoefend, kan hij op basis van de nu beheerste vaardigheden verder.

Wanneer iemand besluit pianoles te nemen, zal hij de eerste tijd goede vorderingen maken. Hij kan direct melodieën ten beste geven; hij onderscheidt zich in korte tijd van diegenen die helemaal geen piano kunnen spelen. Maar na een tijdje is het alsof de vorderingen stilstaan; er moeten veel dezelfde oefeningen gedaan worden; men blijft niet in hetzelfde tempo vorderen als in de beginfase. Het is alsof in deze assimilatiefase de basisvaardigheden tot in

den treuren geoefend moeten worden, willen ze als ondergrond kunnen dienen voor een volgende sprong voorwaarts, een volgende accommodatiefase.

Zo is het ook bij het aanleren van andere vaardigheden. Veel trainingen houden zich te zeer bezig met de accommodatiefase in het leerproces, de kennismaking met en de eerste oefening van de nieuwe vaardigheid. Deze vaardigheid wordt dan nog onvoldoende beheerst om als basis te dienen voor volgende complexere vaardigheden. Een voorbeeld van een basale vaardigheid is het aantrekken van steriele handschoenen. Wanneer onvoldoende aandacht wordt besteed aan het laten beklijven van deze vaardigheid, blijkt (bijvoorbeeld later bij het aanleren van de blaascatheterisatie) dat deze complexe vaardigheid niet kan worden aangeleerd, omdat de voorwaardelijke deelvaardigheid, het aantrekken van steriele handschoenen, onvoldoende wordt beheerst. Zo wordt in het onderwijs het aanleren van complexe vaardigheden al snel tot een opeenstapeling van onvoldoende beheerste deelvaardigheden.

Er is echter nog een andere reden om aandacht te schenken aan de assimilatiefase. Onderzoek heeft uitgewezen dat een vaardigheid die eenmaal goed is aangeleerd, minder snel wordt vergeten dan een vaardigheid die men na het oefenen nog onvoldoende beheerst. Dit is zeker het geval als snel achter elkaar verschillende vaardigheden worden aangereikt. De aangereikte vaardigheid, die nog onvoldoende eigen is gemaakt, wordt dan uitgewist door de indruk die de volgende nieuwe vaardigheid op de deelnemer maakt.

De belangrijke les die we uit de opvatting van Piaget kunnen trekken, is dat in de training aandacht besteed moet worden aan het herhaaldelijk en onder gevarieerde omstandigheden oefenen van aan te leren vaardigheden. Gebeurt dit niet, dan blijft veelal op langere termijn een onvoldoende leereffect over. In de werkpraktijk begint het leerproces dan als het ware weer van vooraf aan.

3. Algemene uitgangspunten bij vaardigheidsonderwijs

Wij gaan ervan uit dat het vaardigheidsonderwijs aanvankelijk het beste **zeer gestructureerd** kan worden aangeboden.

Naarmate de deelnemer vordert in het beheersen van de vaardigheid, kan de trainer in de mate waarin hij structuur aanbiedt en in zijn wijze van begeleiden bij het praktisch oefenen wat meer terugtreden. Daarmee willen wij voorkomen dat deelnemers aanvankelijk foutieve handelingspatronen aanleren, die eerst weer moeten worden gecorrigeerd of worden afgeleerd, voordat het juiste patroon daarvoor in de plaats kan komen. Zeker bij het aanleren van moeilijke vaardigheden of onderdelen daarvan kan ons inziens het beste begonnen worden met het imiteren van een voorbeeld.

De principes die onderwijskundigen in het algemeen erkennen als uitgangspunten voor de planning en de uitvoering van het onderwijs, kunnen in tien punten worden samengevat. Deze uitgangspunten vormen tevens de grondslag voor het stappenmodel voor de vormgeving van het vaardigheidsonderwijs in het volgende onderdeel.

Een stappenplan voor het aanleren van vaardigheden

Eerder schreven we al, dat wij ervoor kiezen om het onderwijs in vaardigheden sterk gestructureerd te laten verlopen. Dat geldt vooral voor het instrumenteel-technisch aspect van vaardigheden.

Bij het aanleren van vaardigheden is het belangrijk te beseffen dat leren verder moet reiken dan het 'weten-hoe-het-zou-moeten' (accommoderen en assimileren). Kenmerkend voor het trainen in vaardigheden moet zijn:

- Aanschouwelijkheid in de presentatie van de trainer. Het herhaaldelijk zien van een goed voorbeeld zet het vormen van een motorisch schema reeds in gang.
- Herhaaldelijk oefenen door de deelnemer. Dat is nodig om het beeld dat de deelnemer van de vaardigheid heeft, in een feitelijke motorische beheersing om te zetten. Belangrijk daarbij is dat de trainer de eerste keer dat geoefend wordt, de verrichtingen van de deelnemers goed in de gaten houdt. Hij voorkomt daardoor dat de deelnemer zichzelf iets foutiefs aanleert. Om te voorkomen dat een te star handelingspatroon wordt aangeleerd, is het nodig in de oefensituaties voldoende variatie aan te brengen.
- Soms is het gewenst eerst onderdelen te oefenen alvorens de gehele vaardigheid wordt aangeleerd. Bijv. het wassen en kleden van een passieve bewoner. Hierbij worden eerst de handzettingen bij het wassen geoefend en vervolgens de totale handelingen in combinatie met het kleden van de bewoner. Een dergelijke (tijdelijke) opsplitsing van een vaardigheid in onderdelen, kan zinvol zijn als de totale vaardigheid een complex verloop heeft, met op verschillende momenten aan te leren (nieuwe) deelvaardigheden. Het oefenen moet uiteindelijk wel de totale handeling omvatten.
- Inzicht is noodzakelijk om een aangeleerd handelingspatroon voldoende wendbaarheid te geven. Bij het aanleren van vaardigheden geldt, evenals bij kennis, dat het handelingspatroon beter blijft hangen en gemakkelijker beschikbaar komt, ook voor situaties die afwijken van de leersituatie, wanneer de deelnemer begrijpt wat hij doet, waarvoor hij dat doet en waarom het op deze wijze het beste is.

Stap 1

De deelnemer dient zich door middel van een voorbereidingsopdracht thuis voor te bereiden op de vaardigheid die in de trainingsbijeenkomst wordt aangeleerd. Deze opdracht dient in elk geval te omvatten:

- Indicaties voor het toepassen van de vaardigheid;
- Regels en principes die bij de toepassing in acht genomen dienen te worden;
- Aandachtspunten of kritieke punten tijdens de toepassing. Hierbij kunnen zowel de aandachtspunten gerekend worden die betrekking hebben op veel gemaakte fouten, als de aandachtspunten waaruit een goed verloop van de handeling kan worden afgelezen;
- Voorzorgsmaatregelen die genomen moeten worden voor zichzelf en de omgeving;
- Kennisschema om globaal op cognitief niveau het verloop van de handeling te kunnen beheersen, zowel wat betreft de voorbereiding, de uitvoering, als de afwikkeling van de handeling.

Audiovisueel materiaal, bijvoorbeeld video-films/fragmenten, kunnen hierbij een zinvol hulpmiddel zijn. Het kunnen beschikken over een handelingsschema (protocol) is in deze fase nog niet strikt noodzakelijk, maar wel handig.

De deelnemer beschikt nu over een kennisschema van de handeling en is nu voldoende voorbereid om de confrontatie met de trainer aan te gaan.

Stap 2

Na een inleiding, waarin doelstelling en procedure zijn opgenomen, begint de trainer met het beschrijven van de vaardigheid, ter voorbereiding op de eerste demonstratie (stap 3). Dat is van belang om de aandacht van de deelnemers te richten op wat ze zo meteen gaan zien. De trainer moet eerst zelf de vaardigheid correct verbaliseren, voordat hij de vaardigheid demonstreert. Wanneer dat nodig is, is dit ook het moment om de deelnemers met de materialen te laten kennismaken. De deelnemers krijgen de gelegenheid het materiaal van dichtbij te bekijken, te betasten en de werking ervan te proberen.

Stap 3

De trainer demonstreert de hele vaardigheid zelf, liefst op de werkplek, of laat een videopresentatie zien, mits deze beelden geen deel uitmaken van de voorbereidingsopdracht. Deze eerste demonstratie betreft de totale handeling, op de wijze zoals en in het tempo waarin deze in de realiteit zou verlopen. Het is de bedoeling dat de deelnemers het beeld van de handeling actualiseren en concretiseren. Dat is nodig om in stap 4 de kennis elementen uit de voorbereidingsopdracht te kunnen plaatsen. De trainer moet zorgen dat elke deelnemer de demonstratie goed kan zien. Het nadeel van een demonstratie kan zijn dat deelnemers het voorbeeld in spiegelbeeld zien. Beter zou zijn als zij over de schouder van de trainer kunnen meekijken.

Stap 4

Na de demonstratie wordt de vaardigheid in zijn geheel nog eens doorgenomen. De trainer geeft of vraagt nu toelichting bij de verschillende onderdelen. De nadruk ligt op het waartoe en het waarom van de onderdelen. De bedoeling is om het visuele beeld van de handeling te koppelen aan het kennis schema, zodat de deelnemers de noodzaak van het op deze wijze uitvoeren van de handeling begrijpen. De trainer zoekt in dit stadium aansluiting bij de leerstof die deel uitmaakte van de voorbereidingsopdracht. Hij legt de nadruk op kritieke punten in het verloop van de handelingen; op onderdelen die door deelnemers aanvankelijk vaak foutief worden uitgevoerd.

Stap 5

De trainer demonstreert de handeling nu nog eens in zijn geheel. Hij begeleidt zichzelf daarbij door de belangrijke stappen en de kritieke punten te verbaliseren (hardop te benoemen). In zijn commentaar komt tot uitdrukking wat hij doet en waarom hij dat zo doet. De trainer combineert in deze fase de vorige stappen.

Stap 6

Een van de deelnemers wordt uitgenodigd om het eens te proberen. De trainer let erop dat niet steeds dezelfde deelnemer als eerste wil oefenen. De deelnemer wordt gevraagd eerst in woorden de handeling langs te lopen. De trainer vraagt bijvoorbeeld: 'wat ga je nu precies doen?'.
Zo nodig vullen de anderen het antwoord aan. Op belangrijke momenten vraagt de trainer: 'waarom doe je dat zo?'. Deze stap is belangrijk omdat de trainer moet zorgen dat de eerste deelnemer die oefent, niet al te veel fouten maakt. Dat is op de eerste plaats van belang voor de motivatie. De deelnemers zien dat ze redelijk in staat zijn om op basis van de voorbereiding en de demonstratie van de trainer de handeling uit te voeren. Op de tweede

plaats is het belangrijk omdat de anderen van het kijken naar een correcte uitvoering meer leren dan van een klungelige en foutieve weergave.

Stap 7

De trainer vraagt de deelnemer de handeling uit te voeren; hij onderbreekt deze niet, tenzij de deelnemer vast komt te zitten. Na afloop vertelt eerst de deelnemer hoe hij het vond; daarna geven de overige deelnemers hun indrukken weer.

De trainer vat de opmerkingen samen en vult ze aan. In deze fase moet de trainer ervoor waken niet alleen te reageren op wat nog niet goed is gegaan. Hij moet vooral bevestigen wat al wel goed ging. Deze stap eindigt met een samenvatting door de trainer van de punten die bij het uitvoeren van de handeling blijkbaar goed in de gaten gehouden moeten worden. Hij kan ook een van de deelnemers uitnodigen dit te doen. Bij voldoende tijd en wanneer de deelnemer veel fouten gemaakt heeft, kan de trainer een tweede cursist vragen de handeling te demonstreren. Wanneer de handeling toch te moeilijk blijkt te zijn, kan hij deze eerst zelf nog een keer voordoen. Als de eerste deelnemer de handeling redelijk vlot uitvoerde, kan direct worden overgegaan op het oefenen van de vaardigheid in kleinere groepen (stap 8).

Onderwijskundig gezien moeten deze zeven stappen uitmonden in wat genoemd wordt 'het op mentaal niveau beheersen van de handeling'. Het wordt nu tijd ieders motoriek in te schakelen. Naast een cognitief schema moet immers ook een motorisch schema ontwikkeld worden; de deelnemer moet zich het bewegingspatroon dat aan de handeling ten grondslag ligt, eigen maken. Wanneer de totale vaardigheid een of meerdere onderdelen bevat, moeten de bewegingspatronen van de deelvaardigheden eerst afzonderlijk worden ingeoefend. Die moeten dan vóór stap 8 worden geoefend. Het stappenplan gaat verder met het gestructureerd oefenen in kleine groepjes, of individueel.

Stap 8

Nu krijgt ieder de kans feitelijk te oefenen. Het is van belang dat de deelnemer steeds uitleg en feedback krijgt, óf van mede deelnemers óf van de trainer.

Daarbij kan het volgende patroon worden gevolgd:

- De deelnemer verbaliseert de handeling. Zo nodig vullen andere deelnemers of de trainer hem aan.
- De deelnemer voert de handeling uit. Men kijkt terug op het verloop van de poging.
- Vaak zal het zinvol zijn om op grond van de feedback, meteen nog een of meerdere keren te oefenen.
- Wanneer het goed gaat, wisselen de deelnemers.

Het is belangrijk dat elke deelnemer zo vaak kan oefenen tot, hij 'gevoeld' heeft hoe de handeling juist verloopt. Dit gaat verder dan dat hij 'inziet' welke fouten hij heeft gemaakt en 'weet' hoe het beter zou moeten. We zijn immers niet meer bezig aan het cognitieve, maar aan het motorische schema. Tijdens het oefenen van een groep loopt de trainer rond. Hij bevestigt de deelnemers in wat ze goed doen en doet eventuele moeilijke deelhandelingen voor bepaalde deelnemers nog eens voor. Bij het wijzen op fouten vertelt of vraagt de trainer er direct bij hoe het beter zou zijn. Hij laat dit ook onmiddellijk oefenen.

Stap 9

Nadat in subgroepjes is gewerkt, blikken de trainer en de deelnemers in de plenaire groep op de oefenperiode terug. Ze wisselen ervaringen uit en inventariseren welke onderdelen moeilijkheden opleverden. Daarop wordt kort ingegaan. Zo nodig laat de trainer nog eens zien hoe de vaardigheid moet worden uitgevoerd.

Stap 10

De trainer bespreekt met de deelnemers de mogelijkheden om de komende tijd te oefenen.

Stap 11

In de volgende bijeenkomst wordt begonnen met een samenvatting van de vaardigheid die de vorige keer werd aangeleerd. De trainer kan eveneens een van de deelnemers uitnodigen om deze nog eens te demonstreren. Bij voldoende gelegenheid om tussentijds te oefenen is, deze demonstratie waarschijnlijk niet nodig.

De stappen 8 t/m 11 zijn bedoeld om de vaardigheid echt in de vingers te krijgen. Daarvoor is het noodzakelijk dat herhaaldelijk en onder gevarieerde omstandigheden wordt geoefend.

4.

Een leraar staat niet voor de
klas; een leraar staat in de klas.

(Toshiro Kanamori)

Suggesties m.b.t. Vraagstelling

Wat gebeurde er, wat zie of deed de ander? (vraag naar de situatie/ervaring)

Wat dacht je? Wat dacht je dat de bewoner bedoelde? Wat ervaarde de bewoner? Hoe zag je dat?

Welke indruk kreeg je van het gebeurde

Hoe interpreteer je de gebeurtenis?

Wat vond je ervan wat er gebeurde of wat de ander zei?

Hoe beoordeel je dat?

Hoe beleefde je dat?

Wat deed je toen?

Hoe reageerde je?

Wat gebeurde er daarna?

Wat was effect van die reactie?

Hoe reageerde de ander op wat jij zei?

Hoe vond je zelf dat het ging?

Hoe ben je aan de taak begonnen?

Was de situatie / opdracht duidelijk?

Hoe ontdekte je dat het (niet) goed ging?

Wat is de reden dat het niet verliep zoals je wenste?

Hoe zou je het de volgende keer doen?

Stel dat dit nogmaals gaat doen hoe zou je dit dan aanpakken?

Evaluatie

Naam deelnemer

Datum:

Invulinstructie: één hokje zwart maken



Onderwerp/hoofdstuk	Hoe beoordeelt u het/de:	onvol- doende	matig	vol- doende	goed	zeer goed
PROGRAMMA	1. Opzet van het programma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	2. Aansluiting van het programma op uw kennis- en ervaringsniveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3. Toepasbaarheid van de inhoud in uw werksituatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	4. Bruikbaarheid van het materiaal (readers, protocollen etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5. Gebruik van ondersteunend materiaal (video, overhead, computers)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	6. Afwisseling in werkvormen (opdrachten, presentaties, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	7. Haalbaarheid van de opdrachten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	8. Niveau van de training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TRAINER	9. Inhoudelijke deskundigheid van de trainer(s) (voorbereiding, coaching)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10. Rol van de trainer m.b.t. het stimuleren van de zelfwerkzaamheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
GROEPSPROCES	11. Invloed van het groepsproces op uw leerproces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	12. Ruimte voor betrokkenheid en inbreng tijdens de workshop	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	13. Groepsgrootte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	14. Groepssamenstelling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ORGANISATIE	15. Voorbereiding op de workshop dag (informatie betr. aanvang, programma, toesturen materiaal etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	16. Informatieverstrekking tijdens de training (opdrachten, oefeningen wijzigingen etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	17. Locatie (les-, oefenruimte)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
AFSLUITING	18. Afsluiting van de training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	19. Algehele beoordeling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indien gewenst kunnen hieronder antwoorden worden toegelicht. Graag het nummer van de vraag vermelden.
