

Ervaringsleren : een theoretisch kader

- enkele centrale begrippen
- de ervaringslerencyclus van Kolb
- “edgework” : leren op de grens van de eigen referentiekaders
- in een implementatie-context van sociaal-pedagogische hulpverlening – gemeenschapsinstellingen Vlaanderen

Karen Vermeylen
Outward Bound® België
2006

1. Ervaringsleren is een krachtige methodiek, maar ... geen wondermiddel

Experience is not what happens to you, it is what you do with what happens to you. (Weick).

Centraal in het ervaringsleren staat het geloof in een fundamentele menselijke motivatie naar groei en ontwikkeling (Greenberg, 1993). Basisgedachten zijn hoop en perspectief, geloof in staat te zijn om te evolueren naar een zijns- en functioneringswijze die de persoon zelf als beter ervaart, ondanks een aantal feitelijkheden zoals karakter, bepalende externe invloeden, het vastzitten in moeilijke vastgeroeste situaties. Persoonlijke bewuste keuzes en het besef van zelfbeschikking zijn sleutelaspecten in dit nooit eindigend proces (Nadler en Luckner, 1997).

Ervaringsgericht leren en begeleiden is een **begeleidingsfilosofie** die steunt op de veronderstelling dat de *lerende zelf*, het individu in en/of de groep, “*eigenaar*” is van het onderkende “leer-probleem” én van de oplossing ervoor. Situaties hebben nooit een inherente betekenis op zichzelf. De lerende zelf benadert en ervaart de situatie waarin hij terecht komt wél of niet als een probleemsituatie, vanuit van zijn eigen specifieke onderliggende referentiekaders. Deze referentiekaders bepalen hoe iemand de situatie percipiëert en bepalen zijn gedragsmogelijkheden om met de situatie om te gaan.

... voor sommige deelnemers is de grot een grote speeltuin met gangen om te ontdekken, verrassend om in het donker op je tastzin te vertrouwen, voor zichzelf te “bewijzen” dat je kan volhouden in een opdracht. Voor anderen is diezelfde grot een beangstigende doolhof, met té nauwe gangen. of ... de schuine wand lijkt voor sommigen alleen maar beklimbaar als je “menselijke ladders” construeert, van onderuit en van boven hangend. Tot iemand het idee heeft en uitprobeert hoever hij er tegenaan naar boven kan lopen.

De betekenis van een situatie waarmee iemand geconfronteerd wordt, is niet objectief gegeven in de situatie, maar “zit tussen iemands oren”. Ervaringsgericht begeleiden betekent de lerende helpen in bewust worden van de betekenis “that he brings to the activity” (Hovelynck, 1999-2000). Ervaringsgericht begeleiden is faciliteren in expliciteren van onderliggende referentiekaders die iemands gedragmogelijkheden bepalen. Niet altijd gemakkelijk, noch voor de lerende noch voor de begeleider ! Een ervaringsgerichte begeleider begeleidt op deze manier de lerende in bewustwording, keuzes maken, “buiten zijn referentiekaders leren denken” en ... uiteindelijk in “het zichzelf vooruit helpen”.

Ervaringsleren is een wijze van leren waarbij de lerende *zelf* zich actief engageert in het exploreren van voor hem zinvolle en relevante vragen. De lerende is deel-nemer, maakt zelf zijn proces mee, (co-)construeert samen met de begeleider en anderen in de groep, zijn referentiekaders én gedragmogelijkheden die niet alleen momenteel maar ook in de toekomst relevant zijn om te leven en te werken in de maatschappij waarvan hij deel uit maakt (Gass, 1993).

Ervaringsgericht begeleiden impliceert daardoor o.a. :

- gedeelde verantwoordelijkheid tussen lerende en begeleider,
- alertheid voor wat er gebeurt met de lerende in/en zijn context,
- voeling houden met wat is, met wat en hoe iets zich hier-en-nu concreet voordoet, en niet met wat zou moeten zijn,
- faciliteren van bewustwording,
- open, ontvankelijk gericht zijn op de eigen betekenis die de lerende aan zijn ervaring geeft en de aan zijn gedrag onderliggende referentiekaders die zich in de actie ontvouwen

Ervaringsleren in de **residentiële jeugdhulpverlening** is ontstaan in het kader van de hulp aan jongeren, voor wie de gebruikelijke begeleidingsmethoden geen of te weinig effect hebben. Het is een goede methodiek om “ontspoorde jongeren” weer opvoedings- en toekomstperspectief te geven. Het is echter geen wondermiddel. Ervaringsleren biedt kansen op beklijvende (leer)resultaten, maar heeft ook zijn grenzen ...en is zelfs niet voor alle jongeren de meest geschikte en/of enige begeleidingsmethode. Een zeer lage intelligentie, extreme gewelddadigheid, ernstige psychiatrische problematiek en/of verslavingsproblematiek vormen (zeker in een eerste fase) contra-indicaties voor ervaringsleerprojecten (Ruikes, 1994).

... regels zijn er om te ontlopen, bedreigende hulpverleningsinterventies om te ontduiken, afspraken zijn er om te omzeilen, volwassenen moet je zoveel mogelijk op afstand houden want ze zijn toch niet te vertrouwen, van school kun je best spijbelen, erkenning en aanvaarding zijn van niemand te verwachten ... (Keulen, 1991)

De essentie van het kwetsbaarheidsmechanisme is terug te voeren tot het niet tot stand komen van een positieve band tussen de jongere en de instellingen. Het maatschappelijk kwetsbaarheidsproces voltrekt zich cumulatief : eens gekwetst is men kwetsbaarder voor een volgende instelling (Geudens).

Ervaringsleren en procesbegeleiding worden gekenmerkt door een **methodiek** én **relatievorm** die gericht is op groei. Niet de waarom-vraag, wél de vraag naar het hoe en het waartoe. Er is geloof in de positieve mogelijkheden van de jongere. Dat maakt het

mogelijk om te erkennen, te waarderen, positief te stimuleren én constructief te confronteren. Een nieuw patroon komt gaandeweg als alternatief naast het oude. Een nieuwe verhouding doorbreekt de vicieuze cirkel. Niet het probleem, maar de jongere staat centraal. Geen geïsoleerde hulpverlening en niet louter verbaal. In het dagdagelijkse, in de basale werking zorgen voor een ervaringsgerichte begeleidershouding, zoeken naar groeibevordende ervaringen. Ontvankelijk voor en aansluiten bij de beleving en de eigen betekenisgeving van de jongere. Niet het resultaat, maar het gezamenlijk gedragen proces en de bewustwording.

Een positiever en realistischer zelfbeeld, een betere zelfbeschikking en meer efficiënte zelfhandavingsstrategieën zijn primaire doelen. In samenhang daarmee ook het aanvaarden van zichzelf, het zich beter voelen in zijn eigen vel als springplank naar het zich aanvaard voelen binnen een gemeenschap en zich daar kunnen waar maken.

2. Ervaring

Elke ervaring is een 'holistisch' gegeven, een "complex geheel" in een samen-gaan van weten, in-zien, emotie, voelen, intentie, actie, relatie en bewustwording. Een ervaring is contextgebonden. Elke ervaring gebeurt "hier-en-nu" in een welbepaalde context, en is morgen, thuis, elders ... waarschijnlijk anders. De mens is een geheel met fysieke, mentale, emotionele en wilsaspecten die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn en elkaar ook beïnvloeden. De mens is een functionele eenheid en is in zijn totaliteit betrokken in de ervaring.

Bezig zijn met actie is niet hetzelfde als opgaan in de ervaring.

Immersed in the experience does not mean the same as busy with the activity. What participants are immersed in is the experience which they create by framing the task the way they did, by enacting their implicit 'figures of thought' which underly their action (Hovelynck, 1999-2000).

Alle existentiële, experiëntiële richtingen (gestalt, client centered, contextueel denken, ervaringsleren, ...) erkennen de eenheid van denken en voelen, de eenheid van geest en lichaam. Merlau-Ponty spreekt over *le corps vécu*, Gendlin benoemt het als *the felt sense*. Wollants noemt het *beseft* (Wollants, 1991). Wanneer dat wat iemand aanvankelijk impliciet en nog onbewust weet en voelt (= de impliciete referentiekaders), geëxpliciteerd wordt en benoemd door taal of tekens (= de gewaargeworden be-teken-is en zin). Die bewustwording laat keuze toe en het genereren van alternatieve mogelijkheden. Nieuwe, verbrede naast of ter vervanging van oude inzichten, beelden, veronderstellingen. Dat is verandering en groei.

Elke ervaring vertrekt van (omvat) een *lijfelijke, fysieke component*. Onze manier van in het leven staan is een lijfelijke manier, we hebben ons lichaam als 'voertuig', contactmiddel en expressiemiddel. Het fysieke, lijfelijke aspect van het ervaren, het 'aan

den lijve ondervinden' is soms overduidelijk aanwezig. Het is voor de lerende, én voor de aandachtige begeleider !!, een belangrijk non-verbaal gegeven dat met respect aandacht moet krijgen.

... ingebonden veilig aan het rappeltouw tot op de rand gaan, voeten breed en knieën gestrekt, even achteruit leunen in het touw hangen, en terug optrekken, niet éénmaal maar drie-viermaal, en terugkomen ...

of ... staan trillen op je benen boven op de touwenparcours-oversteek waardoor de balk ook begint te trillen, het warm of koud krijgen, je haren die rechtop gaan staan, een hart dat in je keel slaat ... de spanning die zich uit in een droge keel, buikpijn, verkramppt raken en geen stap meer vooruit kunnen zetten...

of ... je existentiële vraag letterlijk achter dikke stenen verbergen omdat je jezelf achter 'n figuurlijke muur verstopt, omdat je het nu nog niet kan en wil om je kwetsbaar te tonen ... je mag je verstoppen, je komt met een andere leerdoelstelling

of ... het letterlijk aan de kant van de groep staan, ruimtelijk zichtbaar ... het achteruit schuiven in de zetel om zo klein en onopvallend mogelijk te zijn als het bijna jouw beurt in het gesprek is om iets te zeggen ... het bibberen in je stem, het trillen van je kin en de tranen die prikken in je ogen niet kunnen verbergen ...

Elke ervaring omvat ook een *emotionele en cognitieve component*. Emoties zijn de (aan)draggers van betekenis. Stilstaan bij emoties en zoeken naar de betekenis ervan (awareness – gewaarworden – besef – bewust worden) opent de weg naar het (kunnen en durven) expliciteren van onderliggende referentiekaders.

... wat betekent dit tot drie-viermaal terugkomen vanaf de rand... ? Wat betekent mijn onrust als ik over de rand van de rots aan een touw moet gaan hangen om af te dalen ? Vinden de anderen dit rappellen dan zo evident ? Het gaat niet om de hoogte, maar de verwachting van mezelf dat ik zoveel moet kunnen. En plots beseffen dat het nu niet moet. Ik mag neen zeggen, hoef aan niemands verwachting te voldoen. Ik ben ondertussen té moe van al die "moetens". Ik wil het niet meer. Angst en onrust maken plaats voor opluchting, en een vernieuwd referentiekader...

of... staan trillen op je benen boven op de touwenparcours-oversteek. Ik herken het, ik wil de dingen altijd alleen doen en dit kán ik niet alleen ... Kris aan de andere kant steekt zijn hand uit en helpt me die meter in het ijle overstappen. Ze mogen zien dat ik huil, ik ben beschaamd én toch wijzen ze mij niet af, integendeel ... Ze aanvaarden me, en zien me nog steeds graag, ook met mijn kleine kwetsbare kant. Ik mag leren hulp vragen en hulp aanvaarden ... Dat doet deugd, vooral dat voel ik als een bevrijding. Een vernieuwd referentiekader onderliggend aan mijn verruimde gedragsmogelijkheden.

of ... ik durf niet in de hoogte op dat huisje, die blinddoek zal me helpen, dan zie ik het niet. Ik blijf toch op de grond om anderen 'n zetje te geven, te ondersteunen. Pas na de oefening, als iedereen op het dak zat en ik niet -de enige-, merk ik ontgoocheling, kwaadheid misschien ? Wat betekent het ? Ik heb zelf niet genoeg vertrouwd in wat ik wél kan. Ook al is het niet perfect, het is goed genoeg. Ik heb niet genoeg geloofd dat de groep me kan helpen, de groep zelf heeft me na al die dagen twijfelen niet meer aangemoedigd. Het is een gemiste kans : ik had dit gekund, misschien zelfs gewild. De volgende oefening ga ik aan ... dit aan de kant staan wil ik me niet meer laten overkomen ...



Ervaringen kunnen niet als product overgedragen worden aan mensen die het ervaringsproces niet beleefd hebben. Dit legt een duidelijk accent op het proceskarakter van het ervaringsleren.

Een begeleider kan onmogelijk "ervaringen aanreiken". Hij kan het proces van de lerende "faciliteren", *gezamenlijk* met de lerende. Hij zal via attent kijken, voelen, luisteren op het gepaste moment tussenkomen. Een veilig en uitnodigend aanbod doen, en bevragen wat er gebeurt. Door met de lerende een relatie aan te gaan waarvan het "*hoe* in de relatie staan" nog belangrijker is dan het "*wat* van het aanbod".

(cfr. artikels rond begeleidershouding)

3. Wat is ervaringsleren ??

Er is reeds heel wat geschreven over ervaringsleren, waarvan jammer genoeg “de vlag niet altijd de lading dekt”. Twee belangrijke, op het *eerste gezicht* op enkele aspecten wat contradictorische theorieën worden hieronder beknopt uitgelegd.

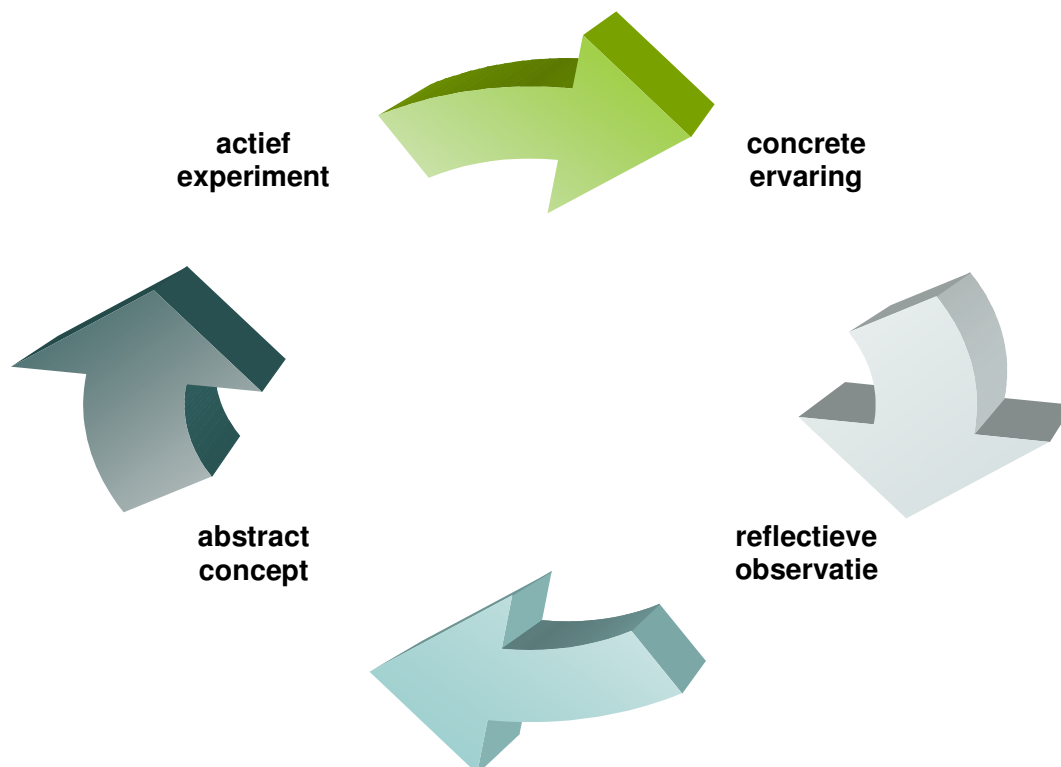
3a. Ervaringsleren-cyclus (Kolb)

Kolb omschrijft de ervaringsleren-cirkel als :

Experiential learning is a process in which a particular experience is, on reflection, translated into concepts which become in turn guidelines for new experiences.

*Experiential learning occurs when individuals **engage** in some activity, **reflect** upon the activity critically, **derive** some useful **insight** from the analysis, and **incorporate** the result through a change in understanding and/or behavior.*

Ervaringsleren is een proces, een dynamisch en continu leren. Onderstaande schematische voorstelling doet tekort aan het dynamisch gebeuren. Vier belangrijke “momenten” volgen mekaar op. De beweging van het ene naar het andere “moment”, het omzetten van, vormt de essentie van het ontwikkelingsproces. En kan beschouwd worden als “leidraad” voor de ervaringsgerichte begeleider om dit proces te faciliteren.



Het handelen en de gedragmogelijkheden van mensen worden bepaald en gestuurd door hun onderliggende ideeën, inzichten, veronderstellingen, visie, referentiekaders, theorieën (“eigen theorieën” of “boekenwijsheid” ... doet er niet toe). Dit noemt Kolb **abstracte concepten**. De situatie waarin de lerende terecht komt, of het aanbod dat de begeleider doet, wordt door de lerende gepercipiëerd vanuit deze eigen referentiekaders.

...de schuine wand wordt gezien als een onmogelijke opdracht, de touwenparcours-paal als een oefening om bovenop te staan in evenwicht waagstand op één been, het klimmen tegen de rots als een gevecht met hoogtevrees, ...

De lerende is zich vaak niet bewust van zijn onderliggende referentiekaders. De ervaringsgerichte begeleider zal een aanbod creëren, bewust toevallige momenten zien én aangrijpen : daadwerkelijke actie, gespreksmomenten, time out, het dagdagelijkse samenleven, trajecten ... waarin de lerende zijn abstracte concepten kan toetsen, ermee aan de slag gaan, ermee **actief** kan **experimenteren**. De begeleider creëert mogelijkheden en ruimte voor de lerende om te experimenteren, tot dan toe onbewuste referentiekaders “tegen te komen”, ze te (h)erkennen, er tegenaan te botsen, er mee om te gaan. Ook al weet de begeleider zélf (nog) niet welke de referentiekaders van de lerende zijn. Betrokken bezig zijn in de actie, in het actieve experiment, levert de lerende **concrete ervaringen**.

... ik kan niet op de schuine wand, want ik heb hoogtevrees en ben fysiek niet sterk of lenig. Een gedachte die maakt dat iemand in eerste instantie uit de oefening blijft. Tot een ander groepslid hem uitnodigt om als tweede op de menselijke ladder op zijn schouders te komen staan. Aarzelend, maar toch gaat hij omhoog. Een meter zeventig boven de begane grond. De opdracht “boven op de schuine wand geraken” wordt herkaderd en herframed. Het gaat niet om zelf boven te geraken, maar een bijdrage te leveren aan het groepsgebeuren. Een nieuwe concrete ervaring om dit wél te kunnen, niet perfect te zijn, en in deze bijdrage door de anderen gewaardeerd te worden.

Reflectieve observatie is de beweging die nodig is om de beleving bij en de betekenis van de concrete ervaring “hier-en-nu” voor de lerende helder te krijgen. Bewust stilstaan, spontaan of gepland, bij wat er gebeurt of gebeurd is concreet “hier en nu” : het “wat” (= de feiten, het verhaal), het “hoe” (= de beleving, het gevoel, wat doet het aan of met de lerende), en de betekenis die de lerende in de activiteit aanbrengt.

Reflectieve observatie is niet hetzelfde als evalueren van de actie en/of de lerende in goed-slecht bewoordingen. Het is als begeleider samen met de lerende zoeken naar de essentie en zijn bewustwording helpen vergroten. Ondersteunend, benoemen wat is (niet moraliserend wat zou moeten zijn), mild confronterend.

... De hele groep zit stil in het donker, in het grote hart van de grot. Het lijkt laf en kleinzerig om je lichtje aan te doen op zo'n moment, maar de angst en de hersenspinsels (de onderliggende referentiekaders) worden alsmaar groter. Iedereen lijkt te genieten van de stilte en het donker. Maar ik houd het niet langer uit. De angst breekt uit en breekt me. Tot die begeleider zegt dat er juist veel moed nodig is om de stilte en duisternis te verbreken en voor mezelf op te komen, én mijn grotlamp aan te draaien. Ik begrijp het niet. Het past niet in mijn referentiekader dat dit moedig is. of ... die deelnemer die 's avonds na zijn tocht alleen door het bos in de kring tijdens het reflectiemoment meedeelt dat hij zich nu beter voelt in de groep. “Wat maakt het verschil

?", vraag ik hem als begeleider. Er komt geen antwoord. Tot de volgende ochtend. Tranen ... besef. "Ik weet het. Ik vond het zeer spannend gisteren in het bos. Ik heb wél alleen mijn weg gevonden. Ik ben fier op mezelf. Ik heb genoeg mogelijkheden in mijn mars. Ik mag er zijn." Metaforisch voor het onderliggende referentiekader dat expliciet wordt en ruimer. Met name : ik kan op mezelf vertrouwen.

Door **reflectief observeren vanuit concrete ervaringen** faciliteert de begeleider het expliciteren van bestaande referentiekaders, én het genereren van nieuwe kaders. De lerende (h)erkent zijn referentiekader, en beseft hoe het hem helpt of vastzet in de situatie waarin hij zich bevindt (bevond). Vooral het vastzitten geeft een "dwingende" aanleiding om een alternatief te zoeken, en **nieuw of vernieuwd abstract concept**, inzicht. Dit betekent niet dat het oude verworpen wordt of meteen "vervangen". Integratie van nieuwe referentiekaders vraagt tijd. En soms kan het oude naast het nieuwe blijven bestaan, net omdat daardoor iemands mogelijkheden letterlijk groter worden, breder, diverser. De lerende heeft "meer in zijn mars".

Een mengeling van verlangen én angst bij de lerende om met deze nieuwe **abstracte concepten actief** te gaan **experimenteren**, brengt de leercyclus opnieuw verder in beweging, in verdieping.

3b. Edgework als een begeleidingmodel voor ervaringsleren (Nadler en Luckner)

We understand experiential learning as a process which occurs when people recognize the implicit "figures of thought" which underlie their action, and develop additional ones (Argyris en Schön, 1974, 99 in Hovelynck, 1999-2000).

Niet meteen groot verschil met de "theorie" volgens Kolb. Toch stellen Nadler en Luckner in hun visie op edgework twee belangrijke aspecten in het ervaringsleerproces en in de begeleiding ervan scherper.

Ten eerste : **edgework** en **the sense of stuckness**.

Het (h)erkennen van zijn impliciete referentiekaders door de lerende en het ontwikkelen van nieuwe verbrede kaders is verbonden met "some sense of stuckness and attempts to cope with it". Het referentiekader van waaruit iemand een situatie benadert, bepaalt zowel zijn mogelijkheden als beperkingen om met de situatie om te gaan. Het vaststellen door de lerende dat bestaande gedragsmogelijkheden in een welbepaalde nieuwe situatie hem niet helpen, hem vastzetten, geen uitkomst bieden, ... zorgt voor de nodige frustratie, onwennigheid, kwaadheid, onmacht, ... De lerende botst tegen de grens van zijn gekende en vertrouwde mogelijkheden.

Vaak verwoorden deelnemers bij het begin van een Outward Bound® programma hun verwachting om "grenzen te verleggen". Ze bedoelen meestal : een fysieke grens ... In wezen gaat het *niet* daarover. Ervaringsleren beoogt het verleggen van de grenzen van bestaande referentiekaders, waardoor iemand groeit en ontwikkelt.

...“Het huisje” als aanbod van de begeleiding : hoe en onder welke voorwaarden kan het huisje hier-en-nu nieuwe leerkansen bieden voor deze groep om individuele/groepsprocessen verder te helpen.

I is gewend om te helpen, er te zijn voor anderen, bij te springen waar ze haar nodig hebben. Attent en zorgzaam. Betrokken. Op die manier behoort ze tot de groep. “Ik hoef niet noodzakelijk zelf op het huisje, dat is mijn ding niet. Liever niet zelfs, ik heb het vorige keer al meegemaakt.” Een evidentie voor deze deelnemer, een referentiekader van waaruit ze de werkelijkheid benadert.

Een lang gesprek in de groep, compromis, ...??, consensus, ... ??

Een andere deelnemer in de groep stelt scherp : “Alleen wie ook mee op het huis gaat, kan en mag helpen ondersteunen.” Impasse. A sense of stuckness. Zichtbare verwarring en emotie bij I. Botsten tegen de grens van een bestaand en tot op dat moment goed functionerend referentiekader. Deze situatie vraagt haar te herkaderen. “Ik ga de groep helpen door niet te helpen.” Het proces stroomt weer.

Edgework suggereert dat de begeleider een aanbod doet, een context creëert, waarin de *mogelijkheid bestaat* dat de lerende “vast” komt, zijn “grens” tegenkomt. Het gaat niet om verborgen agenda’s, onmogelijke opdrachten, valkuilen, niet haalbare situaties die het petje van de lerende te boven gaan. Dit schaadt de veiligheid van de leersituatie en staat haaks op het opbouwen van een vertrouwensrelatie tussen de lerende en de begeleider. Misschien is dit “vast raken” en de “grens tegenkomen” vooraf zelfs moeilijk in te schatten. Veel heeft echter te maken met dingen in handen van de lerende laten, attent wachtend aanwezig zijn, gedeelde verantwoordelijkheid, gepast wél en bewust (nog) niet interveniëren, de moeilijkheden niet uit handen nemen, het conflict niet voor willen zijn, enz ...

The boundary or edge refers to the moment where participants can no longer find a move in their known repertoire which yields acceptable consequences (Argyris, Putnam & McLain Smith, 1985, 319). The edge is het punt waar de lerende “de grens” van zijn referentiekader ontmoet, waar voor hem geen aanvaardbare opties of mogelijkheden voor actie meer aanwezig lijken te zijn. Of het punt waar de aanwezige mogelijkheden niet meer het verwachte resultaat of effect opleveren. En ... waarbij hij dit ook aan zichzelf en niet aan de context toe kan schrijven. Dit wil zeggen : er zijn mogelijkheden, maar *IK* zie ze niet.

Dit leidt naar een tweede essentieel aandachtspunt in de visie van Nadler and Luckner (1992, 59). Met name : **processing at the edge of reflectie-in-actie.**

The edge, the moment of stuckness, is het gewenste en bevoorrechte moment voor een ervaringsgerichte begeleider om te interveniëren. Vast zitten verhoogt de bereidheid van de lerende om te focussen op de beperkende referentiekaders en tegelijk verhoogt het de ontvankelijkheid voor de tussenkomst van de begeleider. Dit moment is “een venster” dat zicht biedt op de onderliggende referentiekaders van de lerende en waarin hij gaat zoeken naar andere mogelijkheden om zijn doel te bereiken. Iemands proces ervaringsgericht begeleiden betekent ondersteuning en kansen bieden om dit experimenteren, het durven aanwenden van een nieuw referentiekader te faciliteren.

...D staat op de touwenparcours-oversteek. Trillen, nee-schudden met zijn hoofd, de kram in de paal achter zich niet los laten. Als begeleider laat ik het gebeuren, aandachtig toekijkend. Eén voet voor, weer naar achter. Zichtbare spanning. "Wat gebeurt er, D?", vraag ik. De tussenkomst, de vraag naar een reflectieve observatie. Niet NA de actie, maar er middenin : *processing at the edge*.

Geen woorden. D komt naar beneden. Op de begane grond maakt hij zijn beveiliging los. Ik hou hem als begeleider in de gaten. "Wat gebeurde er D?" "Ik kan het niet. Misschien straks nog eens." Zichtbaar moe, onder de indruk. Ik laat hem even. Tot we haast klaar zijn met de groep en ik hem aanspreek : "En D, hoe is het? Wat wil je?" "Ik ga opnieuw," zegt hij. "Als K me aan de overzijde opwacht en helpt." Samen maken ze de oversteek.

Later op de grond. Emotie, de woorden komen, zijn verhaal ... "Mijn comfortzone verlaten is een uitdaging. Je neemt een uitdaging aan en ik wou het dan absoluut alleen aanpakken. De opdracht op de hoge evenwichtsbalk met overstap werd niet volbracht. Stilletjes hoopte ik er niet meer aan te beginnen... Doch Karen was niet vergeten dat ik beloofde nog eens te proberen. De 'sprong' over het gat in de balk werd maar mogelijk nadat ik de hulp aanvaardde van Kris. In principe zoek ik zelf een uitweg en val daarmee anderen niet lastig. Het alles-alleen-willen-aankunnen is als een dogma. Ik heb mogen ervaren dat zo'n dogma soms een blok aan mijn been is dat 'letterlijk' maakt dat ik niet verder kan springen."

Dit voorbeeld illustreert de keuze van de begeleider om te interveniëren "at the edge" : het proces te "onderbreken" op het moment dat iemand botst met de grens van zijn referentiekaders, om deze hier-en-nu te verkennen, bewust te worden. "Simpelweg" door te vragen wat er gebeurt. Met andere woorden : door de lerende te helpen zijn aandacht naar binnen, naar zichzelf te keren. Dat is *fundamenteel verschillend* van wat er gebeurt als een deelnemer voor zichzelf "zijn verstand op nul zet" en doorgaat met de oefening. En even *fundamenteel verschillend* van wanneer de begeleider op zo'n moment technische informatie zou geven om iemand te helpen de opdracht uit te voeren. Op dat moment is de begeleider gericht op (succes in) de activiteit, gaat hij weg van de onderliggende betekenis ervan voor de lerende, en neemt hij de lerende hierin mee weg. Edgework is gericht op bewustwording en expliciteren van de betekenis de lerende in de activiteit brengt.

Het verschil tussen "edgework" en de fasen-leercirkel van Kolb lijkt een kwestie van timing wat betreft het interveniëren van de begeleider. Reflectieve observatie betekent terugblikken op de ervaring *nadat* deze plaatsvond. Processing at the edge betekent binnenkijken in de *zich hier-en-nu afspelende* ervaring.

Alsof Kolb stelt dat elk actief experimenteren concrete ervaringen oplevert, en de reflectieve observatiemomenten een forum zijn om erop terug te blikken. Vandaar de in praktijk soms jammerlijke tweespalt "actie-reflectie". Edgework impliceert dat elk gebeuren in een ervaringslerenprogramma, traject, bij een gesprek, zelfs bij de voorstelling van een activiteit, ... een kans tot "reflected action" inhouden. Dit brengt ons zeer dicht bij een dagelijkse ervaringsgerichte begeleidershouding, om die kansen op reflected action te zien en aan te grijpen.

Bassant, J. en de Roos, S. (2000), Methoden voor sociaal-pedagogische hulpverleners. Bussum, Coutinho, 320 pp.

Ervaringsleren. Themanummer TJJ.

Greenberg, L., Rice, L. & Elliot, R. (1993). Facilitating emotional change : the moment-by-moment process. New York : Guilford Press.

Hovelynck, J. (1999-2000). At the boundaries of our images. Horizons 16(5), 26-27; 17(8), 52-55; 17(9), 20-23.

Hovelynck, J. (2000), Praktijktheorieën van een experiëntiële begeleiding in Outward Bound : een onderzoeksrapport. Leidraden in het faciliteren van ervaringsleren. KU

Nadler, R. en Luckner, J. (1997), Processing the experience. Strategies to enhance and generalize learning. Dubuque, Kendall/Hunt publishing comp., 418 pp.

Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie KU Leuven, De mogelijkheden van het ervaringsleren voor maatschappelijk kwetsbare jongeren (artikels)

Outward Bound® België, Avontuurlijke activiteiten als werkmiddel bij gedragsmoeilijke jongeren en jongeren uit de bijzondere jeugdzorg : actie en reflectie (onuitgegeven publicatie)

Wollants, G. (1991). Experiëntiële Gestalttherapie. Turnhout : FMS.