

Verandering als de enige constante!

Een onderzoek naar de mogelijkheden van cognitieve herstructurering
met behulp van de leercyclus van Kolb



Annelies Box studentno. 213777,
Begeleider: Joke Kamstra MA,
Leerroute Gedragsspecialist,
M SEN OSO, juli 2010

VERANDERING ALS DE ENIGE CONSTATE

Een onderzoek naar de mogelijkheden van cognitieve herstructurering
met behulp van de leercyclus van Kolb

Drs. Annelies Box

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute
Master SEN Gedragsspecialist
Module GS10 Leer-en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen

Lesplaats Amsterdam
Studentnummer: 213777

Begeleid door: Mw. J. Kamstra MA

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg
2008-2010

Inhoudsopgave

Inleiding ¹	p.5
Hoofdstuk 1 Algemeen idee	p.6
1.1 Groeipijn	p.6
1.2 Van groeipijn naar een onderzoeksvraag	p.8
 Hoofdstuk 2 Verkenning van de theorie en de praktijk	 p.11
2.1 De rol van pedagoog	p.11
2.2 De rol van gedragsspecialist	p.13
2.3 De verschillen tussen de rollen	p.14
2.4 Conclusie	p.16
2.5 Wat is leren	p.17
2.5.1 Kolb	
2.5.2 Bateson	
2.5.3 Reflectie als een vorm van leren	
2.5.4 Conclusie	
2.6 Praktijkverkenning	p.23
2.7 Aanscherping onderzoeksvraag	p.27
 Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet	 p.28
3.1 Actieonderzoek	p.28
3.2 Doel van het onderzoek	p.28
3.3 Onderzoeksvraag en deelvragen	p.28
3.4 Acties	p.29
3.5 Effecten	p.30
3.6 Wat verwacht ik te bereiken?	p.30
3.7 Onderzoeksgroep	p.30
3.8 Ethische uitgangspunten	p.30
 Hoofdstuk 4 Uitvoering en resultaten	 p.31
4.1 Oplossingsgericht kijken	p.31
4.2 De voorbereiding	p.31
4.3 Hoe verzamel ik gegevens?	p.31
4.4 De resultaten	p.32
4.4.1 Eerste gesprek met leerkracht Sara	
4.4.2 Tweede gesprek met leerkracht Anja	
4.4.3 Derde gesprek met leerkracht Norma	
4.4.4 Vierde gesprek met leerkracht Laurien	
4.5 Enquête	p.34
 Hoofdstuk 5 Conclusies, reflectie en ontwikkeling	 p.36
5.1 Antwoorden op de deelvragen	p.38
5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag	p.38
5.3 Conclusie	p.38
5.4 Aanbevelingen praktijk	p.40
5.5 Aanbevelingen theorie	p.41
5.5.1 Groeipijn	
5.5.2 Politieke dimensie van reflectie	

¹ Illustratie van schilderij 'Centrum' van Wassily Kandinsky (1924) in catalogus gemeentemuseum Den Haag 2010.

5.6 Mijn eigen context

p.42

Bijlagen
Literatuur

p.44

Inleiding

Als leerkracht wil ik voor een kind als intermediair fungeren door de stroom van gewaarwordingen die een kind opdoet op betekenisvolle wijze te filteren/zeven waardoor een kind zijn denken ontwikkelt en zich hierdoor veilig leert voelen in zijn onstuimige werkelijkheid.

Als gedragsspecialist op school, wil ik kinderen waarbij de balans van welbevinden verstoord is geraakt of dreigt te raken opnieuw laten afstemmen op zichzelf en hun eigen kracht. En een kind dat zich veilig voelt omdat het zijn werkelijkheid effectief kan hanteren doordat het gebruik maakt van zijn cognitieve en sociaal-emotionele mogelijkheden, is een kind dat sterk is. En een kind dat sterk is, leert van het leven en durft de volheid van het leven te omarmen.

Als gedragsspecialist, collega en werknemer hoop ik een bijdrage te kunnen en mogen leveren aan veranderingsprocessen op onze school.

Ook buiten de school wil ik, als vrijgevestigd pedagoog en gedragsspecialist, kinderen en opvoeders begeleiden bij het hervinden van hun eigen kracht.

Om mijn idealen werkelijkheid te laten worden, moet ik eerst *zelf* aan de slag, ik moet nieuw gedrag leren! Ik wil een gedragsspecialist worden die een rotsvast vertrouwen heeft in krachtbronnen en daardoor 'niet-wetend' kan luisteren, belangrijke gereedschappen van het oplossingsgerichte ambacht.

Om dit onder de knie te krijgen, heb ik als experiment vier oplossingsgerichte gesprekken gevoerd met vier verschillende collega's. Deze gesprekken leverden voldoende 'taal-materiaal' op om de leercyclus van Kolb mee rond te gaan en dynamiek te krijgen in de 'piramide' van Bateson.

Dit meesterstuk doet hiervan verslag. In het volgende leest u over een experiment dat tot doel had de kloof te overbruggen tussen willen en kunnen, tussen denken en doen, tussen theorie en praktijk en tussen droom en realiteit.

Hoofdstuk 1 Algemeen Idee

1.1 Groeipijn

Mijn vroegste herinneringen zijn beelden, indrukken en gewaarwordingen.

Bijvoorbeeld dat ik '1962' zag staan, op een kalender (neem ik aan) aan de muur in de huiskamer, dat ik naar mijn tenen kijk in het warme zand omdat de weg voor het pasgebouwde huis bestraat werd, dat ik op een zomerse middag een banaan eet in bed, terwijl mijn kleine broertje nog slaapt in het andere bed. Het zonlicht valt door de blauwe gordijnen met vrolijke figuren. Later hoor ik dat het Fred Flinstone met familie en vrienden is. Beelden, geuren, indrukken en gewaarwordingen zonder taal, want ik was vier jaar oud. Wat maakt dat een kind zijn ervaringen in een kader wil zetten, wat maakt dat een kind wil begrijpen?

Een jong kind dat spelenderwijs leert, doorloopt een aantal stadia. Kolb² heeft deze stadia benoemd als '*doen*', '*beschouwen*', '*denken*' en '*beslissen*'.

Een kind heeft een natuurlijke drang om zijn omgeving te exploreren. Door te exploreren doet hij allerlei zintuigelijke ervaringen op (*doen*).

Deze ervaringen krijgen een emotionele kleuring, een betekenis: fijn of niet fijn, interessant of niet interessant (*beschouwen*).

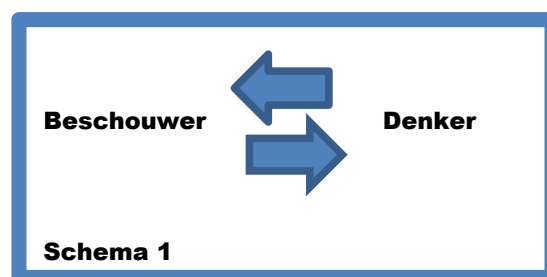
Vervolgens worden de ervaringen, inclusief de eraan toegekende betekenissen, met elkaar verknoot en verdichten zij zich tot een beeld: dit is de denkactiviteit.

Maar hoe ouder een kind wordt, hoe groter het 'tapijt' van ervaringen met bijbehorende betekenissen: dan ontstaan er de mentale modellen (*denken*)³.

En de mentale modellen leiden tot een 'nieuwe' reactie op de omgeving (*beslissen en opnieuw doen*).

Volgens Kolb hebben we een voorkeursleerstijl: de een 'doet' graag, de ander 'denkt' liever. In hoofdstuk twee ga ik hier nader op in.

Ik heb de Kolb-testjes⁴ gedaan om mijn eigen (voorkeurs-) leerstijl te bepalen en de scores op de schalen 'beschouwen' en 'denken' verschilden met twee punten (16 en 14 punten)



² www.Thesis.Nl/kolb

³ Ik gebruik de begrippen mentale modellen en mentale kaart door elkaar. Mentale modellen bepalen wat we zien, we observeren selectief op grond van onze overtuigingen. Het mentale model of de mentale kaart begrenst en vervormt onze waarneming. (Jutten 2003 in Fontys Studentenreader Module Normatief Concept) Op een kaart kunnen de mooiste uitkijkpunten niet vermeld staan....

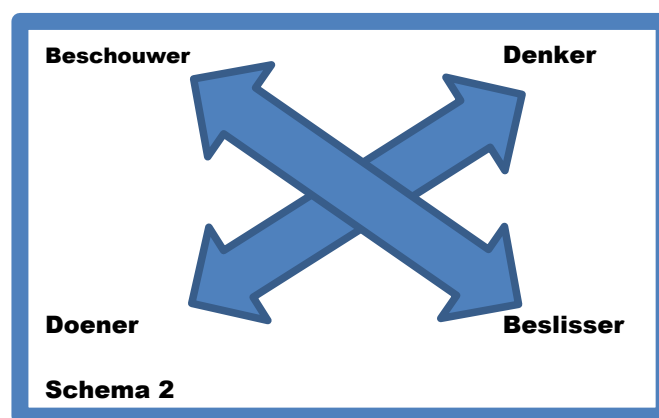
⁴ www.Thesis.Nl/kolb

en de scores op de schalen 'beslissen' en 'doen' waren een punt hoger (17 en 15 punten). Het is een momentopname, maar toch herken ik het wel.

Voor mij zijn beschouwen en denken complementaire processen: ze vullen elkaar aan en hebben elkaar nodig. Een simpel voorbeeld: ik zie in tijdens een introductieweekend van de opleiding tot gedragsspecialist in Tilburg, de video over 'The eagle and the mouse'⁵: de ervaring. Ik word geraakt door de schoonheid van Thérèse Steiner's therapie aan Jason, en ik ervaar 'groeipijn' omdat ik dat ook wil kunnen. Dat is het beschouwelijke stuk.

Omdat ik die 'pijn' voel, ben ik zeer gemotiveerd om tijdens de opleiding tot gedragsspecialist hard te werken omdat ik nieuwe dingen wil leren. Met 'groeipijn' bedoel ik het besef van de kloof tussen droom en realiteit, het verschil tussen mijn ideaal en mijn werkelijkheid.

Ik ben dus zowel een beschouwer als een denker, en de tegenoverliggende pool van de beschouwer is de pool van de beslisser. En de tegenoverliggende pool van de denker is de doener.



Volgens Kolb⁶ moet een mens met een beschouwers-leerstijl zich ook de tegenoverliggende leerstijl eigen maken om de nadelen van de beschouwers-leerstijl te compenseren. Een nadeel van de beschouwer is dat deze teveel tijd neemt om de (werk)situatie in ogenschouw te nemen, te observeren, en zo af te wachten wat anderen doen. Het duurt lang voordat de beschouwer beslist! Vandaar dat de beschouwer zich ook de leerstijl van een beslisser moet eigen maken.

Dit herken ik in mijn werk als leerkracht en teamlid. Ik 'kijk' te lang. Ik kan sneller gaan 'doen' wanneer ik eerder 'beslis' welke rol ik in een proces in de groep of op school wil en kan spelen. Een beslissing maakt de intentie duidelijk, die tot de actie leidt.

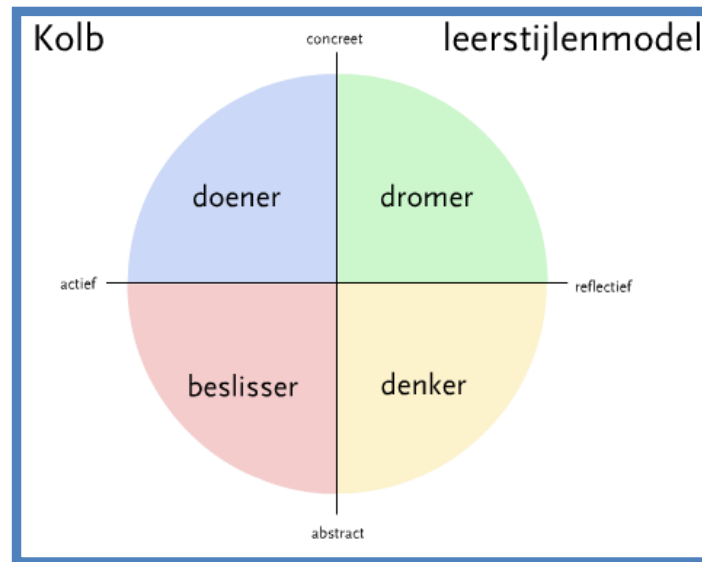
Voor de mens die denker is geldt hetzelfde: deze blijft te lang blijft hangen in de details, het ontwerp van de strategie, de structuur van het concept voordat er

⁵ Een film waarin de Zwitserse kinderpsychiater Thérèse Steiner een jongetje met angstig gedrag begeleidt.

⁶ www.Thesis.Nl/kolb

gehandeld wordt. De denker moet zich de tegenoverliggende leerstijl van doener eigen maken.

Dit herken ik in mindere mate, als beschouwer vind ik het niet erg om niet alle details te kennen, ik vind actie leuk en stuur bij wanneer ik te ver van het pad afraak. Het positieve effect is dat mijn acties vaak spontaan zijn, het negatieve effect is dat ik soms te impulsief handel.



1.2 Van groei pijn naar een onderzoeksvraag

Waarom deze uiteenzetting over mijn leerstijlen? Deze uiteenzetting vormt de context voor mijn onderzoeksvraag. Ik zal dit toelichten. Gedurende de twee jaar dat ik met de opleiding tot gedragsspecialist bezig ben geweest heb ik een nieuw gebied ontdekt.

Het gebied van het menselijk gedrag! Ik ben druk bezig geweest –door het maken van zeer gevarieerde (reflectie-) opdrachten om dit boeiende gebied in kaart te brengen.

Waarom boeiend? Omdat gedrag door zijn zichtbaarheid een mens zo mooi in beeld brengt. Boeiend omdat het gedrag een uiting is van onzichtbare componenten die door nauwkeurige observatie en deductie begrepen kunnen worden, echter zonder dat dit ooit tot een totaalbeeld leidt.

Waarom kom ik niet tot een totaalbeeld...? Omdat ik nooit zeker weet of wàt ik zie en waarneem bij de ander niet voortkomt uit mijn eigen manier van waarnemen. 'Wat we denken te zien is vaak meer wat we denken, dan wat we zien' (Compennolle 2003 in Bas van der Berg 2006).

De gesprekstechniek van het oplossingsgerichte denken is het instrument waarmee ik het gebied van het gedrag ontdek, exploreer en waarmee ik er mijn weg in leer vinden.

De gesprekstechniek van het oplossingsgerichte denken is het instrument dat ik heb leren hanteren om als leerkracht en gedragsspecialist het gedrag van kinderen en volwassenen op cognitieve wijze te beïnvloeden met de intentie om het te veranderen in de richting van een uitbreiding van de gevoelens van competentie, autonomie en relatie (Stevens 1997 in Deley 2009 p.36).

Maar bij het ontdekken van dit nieuwe interessante fenomeen 'gedrag' en er mee aan de slag gaan door het gebruik van de oplossingsgerichte methodiek, ervaar ik 'groeipijn'.

Dat komt doordat ik verschillen constateer in hoe ik *bèn*, *wàt* ik *wèèt* en *wàt* ik *kàn* en hoe ik *wil* zijn, wat ik *wil* weten en *wàt* ik *wil* kunnen.

Wat ik *wil* zijn is een gedragsspecialist die een rotsvast geloof heeft in de kracht van mensen. Ik wil een gedragsspecialist zijn die zijn gesprekspartner volgt in zijn werkelijkheid omdat zij vol vertrouwen is dat haar gesprekspartner over krachtbronnen beschikt.

Dat volgen van de gesprekspartner in zijn werkelijkheid noemt Insoo Kim Berg (2008) 'niet wetend' luisteren (zie kader). Het 'niet wetend' kunnen luisteren hangt, naar mijn idee, nauw samen met het geloof in krachtbronnen. Is er geen geloof in de oplossingskracht van de ander, dan is er ook minder reden de ander te volgen in zijn wereld van betekenissen.

De vooronderstelling dat kinderen en mensen de kracht hebben om hun eigen problemen op te lossen, vind ik prachtig. Dat de gedragsspecialist (als hulpverlener⁷) de cliënt⁸ (kind of volwassene) volgt door zijn eigen taal te gebruiken vind ik ook mooi.

Het is een manier van denken over mensen die me aanspreekt vanwege het respect, de hoop en het vertrouwen dat eruit blijkt en de positieve en humane insteek.

Echter, als pedagoog in opleiding heb ik –gedurende acht jaar- intensief geoefend met het model van de hulpverlener die *actief* interenieert, en de cliënt die vast zit in zijn probleem en daar *niet* op eigen kracht uitkomt.

Er is dus een kloof tussen wat ik kan en wil kunnen. Er is een kloof tussen mijn mentale model van de pedagoog als hulpverlener en mijn mentale model van de gedragsspecialist als hulpverlener. Dat geeft groeipijn en geeft me de motivatie nieuw gedrag te willen leren.

Door vanuit de denkers-leerstijl te gaan 'doen', verzamel ik 'ruw' materiaal (ervaringen, gewaarwordingen, inzichten).

Door vanuit de beschouwers-leerstijl dit 'ruwe' materiaal te gaan onderzoeken, erop te reflecteren, smeed ik het erts om tot staal, smeed ik het ruwe materiaal om tot een

*Vertel mij en ik zal vergeten.
Toon het mij en ik zal het
niet herinneren.
Betrek mij erbij en ik zal het
begrijpen.
Indiaans gezegde in Berg en
de Jong 2008 p.82*

⁷ Ik heb het over de gedragsspecialist als hulpverlener om aan te geven dat een gedragsspecialist niet alleen in een onderwijssetting werkzaam hoeft te zijn. Zo kan ik een vergelijking maken met andere hulpverleners zoals pedagogen.

⁸ Hetzelfde voor het woord cliënt, dat kan het kind, de leerkracht of een ouder zijn, maar ook de hulpvrager in een andere setting dan het onderwijs.

nieuw mentaal model. En met dit nieuwe mentale model van de oplossingsgerichte hulpverlener kan ik weer verder.

Onderzoeksvraag

Zo kom ik dan op mijn onderzoeksvraag:

Kan ik door het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met collega's en door hierop te reflecteren een nieuw mentaal model van de hulpverlener ontwikkelen?

In de theoretische en praktijkverkenning wil ik een aantal dingen die in dit hoofdstuk naar voren kwamen nader onderzoeken:

Theoretische verkenning:

1. Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de rol van de pedagoog als hulpverlener en de rol van de gedragsspecialist als hulpverlener. Wat valt er nog meer te zeggen over krachtbronnen?
2. Wat gebeurt er in het hoofd als we leren? Wat is leren?
3. Reflecteren als een vorm van leren. Welke vormen van leren en reflecteren kan ik gebruiken om vast te stellen dat ik door het voeren van oplossingsgerichte gesprekken iets geleerd heb over bijvoorbeeld krachtbronnen dat tot nieuw gedrag zal leiden.

Praktijk:

1. Verkenning (vooronderzoek): mijn praktijk en competenties
2. Wat houdt de rol van 'intermediair' voor mij in, bij het cognitief herstructureren van ervaringen bij kinderen?
3. Een schets van de context waarin ik als groepsleerkracht en gedragsspecialist kan functioneren.

Hoofdstuk 2 Theoretische verkenning

2.1 De rol van pedagoog als hulpverlener

Een boeiend vak tijdens mijn studie pedagogiek⁹ was het vak diagnostiek. Dit was de kern van de studie omdat in het diagnostisch proces alle belangrijke elementen bijeen worden gebracht.

Deze elementen zijn a) de opvoeder(s) en b) het kind die te maken hebben gekregen met een c) opvoedprobleem. Een opvoedprobleem dat binnen een d) culturele context is ontstaan, kind en opvoeder kunnen niet verder met elkaar. Er is een P. O. S. ontstaan: een **problematische opvoedsituatie**.

Diagnostiek is het proces van informatie-inwinning en informatieverwerking dat uiteindelijk uitmondt in een oordeel. Een oordeel kan uiteenlopende gedaanten hebben maar is altijd een verzameling van uitspraken over een cliënt. (Rispen 1988)

Een studie pedagogiek in Leiden verschilt van een studie pedagogiek in Amsterdam omdat de docenten en hoogleraren hun eigen visie op opvoeding overbrengen op hun studenten. De professoren in Leiden vonden het hypothesetoetsende model het diagnostisch model dat de meeste kwaliteit bood aan ouders en kinderen in een P. O. S.¹⁰

‘Het hypothesetoetsend model verschilt van andere diagnostische modellen omdat het een heuristisch¹¹ model is. Het model geeft aanwijzingen en bevat gezichtspunten op grond waarvan de informatiestroom in de diagnostiek kan worden gebracht, in de gedaante van het formuleren van een aantal hypothesen omtrent de aard en de achtergrond van de probleemsituatie. Vervolgens geeft het model aan, hoe men nu met deze hypothesen verder moet gaan, om uiteindelijk tot een afgerond oordeel te komen’. (Rispen 1988 p6). ‘Diagnostiek richt zich op het beschrijven en analyseren van probleemsituaties met het oog op de behandeling’. (Rispen 1988 p9) Wat is het motief van de hoogleraren in Leiden om voor dit model te kiezen, en niet voor bijvoorbeeld de individualiserende-descriptieve aanpak, de probleem-georiënteerde aanpak of de classificerende opvatting?

Het motief om voor dit hypothese-toetsende model te kiezen en om dit aan ons als studenten aan te bieden als werkmodel beschrijft Rispen (1988) als volgt: ‘Het ontstaan van de probleemsituatie is een resultante van de interactie van factoren die betrekking hebben op heel uiteenlopende aspecten van het menselijk bestaan’. (Rispen 1988 p 38).

Dit model doet recht, volgens de professoren, aan de gecompliceerde probleemsituatie veroorzaakt door interacties, p. O. S.¹² genoemd.

Dit is interessant want hieruit blijkt dat in de jaren tachtig, problemen al geconceptualiseerd werden als interactieproblemen. En niet als een probleem *in* of *van* de cliënt.

⁹ Klinische&Orthopedagogiek aan de universiteit Leiden 1990-1988, afgesloten met doctoraalexamen.

¹⁰ Zie bijlage 2 voor het diagnostisch (hypothesetoetsend) model

¹¹ Heuristiek is de kunst van het vinden

¹² Problematische opvoedingssituatie

Ook is het interessant, in het kader van een vergelijking van de rol van de hulpverlener bij pedagogiek en de rol van hulpverlener bij de oplossingsgerichte benadering, kennis te nemen van de opvatting van Rispens (1988) over 'gespreksmodi'. 'Er zijn verschillende regels die de pedagoog richting geven aan het optreden in een gesprek'. Hij onderscheidt de volgende gespreksmodi:

- 1) Praten met overleg als doel
- 2) Praten om informatie uit te wisselen of te verzamelen
- 3) Praten om een ander te beïnvloeden

Ad.1)

Bij het praten om te overleggen zoeken de deelnemers naar een gemeenschappelijke overtuiging op grond waarvan ze hun handelingsplannen coördineren. De gesprekspartners streven consensus na.

Ad.2)

Praten om informatie uit te wisselen of te verzamelen, hierbij kan het gaan om twee soorten informatie. Informatie over de 'objectieve wereld' zoals geboortedatum, gedragingen van een ander, uitspraken van een derde zoals bijvoorbeeld de huisarts. Een criterium voor een goed gesprek is of de waarheid wordt verteld. En het kan gaan om informatie over de "subjectieve wereld". Gaat het om deze informatie dan stemt de pedagoog/hulpverlener zo goed mogelijk af op de ander zodat er een zo groot mogelijk kans is op oprechte expressie!!

'Steun en aanvaarding helpen hierbij; kritiek en rationalisering werken remmend. Verkeerd begrijpen kan insluipen doordat men meent te begrijpen, maar daarin te veel wordt geleid door eigen ervaringen' (Rispens 1988 p 62) Het criterium voor een goed gesprek is echtheid!

Ad.3)

Tot slot praten om een ander te beïnvloeden: Rispens (1988) stelt dat een kenmerk van een gesprek tussen hulpverlener en cliënt is dat de macht niet gelijk verdeeld is over de gesprekspartners. Er is sprake van strategisch handelen. Dit kan openlijk zijn, dan verzoekt de hulpverlener de cliënt iets te doen. De bedoeling kan ook verborgen zijn, men tracht dan de ander tot iets te verleiden. Dat kan bewust maar ook onbewust gebeuren. Gebeurt dat bewust dan spreken we van manipulatie. Rispens (1988) vindt dat het er bij een gesprek om te beïnvloeden om gaat de expressie van belevingen duidelijk te maken, betekenissen te verhelderen om verwerking mogelijk te maken en reflectie te versterken.

Beïnvloeding heeft meestal de vorm van steungeving, acceptatie en bewustmaking. Het criterium van een goed beïnvloedingsgesprek is effectiviteit.

Uit dit stukje over gespreksmodi blijkt dat het voor de pedagoog als hulpverlener belangrijk werd gevonden dat zij goed en empathisch kon luisteren en de belevingswereld van de cliënt accepteerde. Hetzij om consensus over het handelingsplan te bereiken, hetzij om 'oprechte expressie' te stimuleren, hetzij om te beïnvloeden. De gedragsspecialist (als hulpverlener) heeft ook een doel; het sturen van de cliënt naar een oplossing door het gebruik van karakteristieke gesprekstechnieken, zoals de wondervraag bijvoorbeeld.

Tot zover het kleine onderzoekje naar de rol van pedagoog als hulpverlener zoals ik die heb geleerd tijdens mijn studie in Leiden. Ik ga er nu een aantal oplossingsgerichte uitgangspunten tegenover zetten om een vergelijking te kunnen maken.

2.2 De rol van de gedragsspecialist als hulpverlener

Een algemeen oplossingsgericht principe : 'we kunnen niet weten waarom dingen gebeuren, daarom maken we gebruik van een aantal basisprincipes, en nemen we dingen voor waar aan die daarbij passen' (Durrant 2007 p.30)

De gedragsspecialist gaat uit van de volgende vooronderstellingen of basisprincipes (Durrant 2007):

1. Mensen geven betekenis aan al hun ervaringen.
2. Bepaalde ervaringen krijgen de betekenis van probleem, dat zijn de dingen die niet goed gaan maar die mensen wel willen veranderen.
3. Problemen hebben niets met ziekte te maken, problemen ontstaan wanneer mensen interacties met elkaar aangaan.
4. Mensen hebben al veel moeite gedaan om hun problemen op te lossen. Maar zijn in deze poging niet geslaagd omdat de cliënt vooral bezig is met het zoeken van een oplossing voor het probleem en niet zijn eigen betekenissen onderzoekt en uitbreidt .
5. 'Mensen beschikken over een overvloed aan hulpbronnen' (Durrant 2007 p.31)¹³.
De cliënt kent een aantal van zijn hulpbronnen, maar ook een aantal niet. Als een mens een probleem ervaart, gaat hij convergerend denken. Alle energie en aandacht wordt in de oplossing van het probleem gestoken. Mensen 'zien' dan alleen nog maar 'feiten' die deze kijkt op zichzelf, op anderen, op situaties en relaties bevestigd. Terwijl divergerend denken, verschillende perspectieven ontwikkelen, zicht geeft op de eigen sterke kanten, capaciteiten en mogelijkheden.
6. 'Het probleem is het probleem' (Durrant 2007 p. 31)
Wanneer we een mens zijn eigen verantwoordelijkheid (zelfbepaling) afnemen door te suggereren dat hij onderdeel van het probleem is-door etiketten als 'dysfunctie', 'pathologie' enzovoort- dan ontnemen we hem de motivatie en het vertrouwen dat hij een oplossing kan vinden voor het probleem.
7. Er is sprake van een constante verandering.
Veranderingen horen bij de golfbeweging van het leven. Een kleine verandering kan een grote verandering worden. De beste verandering is de verandering die door de cliënt zelf wordt bedacht.
8. Elk patroon dat problematisch is, kent ook momenten dat het probleem niet voorkomt, kent uitzonderingen.

¹³ Durrant (2007) spreekt over hulpbronnen, cauffman en van Dijk (2009) spreken over krachtbronnen. Ze bedoelen hetzelfde. Ik spreek over krachtbronnen, omdat dat herinnert aan de kracht die mensen hebben volgens de oplossingsgerichte benadering. Het woord hulpbronnen vindt ik echter plezieriger vanwege het woord 'hulp' dat blijkbaar een positieve connotatie voor mij heeft.

De uitzonderingen (keren dat het probleem niet voorkomt of dat er iets anders gebeurt) kunnen gezien worden als hints in de richting van de oplossing.

9. 'Het probleem kan anders 'herkaderd' worden, en op een manier die beter helpt'. (Durrant 2007 p.32)

Wanneer de hulpverlener de cliënt tegemoet treedt in zijn eigen taal en zo zijn respect uitdrukt voor de werkelijkheid van de cliënt, kan de hulpverlener bepaalde betekenissen met een negatieve lading, positief verwoorden. Op deze manier krijgt de cliënt zicht op oplossingsgericht gedrag.

10. 'Als het werkt, repareer het dan niet' (Durrant 2007 p.32)

Moedig cliënten méér te doen van iets dat werkt. En als iets niet werkt, doe het dan anders. Dit geldt voor cliënt en hulpverlener.

11. 'Je hoeft niet te weten wat het probleem is'. (Durrant 2007p.32)

Therapie helpt, alleen belangrijk om te weten wat er anders zal zijn, wanneer het probleem er niet meer is.

2.3 De verschillen

Kan ik de uitgangspunten van het hypothesetoetsende model en de uitgangspunten van het oplossingsgerichte model met elkaar vergelijken? Het heeft wat weg van het vergelijken van appels met peren omdat de beide benaderingen erg verschillen in taal en opvattingen over de cliënt.

De taal waarmee het hypothesetoetsende model beschreven wordt, is formeel en wetenschappelijk (objectief en toetsbaar). De taal van de oplossingsgerichte benadering is aansprekend, uitnodigend en voor iedereen toegankelijk.

Het ene boek is geschreven voor studenten die een wetenschappelijke opleiding volgen, het andere boek is geschreven voor mensen die al werkzaam zijn in het (onderwijs) veld en met vragen zitten over hun weerbarstige praktijk.

Welke verschillen zijn er in deze benaderingen als het over de cliënt(en) gaat? Wat ik me niet herinnerde, maar nu toch weer teruglees in mijn oude studieboek, is dat uit de tekst een grote betrokkenheid blijkt bij de cliënt. Er is wel degelijk oog voor de beleving en emoties van de cliënt, er is wel degelijk respect voor zijn complexe subjectieve belevingswereld. Ook wordt erkend dat de problemen een gevolg zijn van de interacties tussen de betrokkenen en dat echtheid een belangrijke voorwaarde is.

Desalniettemin spreken mijn toenmalige docenten over een 'machtsverschil' en over informatieverzamelen om tot een 'oordeel' over de hulpvraag van de cliënt te komen. De meest in het oog springende verschillen zoals ik die zie zijn toch:

Pedagoog als hulpverlener	Oplossingsgerichte gedragsspecialist als hulpverlener
Probleem nauwkeurig in kaart brengen.	Probleembeschrijving niet belangrijk.
Hulpverlener is expert, cliënt is afhankelijk: machtsverschil .	Cliënt is expert over eigen leven, hulpverlener is expert in oplossingsgerichte gesprekstechniek: gelijkwaardige relatie.
Probleem wordt ook als probleem benaderd.	Vinden van oplossing is het belangrijkste.
Hulpverlener en cliënt ontmoeten elkaar in de 'intersubjectieve'ruimte van een gedeelde werkelijkheid.	Hulpverlener volgt cliënt in zijn werkelijkheid, de intersubjectieve ruimte is afgenomen ten gunste van de subjectieve ruimte van de cliënt.
Wetenschappelijke taal: woorden als 'cliëntsysteem' en 'object waarover gecommuniceerd wordt is een subject' (Hellendoorn in Rispens 1988 p.197)	Toegankelijke taal gericht op de (onderwijs) praktijk.
Duidelijke relatie door duidelijk omschreven rollen.	Relatie is door gelijkwaardigheid en 'volgende' hulpverlener minder duidelijk.
Grote afstand tussen hulpverlener en cliënt de deskundige t. O de hulpvrager mede veroorzaakt door formeel taalgebruik.	Nabijheid tussen hulpverlener en cliënt: hulpverlener volgt cliënt door zijn taal over te nemen.
Geen expliciet mandaat ¹⁴ van de cliënt nodig, weerstand moet overwonnen worden.	Mandaat nodig om tot interactie over te gaan, er wordt onderscheid gemaakt in verschillende soorten relaties tussen hulpverlener en cliënt.
Cliënt moet geholpen worden met een nauw omschreven interventie.	Cliënt beschikt over krachtbronnen om zichzelf te helpen
Het serieus nemen van de cliënt, schiet nog wel eens tekort in de praktijk aldus Hellendoorn. (in Rispens 1988 p.191)	Cliënt wordt zeer serieus genomen; wordt uitgenodigd deel te nemen aan gesprek, gedragsspecialist 'maant eigen referentiekaders tot stilte'(de Jong en&Berg 2008)

2.4 Conclusie

Door deze vergelijking worden drie dingen me duidelijk:

Ten eerste dat in mijn 'oude' mentale model van hulpverlener de hulpverlenerssituatie duidelijk omschreven is. De rollen van de pedagoog als

¹⁴ Mandaat is de volmacht die je krijgt van de ander om je functie te vervullen (Cauffman&van Dijk p.120)

hulpverlener en de rol van cliënt verschillen sterk van elkaar. De hulpverlener volgt het diagnostisch model. De structuur van de interactie ligt vast.

En ten tweede dat de afstand tussen beide rollen groot is. Dit komt door het formele taalgebruik waarin de pedagoog is opgeleid, waarmee hij over de cliënt (na)denkt en waarin hij verslag doet van het hulpverleningsproces.

En ten derde dat ik ben opgeleid tot een hulpverlener die de cliënt weliswaar respectvol benaderd met empathisch taalgebruik¹⁵, maar die zich toch vooral een oordeel moet vormen over het probleem van deze cliënt, en op grond van dit oordeel een interventie pleegt.

Bij de oplossingsgerichte benadering is de duidelijkheid van de omschreven rollen afgenomen. Als gedragsspecialist moet ik er op vertrouwen dat de cliënt baas over zijn eigen leven is, het tot nu altijd gered heeft en zich bewust moet worden van alle mogelijkheden die hij in huis heeft om het probleem op te lossen (zijn waarneming van het probleem te veranderen). Saleebey (1992 in de Jong en Berg 2008 p.29) noemt dit het sterkteperspectief en hij zegt er het volgende over:

“Op zijn minst verplicht het sterkteperspectief hulpverleners te begrijpen dat individuen hebben overleefd (en in sommige gevallen zelfs hebben gebloed), hoe uitgerangeerd of hoe ziek ze ook waren. Ze hebben stappen ondernomen, hulpbronnen gebruikt en hebben een weg gevonden om met de moeilijkheden om te gaan. We moeten weten wat ze hebben gedaan, hoe ze dat hebben gedaan, wat ze ervan hebben geleerd, welke hulpbronnen (innerlijk en extern) beschikbaar waren in hun strijd om hun problemen te boven te komen. Mensen zijn altijd bezig met hun situatie, zelfs in hun beslissing om zich ervan af te keren: als hulpverleners moeten we in contact komen met dat werk, het verhelderen en hieruit mogelijkheden destilleren en erop voortbouwen”.

Ik veronderstel dat wanneer ik de techniek van de oplossingsgerichte gespreksvoering onder de knie krijg, ik ook meer duidelijkheid zal ervaren in mijn eigen rol van oplossingsgerichte hulpverlener en de rol van de cliënt als de expert van zijn eigen leven.¹⁶ Hoe meer praktische ervaring met de gesprekstechniek, hoe meer vermogens, hoe meer details op de mentale kaart, hoe meer duidelijkheid. Hieruit volgt dat de afstand tussen mezelf als gedragsspecialist en mijn cliënt is veranderd. Er is afstand, er *moet* afstand zijn. Maar ik heb hier nog niet zo'n goed beeld van. Omdat 'afstand' het betrekkingaspect van de communicatie is, spelen - behalve mijn vermogens- ook mijn overtuigingen, identiteit en spiritualiteit een rol. Het gaat om de 'totale' mens die de ander 'ontmoet'.

Ook houd ik me als gedragsspecialist niet bezig met een interventie, maar moet ik erop vertrouwen dat er intern bij de cliënt een verschuiving plaats vindt wanneer hij zicht krijgt op zijn krachtbronnen. De gesprekstechniek biedt wèl de mogelijkheid om te sturen in de richting van een oplossing.

Tot zover de vergelijking van de hulpverlenersrollen van pedagoog en gedragsspecialist.

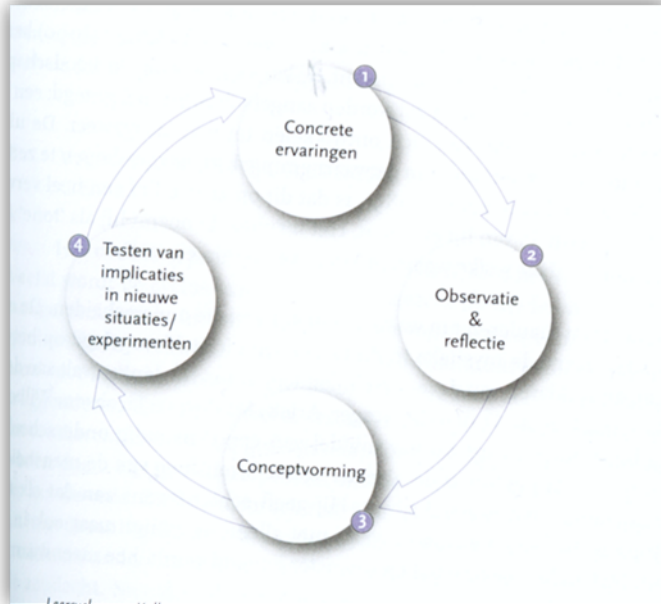
¹⁵ En hoe empathisch kun je zijn in je taalgebruik, als je over een cliënt leert denken in formele taal?

¹⁶ En duidelijkheid is nodig om veiligheid te ervaren, denk ik.

2.5 Wat is leren?

2.5.1 Kolb

De theorie van de leercyclus van Kolb (in de Caluwé&Vermaak 2008)) gaat uit van ervaringsleren. Als je iets wil leren, moet je vier fasen doorlopen.



‘De cyclus begint bij actief experimenteren op basis van ideeën die een individu heeft over de relatie die hij heeft met zijn omgeving. Door te doen ervaart de mens problemen of uitdagingen, daarna komt het bezinnen op deze ervaring.

Hij gaat erover nadenken en via analyse en conceptualisering tracht hij de ervaring te begrijpen.

Op grond daarvan ontstaan keuzen en beslissingen over de volgende stappen, waarna de cyclus zich herhaalt. Deze cyclus moet vaak worden doorlopen, waardoor ingesleten gedrag geherformuleerd

wordt’. (Kolb in de Caluwé&Vermaak 2008 p.351)

Mijn leerproces begon op het moment dat ik naar de film ‘The eagle and the mouse keek’. Dat was de *concrete* ervaring. In de film zag ik hoe Thérèse Steiner het angstige jongetje Jason in contact bracht met zijn kracht.

Op dat moment kreeg ik een beeld van wat ik wil betekenen voor cliënten. Ik wil een oplossingsgerichte hulpverlener worden en raak gemotiveerd om te gaan leren, de *beschouwelijke* fase.

In de *conceptvormende* fase –tijdens de modules over de oplossingsgerichte gespreksmethode en de oefening die we hierin kregen- begon de groeipijn de kop op te steken. Ik werd me bewust van mijn ‘oude’ cognitieve model en het nieuwe model. Dat ‘oude’ cognitieve model –de rol van pedagoog als hulpverlener - is een ingesleten patroon. Door de leercyclus regelmatig te doorlopen, kan ik dit patroon veranderen.

Een leerstijl is niet statisch maar *dynamisch* is. Het is het accent dat ik leg, bij het opdoen van een leerervaring. (Kolb in de Caluwé&Vermaak 2008 p.351).

2.5.2 Bateson

Leren is een mentaal proces en aan zo’n proces vallen een aantal kenmerken te onderscheiden (Bateson 1984 p121)

Deze kenmerken zijn:

1)

Een mentaal proces is een geheel van op elkaar inwerkende delen. Hiermee wordt bedoeld dat we stukjes informatie combineren met andere stukjes waar een nieuw geheel uit wordt gevormd.

2)

‘De interactie tussen de delen van een mentaal proces wordt door verschil in actie gezet. Hiermee wordt bedoeld dat we alleen datgene kunnen waarnemen dat verschilt van hetgeen we eerst waarnamen. Wat niet verandert, kunnen we niet waarnemen tenzij we zelf van positie veranderen’. (Bateson 1984 p130). Als je bijvoorbeeld een tijdje naar jezelf in de spiegel kijkt, verdwijnt je spiegelbeeld omdat de oogzenuwen het beeld niet meer doorgeven aan de hersenen.

Dit principe maakt ook duidelijk waarom het moeilijk is om geleidelijke veranderingen waar te nemen, het verschil is te klein. Belangrijk is dat leren het combineren van stukken informatie is, en dat leren alleen plaats vindt wanneer er een groot verschil kan worden waargenomen.

Een andere manier waarop men kan leren over zichzelf (of het leren van een ander kan ondersteunen) is met behulp van de zes logische niveau's van Dilts (1972) die op het gedachtengoed van Bateson voorbouwt. Het model van Dilts gaat er van uit dat veranderen tot stand komt door middel van leren.

In onderstaand figuur¹⁷ staan de niveaus van leren volgens Dilts. Hoe hoger het niveau van experimenteren en uitdagen, hoe meer je tot de kern komt en hoe sterker de ontwikkeling die je doormaakt.

Een niveau heeft het effect dat het de onderliggende informatie organiseert. Een verandering op een laag niveau, bijvoorbeeld het niveau van gedrag, hoeft volgens Dilts (1972) niet vanzelfsprekend te leiden tot een verandering op de bovenliggende niveaus. Elk niveau is abstracter dan het onderliggende niveau, maar met een hogere mate van invloed op het individu.

Deze niveau's zijn:

Spiritualiteit: waar leidt het toe, waarmee ben ik verbonden, wat is de zin?

Identiteit: wie ben ik, wat is mijn missie, wat zijn mijn drijfveren en mijn passie, waar ga ik voor?

Overtuiging: waarom, wat zijn mijn motieven, welke normen en waarden, wat vind ik hiervan?

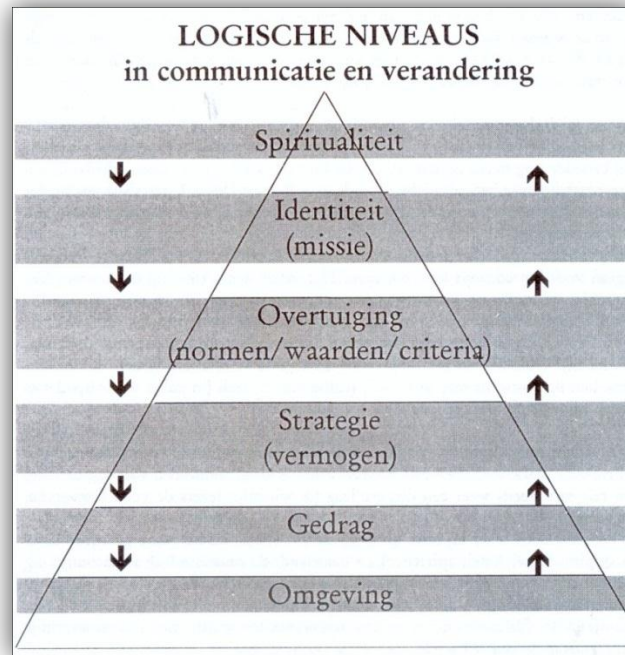
Vermogen: hoe doe ik dat, wat kan ik, waar ben ik toe in staat?

Gedrag: wat doe ik, wat zijn de effecten van mijn gedrag, wat zijn de alternatieven?

Omgeving: waar en wanneer gebeurt dit, waar reageer ik op?¹⁸

¹⁷ Teksten deels ontleend aan: “Skills of sponsorship”, handout bij een driedaagse workshop door Robert Dilts, 2001. www.Kessels-smit.Com

¹⁸ Afbeelding uit Spijkerman en Vloet (2001) p.117



De vraag is op welk niveau moet ik mijn 'groeipijn' situeren? Ik denk dat de 'groeipijn' vooral op het niveau van het vermogen ligt.

Vermogens geven leiding en richting aan de gedragsmatige handelingen door een mentale kaart, een plan of een strategie.

Ik heb de laatste anderhalf jaar veel gestudeerd op, en geoefend met de gesprekstechniek van de oplossingsgerichte benadering van Insoo Kim Berg en Peter de Jong(2008) en de Zeven-stappen dans van Cauffman (in Cauffman en van Dijk 2009).

Het kost me geen moeite om een relatie te leggen met mijn gesprekspartner, ook complimenten maken en herkaderen vind ik niet moeilijk.

Wat ik wel moeilijk vind is om naar krachtbronnen te vragen. Ik blijf vasthouden aan wat ik heb geleerd, namelijk dat *ik* als hulpverlener mijn cliënt moet helpen. Het is moeilijk om erop te vertrouwen dat de cliënt dat zelf kan. Ik heb daar nog geen mentale kaart van.

De kaart die ik wél heb, namelijk die van de rol van de hulpverlener die ik me tijdens de studie pedagogiek heb eigen gemaakt, is niet meer actueel en niet passend.

Het is bijzonder om te zien dat het niveau van vermogen de verbindende schakel is tussen 'hogere' kwaliteiten als overtuiging, identiteit en spiritualiteit en de praktische kwaliteiten van gedrag en omgeving.

Door mijn vermogens uit te breiden door actief leren¹⁹, versterk ik dit niveau waardoor mijn innerlijke balans verbeterd en ik contact maak met mijn gesprekspartners als Jos Fianen (in Spijkerman & Vloet 2001). Bas van der Berg noemt dit congruentie - ik doe wat ik meen en ik meen wat ik doe. Congruentie is een

¹⁹ Actief leren is intentioneel leren: leren met een doel.

belangrijke kwaliteit, die een geloofwaardige communicatie mogelijk maakt.(Bas van der Berg 2006²⁰).

Wanneer ik een mentale kaart heb van krachtbronnen, zal mijn gedrag meer gaan overeenstemmen met mijn overtuiging en spiritualiteit. Voor een uitgebreide beschrijving van de niveaus zie bijlage 1

2.5.3 Reflectie als een vorm van leren

Waarin verschilt 'reflecteren' van 'leren'? Belangrijk om te weten om vast te kunnen stellen of reflecteren voor mij zinvol is bij het onderzoek naar mijn 'groeipijn'.

In de literatuur wordt gesproken over verschillende ordes van leerprocessen (de Caluwé & Vermaak 2008)²¹

1. Een leerproces van de eerste orde maakt gebruik van de theorieën die voorhanden zijn, daarbij worden de bekende regels en procedures gebruikt, zonder dat hier kritisch naar gekeken wordt. Je gaat verder met wat goed gaat. Het gaat niet om 'waarom' maar 'hoe'. Een voorbeeld is als ik de handleiding van onze taalmethode zou lezen, om een werkvorm te gebruiken in de klas.
2. Bij een leerproces van de tweede orde gaat het er juist om te begrijpen waarom de ene aanpak werkt en de andere niet. Nieuwe inzichten, andere modellen en een verbreding van het eigen repertoire, daar gaat het om. Dat is wanneer ik experimenteer met een beloningssysteem bij een kind dat teveel schreeuwt in de klas.
3. Een leerproces van de derde orde kijkt kritisch naar de manier waarop dat leren plaatsvindt. Ook vraag je je dan af of je de werkelijkheid wel kunt vangen in definities en of een inzicht algemene geldigheid heeft. In mijn onderzoek gaat het om oefenen met een nieuw concept (krachtbronnen), een leerproces van de tweede orde. Door hierop te reflecteren, waardoor mogelijk een nieuw mentaal model ontstaat, ben ik bezig met een leerproces van de derde orde.

Van Manen (in Korthagen 2009) onderscheidt drie reflectieniveaus:

1. Op het eerste niveau gaat (technische rationaliteit) het vooral om het nadenken over efficiënte middelen om een gegeven doel te bereiken. De 'beste keus' wordt bepaald op basis van criteria als efficiëntie en effectiviteit.
2. Op het tweede niveau wordt aangenomen dat elke didactische of pedagogische keuze is gebaseerd op een waardeoordeel. Reflectie op dit niveau richt zich op het analyseren en verklaren van individuele en culturele betekenissen, percepties, aannamen en vooroordelen met als doel helderheid te verkrijgen over de basis van het handelen.
3. Op het derde en hoogste niveau is de fundamentele vraag die naar de waarde van de kennis. Reflectie is dan gericht op de rol van maatschappelijke factoren die bepaalde waarden representeren. Reflectie op dit niveau houdt een kritische houding in jegens instituties en autoriteiten en beoogt het

²⁰ In Fontys studentenreader module Amsterdam 2009

²¹ Pag.187

kritisch nadenken over morele, ethische, maatschappelijke en politieke contextfactoren.

Naar mijn idee is het verschil tussen een leerproces en reflectie van kwalitatieve aard. Leren, van welke orde ook, is een proces waarbij de aandacht naar buiten is gericht.²² Reflectie is een proces waarbij de aandacht naar binnen is gericht om uitspraken te kunnen doen over de relatie met buiten²³.

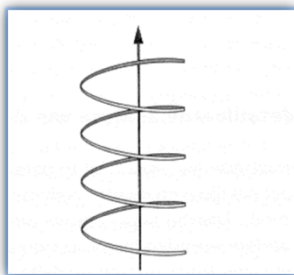
De uitkomsten van de reflectie leiden op hun beurt weer tot leren. Reflectie is actief leren, is leren met een doel voor ogen. Is leren met het doel je mentale modellen te veranderen.

Door reflectie op mijn onderzoek naar krachtbronnen, hoop ik een proces van cognitieve herstructurering in gang te zetten dat leidt tot een nieuw mentaal model²⁴ van (onderdelen van) de oplossingsgerichte gesprekstechniek. Ik wil het mentale model van de pedagoog vervangen voor het mentale model van de gedragsspecialist. Zo'n reflectie ligt op het derde niveau van van Manen (in Korthagen 2009). De op deze manier opgedane inzichten geven een nieuwe impuls aan leerervaringen en gedrag.

Korthagen (2009) spreekt van kernreflectie. Kernreflectie is reflectie op dieperliggende niveaus die de kern van de persoonlijkheid raken zoals het niveau van de betrokkenheid. Volgens Korthagen (2009) reflecteert iemand als hij probeert een ervaring, probleem of bestaande kennis of inzichten te structureren of te herstructureren. Tijdens de opleiding hebben we het ui-model van Korthagen en de inferentieladder veel gebruikt om onze reflecties te structureren.

Het zijn handige modellen, ze sturen je cognitie om je gedrag, vaardigheden en overtuigingen onder de loep te nemen. Maar reflectie moet altijd samenhang vertonen met handelen in de praktijk, anders zijn er geen leerervaringen om op te reflecteren.

Het model van Skemp (1984 in Korthagen 2009) benadrukt deze hechte relatie



tussen handelen en leren. Door leren wordt de kwaliteit van het handelen verbeterd en het handelen laat de gebreken van het stuursysteem (de cognitie) zien, wat een behoefte tot leren doet ontstaan. De afwisseling van de twee processen kan het best beschreven worden door een spiraal, zie figuur hiernaast.

Een opvallend punt vind ik dat het lijkt alsof reflectie zo'n

²² Feurstein (2005) maakt onderscheid tussen passief en actief leren. Passief leren is een kind dat in het museum rondrent en overal een seconde stilstaat. Actief leren is een kind dat bij een schilderij stilstaat, zichzelf vragen stelt en op zoek gaat naar antwoorden. **W**at maakt het verschil.. De mediator die zich tussen prikkel en kind plaatst.

²³ Deze relatie tussen binnen- en buitenwereld wilde Wassily Kandinsky in zijn schilderijen tot uitdrukking brengen, zie voorkant schilderij 'Centrum' 1924.

²⁴ Ik gebruik de begrippen mentale modellen en mentale kaart door elkaar. Mentale modellen bepalen wat we zien, we observeren selectief op grond van onze overtuigingen. Het mentale model of de mentale kaart begrenst en vervormt onze waarneming.(Jutten 2003 in Fontys Studentenreader Module Normatief Concept) Op een kaart kunnen de mooiste uitkijkpunten niet vermeld staan....

duidelijke activiteit is, maar daar ben ik het niet mee eens. Alle modellen geven heldere *visuele* relaties tussen leren, reflecteren en handelen, dat is ook de functie van een model.

Maar ik vind dat er te summier beschreven wordt waar een goede reflectie aan moet voldoen. Verder hangt het van de verschillende vaardigheden van de persoon in kwestie af, zoals zelfinzicht, taalvaardigheid, en integriteit of een reflectie kwaliteit krijgt.

Wat gebeurt er in het hoofd als je reflecteert. Hoe ziet die cognitieve herstructurering eruit? Hoe helder maak je duidelijk wat de reflectie je oplevert. Hoe duurzaam zijn de nieuwe inzichten, en vooral welke rol speelt taal bij dit reflectieproces?

‘Woorden creëren nieuwe ideeën en beelden, als er geen woord voor een idee bestaat, kunnen we niet spreken over het concept dat het woord zou kunnen representeren’ aldus Insoo Kim Berg en Peter Szabó (2005 p.15).

Naar mijn idee kan Feuerstein (2005) met zijn cognitieve bouwstenen helpen duidelijk te maken wat we doen als we reflecteren. Feuerstein (2005) heeft veel geschreven over cognitieve modificatie. Hij vat modificatie breder op dan alleen veranderen door leren.

Modificatie is het ontwikkelen van cognitieve structuren doordat de gedragsspecialist, leerkracht of opvoeder zich tussen de prikkel en het kind (de volwassene, de cliënt) plaatst. Door als mediair te fungeren selecteert hij de prikkels en geeft ze een betekenis. Het kind (volwassene, cliënt) ontwikkelt hierdoor een stevige cognitieve structuur die een positieve invloed heeft op zijn gevoelens van competentie, autonomie en relatie.

Ik had graag als experiment op mijn onderzoeksresultaten willen reflecteren, aan de hand van deze cognitieve bouwstenen (zie bijlage 4). Om te onderzoeken of ik meer zicht krijg op wat er zich in mijn hoofd afspeelt wanneer ik reflecteer. In verband met de ruimte en de tijd bewaar ik dit voor een ander moment, voor een ander onderzoek misschien.

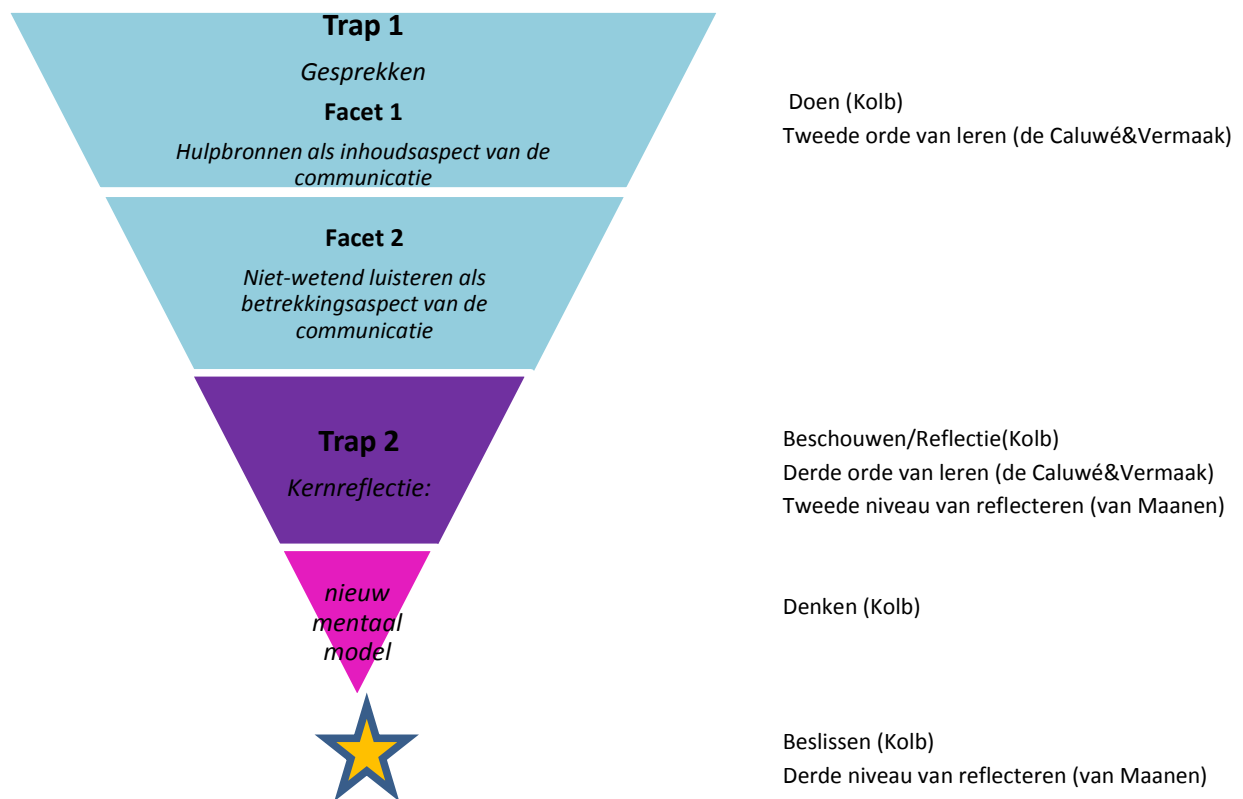
2.5.4 Conclusie:

Dit onderzoek is een soort tweetraps-raket. In de èèrste trap ben ik met twee facetten van de oplossingsgerichte communicatie bezig.

Het eerste facet: door te handelen, leer ik over (aspecten van) de oplossingsgerichte gesprekstechniek. Een deels technische vaardigheid (het inhoudsaspect van de communicatie) die mijn mogelijkheden uitbreidt, waardoor de duidelijkheid (en veiligheid) zal toenemen. Taal speelt hierbij een grote rol: ik *hoor* de woorden van mijn gesprekspartner en *leer* zo de betekenis van haar woorden kennen. Hierdoor hoop ik ‘krachtbronnen’ te leren *zien*. Dat wil zeggen dat ik met behulp van de woorden, me een mentaal beeld vorm van het concept krachtbronnen²⁵.

²⁵ Heel interessant is het stuk van Geert van Coillie in Isebaert (2007) over de meta-ethiek van de oplossingsgerichte therapie, waarin duidelijk wordt welke rol taal speelt in het oplossingsgerichte gesprek. ‘Therapie als een oplossingegericht taalspel’ (de Shazer in Isebaert 2007 p. 254).

Het tweede facet is dat ik door te handelen, door het uitbreiden van mijn mogelijkheden, de relationele aspecten (betrokkingsaspect van de communicatie) die bij zo'n gesprek komen kijken, in beeld krijg. Ik zal hopelijk ervaren en leren welke afstand ik moet innemen als gedragsspecialist tegenover de ander. Hierdoor hoop ik 'niet wetend' te leren luisteren. Deze vorm van leren noemen de Caluwé&Vermaak (2008) het tweede orde leren.



De tweede trap in dit leerproces is dat ik intentioneel ga leren door te reflecteren (kernreflectie van Korthagen 2009) op beide facetten: ik onderzoek kritisch mijn betekenissen, orden ze, vergelijk ze, verander het onderlinge verband waardoor sommigen verdwijnen en er nieuwe voor in de plaats komen. Ook hierbij speelt taal een grote rol: reflecteren is naar mijn idee, nieuw verworven woorden (en de betekenissen waar ze naar verwijzen) vergelijken met de vertrouwde, reeds 'ingeburgerde' woorden.

Zo ontstaat een nieuw mentaal model. Deze activiteit ligt op het tweede niveau van reflecteren van van Manen (in Korthagen 2009). En is een leerproces van de derde orde van de Caluwé&Vermaak (2006).

De uitkomst van deze reflectie (of de opbrengst van het onderzoek) ligt mogelijk op het derde niveau van van Manen, waarin de waarde van de nieuw verkregen inzichten duidelijk wordt (in Korthagen 2009).

2.6 Praktijkverkenning

Ik ben sinds 2002 leerkracht op een gezellige basisschool in een mooi dorp vlak bij duinen en strand. Sinds zes jaar ben ik kleuterleerkracht. Vergeleken met een aantal jaar geleden, ben ik een leerkracht geworden die denkt in competenties, die positief

is en die een duidelijk beeld heeft van wat kinderen kunnen leren op het gebied van het denken, voelen en doen.

De grootste verandering vond plaats doordat ik het oplossingsgerichte denken op mijn leerkrachtgedrag ging toepassen.

Vooraf het denken in mogelijkheden is voor mij enorm waardevol en inspirerend.

Hierdoor voel ik me competent en zeker omdat ik niet langer kijk naar hoe collega's het doen, maar mijn eigen spoor volg en mijn eigen plan maak. Ik heb hierdoor (nog) meer plezier gekregen in mijn werk. Covey (2004) zou zeggen dat ik (zoveel mogelijk) mijn innerlijke stem volg, die op het snijvlak ligt van talent, passie, behoefte en geweten.

Zodra een kind een leervraag heeft, kan ik mijn specifieke gedragsspecialistische vaardigheden inzetten. Maar voor de hele groep wil ik een leerkracht zijn die de kinderen gemedieerde leerervaringen aanbiedt. Een gemedieerde leerervaring wordt gekenmerkt door het 'hoe'. Hoe wordt de leerervaring opgedaan in plaats van *wat* is de leerervaring.²⁶

Mijn rol als leerkracht met gedragsspecialistische vaardigheden is me duidelijk. Wat me niet duidelijk is welke rol ik als gedragsspecialist op *schoolniveau* kan vervullen.

Ik startte met de opleiding tot gedragsspecialist om beter beslagen ten ijs te komen bij kinderen met gedragsproblemen (zoals ik dat toen nog noemde..).

Aan het einde van het eerste studiejaar gaf ik een enthousiaste presentatie over het oplossingsgerichte denken voor bestuur, directeur en collega's. De aanwezigen luisterden aandachtig, en waren in meer en mindere mate geïnteresseerd.

Naarmate ik een beter beeld kreeg van wat een gedragsspecialist kan betekenen op school, deed ik steeds vaker enthousiaste voorstellen in teamvergaderingen. De aanwezigen luisterden aandachtig, en waren in meer en mindere mate geïnteresseerd.

Cauffman en van Dijk (2009 p.83) zeggen heel toepasselijk: 'het is minstens zo belangrijk om op het juiste moment de goede dingen te doen dan om de dingen goed te doen'. Ik deed de dingen goed. Maar deed ik op het juiste moment de goede dingen?

Een eerste oplossingsgerichte voorwaarde om invulling te kunnen geven aan de rol van gedragsspecialist op school, is de aanwezigheid van een hulpvraag.²⁷ Ik had het me nog niet eerder afgevraagd, maar heb ik eigenlijk wel mandaat en is er een hulpvraag? Op school vroeg niemand om een gedragsspecialist. Dus hoe is eigenlijk de verdeling in mijn team van voorbijgangers, zoekers, kopers, of co-experts²⁸?

²⁶ Een gemedieerde leerervaring bevat een aantal kenmerken, zie hiervoor Feuerstein (1995). De belangrijkste is dat ik als leerkracht me met een bewuste bedoeling tussen het kind en de prikkel plaats. Hierdoor wordt het kind aangemoedigd de dingen scherp en nauwkeurig waar te nemen.

Op deze wijze doet het kind leerervaringen op die: zijn competentie vergroten, die hem helpen zijn gedrag te reguleren, die hem leren te delen, die hem helpen een identiteit op te bouwen, die hem helpen een doel te kiezen, die hem helpen bij het aangaan van uitdagingen en complexe opdrachten, die hem een besef geven van de mens als veranderend wezen en die hem helpen bij het kiezen van een optimistisch alternatief. (Feuerstein 1995 pag.69).

²⁷ Daar maakten mijn 'critical friends' me op attent.

²⁸ Cauffman & van Dijk (2009) Lees verder op p.88 en verder.

Kolb (in de Caluwé&Vermaak 2008) noemde al het *dynamische* aspect van de leercyclus. Tot nù toe zijn drie aspecten van de leercyclus al vaak belicht. Doen, denken en beschouwen (of reflecteren) stonden tot nu toe in het brandpunt van mijn belangstelling.

Naar aanleiding van mijn praktijkverkenning duikt daar opeens, als het witte konijn uit de goochelaarshoed, een vierde aspect op. Het beslissen!

Zou een beslissing op het *juiste* moment, en over de *goede* dingen me meer helderheid geven over mijn rol van gedragsspecialist op school? Dan zou er pas echt dynamiek in mijn leercyclus komen!

Dat brengt me op de volgende gedachte: zou dit onderzoek niet de dynamiek van de leercyclus tot doel moeten hebben. Als beschouwer voel ik groeipijn omdat ik als denker een mentaal model ontbeer over krachtbronnen en 'niet wetend' luisteren.

Dat mentale model, dat beeld van de oplossingsgerichte hulpverlener, zou mijn gedrag in balans brengen met mijn spiritualiteit. Dan is er congruentie.

Heb ik dat mentale model verkregen, heb ik dat beeld van de oplossingsgerichte hulpverlener, dan kan ik verder! Dan kan ik een volgende stap in de leercyclus zetten. Het onderstaande stroomdiagram maakt dit duidelijk.



Zij beschrijven een viertal relaties tussen hulpverlener en cliënt.

1)Is er (nog) geen hulpvraag, dan is er een vrijblijvende relatie, dan is de cliënt een 'voorbijganger'.

2)Is er een hulpvraag, maar weet de cliënt niet wat hij zelf kan doen, dan is er sprake van een zoekende relatie, de cliënt is een 'zoeker'.

3)Is er een hulpvraag, maar heeft de cliënt geen zicht op zijn eigen hulpbronnen dan is er sprake van een consulterende relatie, de cliënt is koper.

4)Kan de cliënt wel zijn hulpbronnen aanboren dan is er een co-expert relatie. Cauffman& van Dijk pleiten ervoor dat de hulpverlener duidelijk krijgt welke relatie hij heeft met de cliënt om tijd- en energieverspilling te voorkomen, omdat de cliënt er nog niet aan toe is om te veranderen.

2.7

Aanscherping onderzoeksvraag

De eerste onderzoeksvraag luidde:

Kan ik door het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met collega's en door hierop te reflecteren een nieuw mentaal model van de hulpverlener ontwikkelen?

Ik scherp de onderzoeksvraag als volgt aan;

Kan ik door te 'doen', mijn 'denken' zo veranderen dat ik congruentie ga ervaren in mijn rol als gedragsspecialist, en de volgende stap kan zetten (in de leercyclus van Kolb) naar 'beslissen' over de rol die ik als gedragsspecialist op mijn school kan vervullen.

Dit hoofdstuk leverde de volgende deelvragen op:

Uit de theoretische verkenning:

- Kan ik, als denker, door te 'doen'(experimenteren) mijn mentale model van de pedagoog als hulpverlener, cognitief herstructureren?
- Kan ik, met behulp van de ervaringen die mij dit oplevert, een mentaal beeld opbouwen van het concept 'krachtbronnen'.
- Levert dit mentale model (krachtbronnen) mij in toenemende mate het vermogen op om 'niet wetend' te luisteren naar de ander?
- Leidt de verbinding tussen wat ik wil (spiritualiteit) en wat ik kan (vermogen) en wat ik doe (gedrag) tot een ervaren van congruent zijn als professional (leerkracht en gedragsspecialist) ?

Uit de Praktijkverkenning:

- Kan ik door het ervaren van deze congruentie de volgende stap maken in de leercyclus van Kolb, namelijk naar 'beslissen' (het maken van keuzes en het nemen van beslissingen)? Beslissen over wat ik als gedragsspecialist kan gaan doen en op welk moment.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet

3.1 Actieonderzoek of persoonlijk onderzoek ²⁹(Kallenberg 2007 p 118)

De onderzoeksmethode die het meest geschikt is om een antwoord op mijn onderzoeksvraag te geven is het actieonderzoek zoals beschreven in het boek Kallenberg (2007). En dan de vorm van het experiment.

Kern van actieonderzoek is dat de leerkracht zichzelf een vraag stelt ten aanzien van het eigen handelen. Kelchtermans (2001) zegt dat actieonderzoek een strategie is voor het systematisch onderzoeken van de eigen praktijksituatie door de direct betrokkenen, met de uitdrukkelijke bedoeling de kwaliteit van het handelen in die situatie te verbeteren vanuit een meer gefundeerd inzicht in de situatie.

Om een mentale kaart te ontwikkelen van een oplossingsgericht gesprek, met extra aandacht voor het concept krachtbronnen voer ik- als experiment- gesprekken met collega's

Mijn leervraag is geen hele *zichtbare*, praktische handelingsvraag, wat voor actieonderzoek nodig is, maar mijn leervraag heeft wel degelijk een effect op mijn handelen als gedragsspecialist en heeft daardoor ook invloed op mijn leerkrachtgedrag.

Een knelpunt bij deze vorm van onderzoek is dat er geen afstand is tussen onderzoeker en onderzochte. Hierdoor kan er te weinig transparantie in het onderzoeksproces zijn. Om een transparant onderzoek te houden, wat de betrouwbaarheid waarborgt, moet ik nauwkeurig bijhouden welke stappen ik zet. Hierdoor wordt het voor anderen mogelijk het onderzoek te herhalen. Ook het publiek maken van van de ontwikkelde inzichten en kennis is volgens Kelchtermans (2001) belangrijk.

3.2 Doel van het (actie) onderzoek

Doel van het onderzoek is het opdoen van leerervaringen volgens de leercyclus van Kolb.

Doen: voeren van oplossingsgerichte gesprekken waarbij ik leerervaringen opdoe met het sterkteperspectief van mensen. Ik wil krachtbronnen in beeld krijgen waardoor ik vertrouwen krijg in het sterkteperspectief van mensen waardoor ik 'niet wetend' kan luisteren.

Reflecteren: door op de opgedane leerervaringen te reflecteren, kan ik een nieuw mentaal model ontwikkelen van de oplossingsgerichte hulpverlener.

Denken: vanuit dit nieuwe mentale model naar mijn rol als hulpverlener en leerkracht kijken.

Beslissen: over de rol die ik als gedragsspecialist in de praktijk kan en mag vervullen.

3.3 Onderzoeksvraag en deelvragen:

Door dit onderzoek te doen, hoop ik een antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag die ik als volgt hebt aangescherpt:

Kan ik door te 'doen', mijn 'denken' zo veranderen dat ik congruentie ga ervaren in mijn rol als gedragsspecialist, en de volgende stap kan zetten (in de leercyclus van Kolb) naar 'beslissen' over de rol die ik als gedragsspecialist op mijn school kan vervullen.

²⁹ De begeleider speelt een belangrijke rol om kernreflectie te doen slagen, aldus Kallenberg. Daar stem ik volledig mee in!

Deelvragen:

- Kan ik, als denker, door te 'doen' (experimenteren) mijn mentale model van de pedagoog als hulpverlener, cognitief herstructureren?
- Kan ik, met behulp van de ervaringen die mij dit oplevert, een mentaal beeld opbouwen van het concept 'krachtbronnen'?
- Levert dit mentale model (krachtbronnen) mij in toenemende mate het vermogen op om 'niet wetend' te luisteren naar de ander?
- Leidt de verbinding tussen wat ik wil (spiritualiteit) en wat ik kan (vermogen) en wat ik doe (gedrag) tot een ervaren van congruent zijn als professional (leerkracht en gedragsspecialist)?
- Kan ik door het ervaren van deze congruentie een stap maken in de leercyclus van Kolb, namelijk naar 'beslissen' te gaan (het maken van keuzes en het nemen van beslissingen)?

3.4

De acties liggen op het gebied van 'doen', van 'denken' en van 'beslissen'.

Doen:

- Voorbereiden van oplossingsgerichte gesprekken: bestuderen van de Zeven Stappen dans in Cauffman en van Dijk (2009)
- Schaalvraag voorafgaand aan ieder gesprek invullen over mijn 'niet wetend' luisteren en de stap die hierin ik *wil* zetten.
- Gesprekken voeren en op voicerecorder opnemen.
- Schaalvraag na ieder gesprek invullen over mijn 'niet wetend' luisteren en de stap die ik *gezet* heb.
- Na ieder gesprek vul ik een ABC'tje in.
- Na ieder gesprek vult mijn gesprekspartner een ABC'tje in.
- De audio-opnamen onderzoeken op krachtbronnen aan de hand van vragen die ik vooraf heb opgesteld.
- Enquête opstellen om te inventariseren hoe mijn collega's de gesprekken hebben ervaren.
- Enquête samenvatten.

Denken:

- Bedenken hoe ik de onderzoeksresultaten *oplossingsgericht* weergeef.
- Aan de hand van antwoorden die ik op mijn vragen naar krachtbronnen geef, vaststellen of ik een beeld heb gekregen van 'krachtbronnen'.
- Aan de hand van de schaalvragen vaststellen of er momenten zijn geweest dat ik 'niet wetend' luisterde.
- Vaststellen of dat 'niet wetend' luisteren samenhangt met zichtbare/hoorbare krachtbronnen.

Kernreflectie:

- Vaststellen wat er nodig was om *oplossingsgericht* te leren van dit experiment.
- Vaststellen of ik een nieuw mentaal model heb gekregen van de gedragsspecialist als hulpverlener.
- Vaststellen of ik congruentie ervaar tussen mijn willen en kunnen, en tussen de niveaus van Bateson die boven het niveau van de vermogens liggen en de niveaus die eronder liggen.

Beslissen:

- Een stap maken van 'denken' naar 'beslissen' en bepalen op welke wijze ik mijn gedragsspecialisme op school als leerkracht en gedragsspecialist wil, kan en mag inzetten.

3.5 Effect:

Ten eerste hoop ik dat het effect van dit onderzoek zal zijn dat ik zò'n beeld van de oplossingsgerichte benadering ontdek en ontwikkel, dat ik me er 'thuis' bij voel. Hierdoor neemt mijn authenticiteit toe, en zal ik mezelf en anderen vanuit een oplossingsgerichte attitude tegemoet kunnen treden.

Ten tweede hoop ik dat ik me de leercyclus van Kolb zò heb eigen gemaakt dat ik mijn leerstijlen dynamisch gebruik en blijf gebruiken in de toekomst.

Dan 'stroomt' het op alle niveau's van Bateson. Mijn oplossingsgerichte gedrag ondersteunt mijn spiritualiteit, mijn spiritualiteit voedt mijn gedrag.

Dynamiek geeft verandering; van doen, via beschouwen, naar denken. Van denken, via beslissen naar doen. Iedere keer opnieuw!

3.6 Wat verwacht ik te bereiken?

Ik verwacht te bereiken dat ik op een 'nieuwe' manier naar mijn rol als gedragsspecialist op school kan kijken, omdat ik deze rol met 'nieuwe' oplossingsgerichte ogen bekijk !

3.7 Onderzoeksgroep:

Ik nodig alle collega's individueel uit, en maak afspraken voor een gesprek met diegenen die aangeven dat te willen. Ik leg uit aan mijn collega's dat ik –voor een onderzoek in het kader van mijn opleiding tot gedragsspecialist- wil oefenen met het voeren van oplossingsgerichte gesprekken. Ik vraag voorafgaand aan het gesprek of mijn collega het goed vindt dat ik het gesprek opneem met een voicerecorder. Ik heb inmiddels afspraken met een kleutercollega, met een collega van groep vijf, een collega van groep zes en een collega van groep zeven.

3.8 Ethische uitgangspunten

Alle namen van leerkrachten en leerlingen zijn beschermd. De leerkrachten weten waar ik het onderzoek voor doe, en hebben toestemming gegeven om hun verhaal en ABC'tjes weer te geven in het onderzoeksverslag.

Ik probeer bij de beschrijving van het onderzoek en de onderzoeksresultaten zo kritisch mogelijk naar mezelf te kijken en zo eerlijk mogelijk de resultaten weer te geven. Wanneer hier twijfel over ontstaat, wil ik daar graag over praten met mijn afstudeer-begeleider en critical friends.

Hoofdstuk 4 Uitvoering en resultaten

4.1 Oplossingsgericht kijken naar mezelf

Dit hoofdstuk heb ik na gesprekken met mijn begeleider herschreven. Zij maakte me erop attent dat ik mijn gesprekspartners wel oplossingsgericht aanspreek in de gesprekken die ik met hen voer, maar dat ik mezelf probleemgericht aanspreek.

Mijn eigen woorden leg ik op de weegschaal van 'goed' en 'fout', waarbij de schaal 'fout' al snel overloopt, en de schaal 'goed' hoog in de lucht hangt!

Daarom is dit hoofdstuk het resultaat van een *tweede* poging om de gesprekken met mijn collega's te beschrijven, waarbij ik dit keer ook *oplossingsgericht* naar mezelf kijk.

Ik let op wat er *werkt*, en waar ik mee *verder* kan. De uitspraken in mijn (reeds ingevulde) ABC'tje kan ik niet herschrijven, dat zou een onjuist beeld geven, maar ik kan mijn uitspraken wel oplossingsgericht *herkaderen*. Daarnaast let ik op *uitzonderingen*, formuleer *krachtbronnen* en geef mezelf *complimenten*.

4.2 De voorbereiding:

Als experiment heb ik vier oplossingsgerichte gesprekken gevoerd met vier leerkrachten. De gefingeerde namen zijn: sara, anja, norma en Laurien. Een maand van tevoren heb ik met ieder van hen een afspraak gemaakt over dag en tijd.

Na het eerste gesprek, heb ik een voicerecorder gekocht om de gesprekken mee op te nemen, omdat de geluidskwaliteit van de film te wensen overliet.

Ik heb vooraf formulieren met schaalvragen gemaakt, die ik voor en na het gesprek invul.

Voor mijn gesprekspartners en mezelf heb ik ABC-formulieren, die we na afloop in vullen.

En ik heb een enquêteformulier voor mijn gesprekspartners om te peilen of ze het gesprek oplossingsgericht hebben ervaren.

4.3 Hoe verzamel ik gegevens?

Voor het gesprek:

1. Ik geef vòòr ieder gesprek, op een schaal aan in hoeverre ik 'niet wetend' kan luisteren, welke stap ik wil nemen en waar ik na de gesprekken sta op de schaal.

Na het gesprek:

2. Ik noteer per gesprek woorden/zinnen die een positieve lading hebben en duiden op het sterkteperspectief.
3. Ik observeer en beluister audio-opnamen om te achterhalen of en hoe mijn gesprekspartner krachtbronnen vindt en benoemt van een kind met een probleem.
4. Ik observeer en beluister audio-opnamen om te achterhalen of en hoe mijn gesprekspartner zijn eigen krachtbronnen vindt en benoemt.
5. Ik vul na ieder gesprek zelf ABC 'tjes in, mijn gesprekspartners vullen ook een ABC'tje in na het gesprek, om vast te kunnen stellen hoe ik het gesprek heb ervaren, of ik expliciet naar krachtbronnen en uitzonderingen heb gevraagd en of ik advies heb gegeven, en hoe mijn gesprekspartners het gesprek hebben ervaren.
6. Mijn gesprekspartners vullen een enquête in zodat ik kan peilen hoe oplossingsgericht ze het gesprek hebben ervaren.

4.4 Resultaten: wat ging goed? (zie ook bijlage 3 voor het 'ruwe' materiaal)

4.4.1 Eerste gesprek:

- Ik had mandaat omdat de leerkracht het zichtbaar fijn vond om over haar leerling te praten.
- Ik ervaaarde dat de leerkracht erg betrokken is bij haar leerling.
- Ik ervaaarde dat ik geraakt werd door de hulpvraag van de leerling.
- Ik ervaaarde dat ondanks dat de uitzondering te gewoon leek om als uitzondering op te vallen, ik deze toch heb benoemd als mogelijkheid om het gedrag van de leerling positief te beïnvloeden.
- Ik vestigde de aandacht van de leerkracht op de krachtbron van de leerling en de leerkracht kreeg als observatieopdracht om deze krachtbron van de leerling te accentueren in de groep door het geven van complimenten.
- Ik ervaaarde dat ik de leerkracht complimenten kon geven over haar betrokkenheid en haar goede waarneming van het gedrag van de leerling.
- Ik ervaaarde dat ik als ik extra alert ben op krachtbronnen, ik ze kan zien ondanks dat ze zich in 'onschuldige' en 'gewone' taal presenteren.
- Ik stel me ten doel een volgende keer de leerkracht uitgebreider te bevragen naar de uitzonderingen.
- Ik kon een aantal woorden goed herkaderen.

4.4.2 Tweede gesprek:

- Krachtbronnen van de leerling zijn me duidelijk: hij kan goed nadenken, je kan een leuk gesprek met hem voeren als volwassene, hij is slim, hij is gevoelig en aardig.
- De leerkracht kan na de wondervraag het ideale gedrag formuleren-meer durven, directer reageren- en kan ook aangeven waar leerling op dit moment zit, ik heb de wondervraag op de goede manier gesteld.
- Ik kan makkelijk compliment maken.
- Leerkracht weet uitzonderingen te benoemen.
- Het is plezierig praten met deze leerkracht omdat ze een cursus faalangst heeft gevolgd en positief staat tegenover oplossingsgericht werken.
- Haar manier van denken over een kind was oplossingsgericht. En dat vond ik ook heel plezierig. Het benoemen van krachtbronnen en uitzonderingen was daarom niet moeilijk. Ik had met haar een co-expertrelatie. Daardoor realiseer ik me nu (door het verschil) dat ik een kopersrelatie had met de leerkracht van het eerste gesprek.
- Het help me wanneer ik van tevoren, of aan het begin van het gesprek vast stel welke relatie ik mogelijk met de gesprekspartner zal hebben, dat geeft ook duidelijkheid.

4.4.3 Derde gesprek:

- Norma praat makkelijk dus het was niet moeilijk om haar haar verhaal te laten doen en haar te volgen.
- Ik slaagde er in haar te volgen en goede samenvattingen te geven.
- Ook haar krachtbronnen waren niet moeilijk aan te wijzen.
- Norma gaf zelf een aantal uitzonderingen aan, maar daar heb ik in beperkte mate naar doorgevraagd omdat we een half uur hadden voor het gesprek.
Herkadering: en de uitdaging voor mij is nu om beide vaardigheden –bewaking van de tijd en het vragen naar uitzonderingen- te combineren.

- Als ik doorgevraagd had over de uitzonderingen, zou Norma dan tot een andere oplossing zijn gekomen? Hier wil ik een volgende keer extra op letten. *Herkadering: i k leer dat uitzonderingen een belangrijk middel zijn om te sturen naar de oplossing, volgende keer extra aandacht aan besteden.*
- Het zou me helpen om een format met de zeven stappen bij het gesprek te houden en deze te volgen

4.4.4 Vierde gesprek:

- Wat was voor mij van belang in dit gesprek? Omdat het een emotioneel probleem betrof, voelde ik me daar meer bij op mijn gemak. *Herkadering: ik voel me zeker genoeg om met sociaal-emotionele problemen om te gaan.*
- Dat het vinden van krachtbronnen niet moeilijk is maar het benadrukken ervan wel lastig was, omdat het voelde als 'overdreven aandacht' voor iets gewoons. *Herkadering: i k kan krachtbronnen steeds beter ontdekken. Bij Het benadrukken van krachtbronnen wil ik aansluiten bij mijn gesprekspartner.*
- Dat de uitzonderingen moeilijk te vinden waren. *Herkadering: ik leer steeds beter doorvragen naar uitzonderingen.*
- Dat de oplossing niet van de leerkracht kwam, maar dat ik al een 'oplossing' had. *Herkadering: dat ik vanuit betrokkenheid meedenk met de leerkracht om de leerling te helpen. Ik leer hiervan dat ik de leerkracht ruimte kan geven om zelf een oplossing te bedenken.*
- Ik vind het moeilijk om een gesprek te voeren onder tijdsdruk. Enerzijds geeft het een excuus dat ik niet alles aan bod heb laten komen, maar ik zou meer willen doorvragen en op details willen inzoomen. *Herkadering: i k ben me bewust van de tijd en wil me aan de tijdsafspraken houden die ik met de leerkracht heb gemaakt. Ik wil leren om zowel de tijd in de gaten te houden als voldoende door te vragen naar krachtbronnen en uitzonderingen.*
- Ik kan vertrouwen op de krachtbronnen van kinderen.
- Krachtbronnen van collega/gesprekspartner benoemen, heeft met het betrekingsaspect van de communicatie te maken, en ik vind het moeilijk in te schatten of ik voor dat stukje voldoende mandaat heb. *Herkadering: ik vind het belangrijk om de gesprekspartner serieus te nemen en wil daarom graag een goed mandaat krijgen.*
- Ik moet meer tijd besteden aan het zoeken naar uitzonderingen. *Herkadering: ik vind uitzonderingen een belangrijk onderdeel van het oplossingsgerichte proces en wil daar serieus mee bezig zijn.*
- Ik bemerk dat leerkrachten vanwege de tijdsdruk en de ervaring van werkdruk, graag advies en tips willen omdat dat sneller gaat. *Herkadering: ik leer dat leerkrachten vanwege hun werkdruk vaak kopers zijn, en dat het voor mij een uitdaging is om hen bewust te maken van hun krachtbronnen.*

4.4.5 Krachtbronnen, niet-wetend luisteren en een compliment

Mijn krachtbronnen:

- Ik stem op de leerkracht af, ik treed in contact met haar door non-verbaal aan te geven dat ik naar hun verhaal wil luisteren. Dit geef ik aan door haar aan te kijken, voorover te buigen, te hummen en te knikken.
- Ik leer snel, ik krijg al een beetje door hoe krachtbronnen eruit zien.
- Het lukt goed om de woorden van de leerkracht te herkaderen

- Ik ben heel geconcentreerd, ik luister goed om krachtbronnen op het spoor te komen. En ieder gesprek leverde een vollediger beeld op van de krachtbronnen.
- Door goed naar de leerkrachten te luisteren, kreeg het abstracte concept 'krachtbron' een concrete inhoud, ik hoorde welke woorden duiden op krachtbronnen.
- Ik geef de leerkracht de ruimte, ze heeft er behoefte aan om haar verhaal een aantal keren te herhalen, dit vervult blijkbaar een functie voor haar. Leerkracht Sara schrijft bijvoorbeeld in haar ABC dat ze hierdoor inzicht heeft gekregen in de positie van de leerling in haar groep.

Niet-wetend luisteren:

- Er waren momenten dat ik onbevangen naar mijn gesprekspartner luisterde. Dat waren momenten wanneer ik al enige duidelijkheid had gekregen over het doel en al een beetje een beeld had gekregen van de krachtbronnen van de leerkracht (of haar leerling).

Compliment:

- Ik ben zeer betrokken bij de gesprekken en haal het onderste uit de kan om mijn gesprekspartner te begeleiden bij het vinden van een oplossing voor een lastige praktijkkwestie.

4.5 Enquête

De enquête is in bijlage 3 opgenomen.

Ik heb twee van de vier enquêtes terug gekregen. Van leerkracht Norma en leerkracht Laurien.

Leerkracht Norma geeft op de enquête aan dat ze zich door het oplossingsgerichte gesprek bewust werd van de situatie op haar werk. Ze merkte dat het een oplossingsgericht gesprek was omdat ik als gedragsspecialist, niet te lang bleef hangen in het probleem. Ze vond dat er goed naar haar werd geluisterd, ze voelde zich erkend in haar deskundigheid als leerkracht en ze vond dat ze voldoende ruimte kreeg voor haar verhaal. Ze vindt dit soort gesprekken voldoende zinvol, maar de tijd heeft ze niet altijd.

Leerkracht Laurien geeft aan dat het benoemen van een probleem aanzet tot denken wat verhelderend werkt. Het was haar duidelijk dat het ging om het vinden van een oplossing. Het meest opvallende kenmerk van een oplossingsgericht gesprek vindt ze het 'sturende karakter'. Ze schrijft: 'Annelies stuurde me steeds richting een oplossing, liet me zelf nadenken'. Ook zij voelde zich erkend in haar deskundigheid als leerkracht, vond dat er goed naar haar werd geluisterd en vond dat ze voldoende ruimte kreeg om haar verhaal te doen. Ze vindt dit soort gesprekken zinvol.

Hoofdstuk 5: conclusies, reflectie en discussie

5.1 Deelvragen

Ik beantwoord eerst de deelvragen, omdat deze antwoorden een verklaring vormen voor het antwoord op mijn onderzoeksvraag.

Antwoorden op de deelvragen:

- **Deelvraag;** Kan ik, als denker, door te 'doen'(experimenteren) mijn mentale model van de pedagoog als hulpverlener, cognitief herstructureren?
Antwoord; Ja, dat kan ik. De gesprekken hebben me voldoende 'materiaal' opgeleverd, waarop ik kon reflecteren. Door het reflecteren heb ik een beeld gekregen van de oplossingsgerichte hulpverlener. Een oplossingsgerichte hulpverlener kan niet alles, heeft niet de wijsheid in pacht maar benadert zichzelf en zijn gesprekspartner op een oplossingsgerichte wijze. Dit houdt in dat er ruimte is voor groei en ontwikkeling door steeds uit te gaan van wat werkt.
- **Deelvraag;** Kan ik, met behulp van de ervaringen die mij dit oplevert, een mentaal beeld opbouwen van het concept 'krachtbronnen'.
Antwoord; Ja, dat kan ik. Ik heb door het voeren van de gesprekken, het terug luisteren en erop reflecteren een beeld van krachtbronnen³⁰ gekregen waar ik mee verder kan. Krachtbronnen zijn door hun vanzelfsprekendheid bijna onopvallend. Begrijpelijk: we ontwikkelen onze krachtbronnen geleidelijk. Dag in, dag uit, een stap vooruit, een stap achteruit. En omdat er geen groot *verschil* is tussen de krachtbron van gister en die van vandaag, vallen ze ons niet op. Dat is wat Bateson (1972) ons duidelijk maakt. Ik heb geleerd dat door goed luisteren ik de krachtbronnen op het spoor kom.
- **Deelvraag;** Levert dit mentale model (krachtbronnen) mij in toenemende mate het vermogen op om 'niet wetend' te luisteren naar de ander?
Antwoord; Ja, ik heb gemerkt tijdens de gesprekken dat er momenten waren waarop ik 'niet wetend' luisterde. Dit kwam vaker voor wanneer het onderwerp me niet 'raakte'. Hier ga ik op voortborduren.
 - Belangrijk hierbij is dat ik onderscheid maak tussen het inhoudsaspect en het betrekkingaspect van de communicatie.
 - Dat ik zo vroeg mogelijk probeer vast te stellen of er een hulpvraag is en welke relatie ik met de gesprekspartner heb.
 - En dat ik oefen met de tijdbewaking en het doorlopen van de zeven stappen. En dat ik misschien een format gebruik van de zeven stappen, met daarop een tijdsplanning.
- **Deelvraag;** Leidt de verbinding tussen wat ik wil (spiritualiteit) en wat ik kan (vermogen) en wat ik doe (gedrag) tot een ervaren van congruent zijn als professional (leerkracht en gedragsspecialist) ?
Antwoord; Ja, ik ervaar zeker congruentie. Ik heb niet langer het gevoel dat ik vreselijk mijn best moet doen om **de** oplossingsgerichte benadering uit te voeren volgens **de** voorschriften. Ik heb een beeld gekregen van de wijze waarop *ik* de oplossingsgerichte benadering op mijn *eigen* manier kan

³⁰ Krachtbronnen van mezelf en van mijn gesprekspartners.

gebruiken. Bovendien heb ik ruimte en vrijheid ervaren door ook oplossingsgericht naar mijn eigen leerproces te mogen kijken³¹.

- **Deelvraag ;** Kan ik door het ervaren van deze congruentie een stap maken in de leercyclus van Kolb, namelijk naar 'beslissen' te gaan (het maken van keuzes en het nemen van beslissingen)??

Antwoord;Ja dat kan ik. Ik heb me gerealiseerd dat ik in mijn organisatie weliswaar met veel enthousiaste voorstellen kwam maar dat ik me niet had afgevraagd of er een hulpvraag is en hoe de relaties³² liggen met mijn team. Ik kijk nu vanuit een oplossingsgericht kader naar mezelf, naar anderen maar ook naar mijn organisatie als geheel.

Ik besef dat ik ook goed moet luisteren naar de organisatie. Eerst mandaat, dan de hulpvraag boven water krijgen, dan oplossingsgerichte acties. In die volgorde.

En hoe krijg ik mandaat en zicht op een hulpvraag? Door met mijn organisatie en mijn team in gesprek te gaan, naar hen te luisteren, samen een antwoord te formuleren op vragen die dan opkomen.

Concreet: ik besluit om een afspraak te maken voor een teambijeenkomst, en te gaan *luisteren* naar wat de IB'er denkt over oplossingsgericht werken en een gedragsspecialist erbij.

Wat mijn collega's denken over oplossingsgericht werken en een gedragsspecialist erbij.

Wat mijn directeur denkt over oplossingsgericht werken en een gedragsspecialist erbij!!

En is er geen hulpvraag dan:

- dan ga ik geen hulpvraag opdringen.
- Dan toon ik waardering en ontwikkel een zo positief mogelijke relatie.
- Dan geef ik informatie.
- Dan onderzoek ik of er een alternatieve hulpvraag is (Cauffman&van Dijk 2009 p.98 e. V.)

³¹ Het schilderij van Kandinsky op de voorkant van dit onderzoeksverslag, drukt dit gevoel van ruimte en vrijheid uit.

³² Cauffman&van Dijk (2009) Lees verder op p.88 en verder.

Zij beschrijven een viertal relaties tussen hulpverlener en cliënt.

1)Is er (nog) geen hulpvraag, dan is er een vrijblijvende relatie, dan is de cliënt een 'voorbijganger'.

2)Is er een hulpvraag, maar weet de cliënt niet wat hij zelf kan doen, dan is er sprake van een zoekende relatie, de cliënt is een 'zoeker'.

3)Is er een hulpvraag, maar heeft de cliënt geen zicht op zijn eigen hulpbronnen dan is er sprake van een consulterende relatie, de cliënt is koper.

4)Kan de cliënt wel zijn hulpbronnen aanboren dan is er een co-expert relatie. Cauffman& van Dijk pleiten ervoor dat de hulpverlener duidelijk krijgt welke relatie hij heeft met de cliënt om tijd- en energieverspilling te voorkomen, omdat de cliënt er nog niet aan toe is om te veranderen

5.2 Onderzoeksvraag:

Kan ik door te 'doen', mijn 'denken' zo veranderen dat ik congruentie ga ervaren in mijn rol als gedragsspecialist, en de volgende stap kan zetten (in de leercyclus van Kolb) naar 'beslissen' over de rol die ik als gedragsspecialist op mijn school kan vervullen.

Uit de antwoorden op de deelvragen wordt al zichtbaar dat ik dit met een volmondig 'ja' kan beantwoorden

- **Beschouwen:**
Ik ben dit onderzoek begonnen omdat ik als beschouwer groeipijn ervaarde omdat droom en werkelijkheid ver uit elkaar lagen: ik wilde geloven in de 'kracht van oplossingen' maar dat lukte nog niet.
- **Denken:**
Ik ontdekte, na de theoretische verkenning, dat ik als denker geen mentaal model (beeld) had van de oplossingsgerichte hulpverlener.
- **Doen:**
De denker moet 'doen' aldus Kolb (in de Caluwé&Vermaak 2008). Dus ik heb gesprekken gevoerd met collega-leerkrachten. Krachtbronnen en 'niet wetend' luisteren waren hierbij aandachtspunten. Hierdoor heb ik ook veel 'taal' gehoord. Taal is voor mij belangrijk, maar is ook 'de steen' waaruit het bouwwerk van een mentaal model opgetrokken wordt. De gesprekken hebben veel 'taal' opgeleverd die bijdroeg aan het ontwikkelen van een beeld van de oplossingsgerichte hulpverlener.
- **Beschouwen/Reflecteren**
Ik heb op deze gesprekken gereflecteerd. De eerste keer met een ouderwetse probleemgerichte bril op. Na gesprekken met mijn 'critical friends' nogmaals, nu met een nieuwe oplossingsgerichte bril op.
- **Denken:**
De reflecties hebben geleid tot een nieuw mentaal model van de oplossingsgerichte hulpverlener. Niet alleen benader ik nu ànderen positief en oplossingsgericht, maar ik benader ook mezelf en mijn leerproces positief en oplossingsgericht. Ik heb zowel mijn eigen krachtbronnen leren zien, als de krachtbronnen van mijn collega-leerkrachten. Ik heb ervaren dat ik momenten 'niet wetend' kon luisteren. Dat werkt, daar ga ik mee verder.
- **Beslissen:**
Ik ervaar congruentie omdat alle niveaus van Bateson op elkaar aansluiten: ik heb het niveau van mijn vermogens uitgebreid met mijn spiksplinternieuwe mentale model van de oplossingsgerichte hulpverlener. Dit niveau verbindt de concrete onderliggende en de abstracte bovenliggende niveaus met elkaar. Omdat ik deze 'stroom' voel, heb ik zicht gekregen op mijn praktijk. Ik wil eerst gaan kijken of er in onze organisatie een hulpvraag is. Dat is het oplossingsgerichte beginpunt van alle actie. Daarom besluit ik om een teambijeenkomst te organiseren en te gaan horen wat er leeft. Dat is mijn keuze, dat is mijn eerste stap als gedragsspecialist!

5.3 Conclusie

Het begon met groeipijn. Dat was de motivatie om aan dit onderzoek te beginnen. Groeipijn is een signaal dat er verandering nodig is. Groeipijn geeft ook een indicatie van de tijd en energie die er voor nodig is om de leercyclus van Kolb te doorlopen. Veel pijn, veel tijd nodig om rond te gaan. Weinig pijn, in korte tijd rond gaan.

Ik had veel groeipijn, ik heb er ruim een half jaar over gedaan om me ten eerste bewust te worden *waarom* ik groeipijn voelde, *waar* ik moest beginnen met mijn leerproces, *wat* ik moest leren en *hoe* ik het moest leren.

Ik heb als beschouwer duidelijke beelden (mentale modellen) nodig om te kunnen beslissen in mijn praktijk als leerkracht, mijn praktijk van gedragsspecialist en mijn eigen praktijk als oplossingsgerichte hulpverlener. En deze beelden of mentale modellen krijg ik wanneer ik systematisch 'doe', 'denk', 'beschouw' en 'beslis'.

Het zit 'm in het woordje systematisch. Ik heb in mijn leven heel wat gedaan, gedacht, gedroomd en beslist. Zoals iedereen denk ik, op een 'trial and error' manier en daarbij onzichtbare butsen en schrammen opgelopen. Die ook weer een waardevol onderdeel zijn gaan uitmaken van mijn mentale modellen.

Uiteindelijk is het me, tijdens het schrijven van dit verslag duidelijk geworden dat ik alle stappen van de leercyclus moest zetten, op een systematische manier, om tot een verandering te komen. Gelukkig hoefde ik dat niet alleen uit te zoeken. De gesprekken met mijn 'critical friends' en begeleider hebben me hierbij enorm geholpen, en ik wil ze hiervoor bedanken.

De stappen in de leercyclus kan je op twee manieren zetten: vanuit een probleemgericht kader of vanuit een oplossingsgericht kader. Beide heb ik gedaan. Ik wilde eerlijk zijn en *moest* dus (van mezelf) kritisch kijken naar mijn eigen gedrag, zachte heeldmeesters maken stinkende wonden is toch het spreekwoord?

Ik heb ondervonden dat kritisch naar mezelf kijken me niet hielp bij het verkrijgen van een nieuw mentaal model. Het frustreerde maar het kwam niet 'binnen'.

Kritisch kijken is net zo goed een vorm van convergerend denken, een vorm van denken die andere mogelijkheden uitsluit en leidt tot een vernauwing van het blikveld.

Wat wél hielp was van een afstand kijken naar mijn gedrag, onbevangen naar mijn eigen woorden luisteren.... Kortom oplossingsgericht naar mezelf kijken.

Oplossingsgericht denken is divergerend denken en roept nieuwe keuzemogelijkheden op. Normen en waarden spelen geen rol in een oplossingsgericht gesprek, het gaat om de eigen betekenissen en de eigen beleving.

"De mens lijkt gevangen in een zelfgesponnen taalweb. Taal betovert ons, maar we moeten in de taal blijven om de betovering te verbreken. Genezing gebeurt door taalanalyse, die een breder betekenskader en een nieuwe werkelijkheidsvisie aanreikt". (Isebaert 2007 p.254)

Ik vind dat Isebaert dit prachtig verwoord. En als dat voor mijn gesprekspartners geldt, waarom geldt het dan ook niet voor mij? En dat inzicht gaf de doorslag, dat inzicht deed mijn nieuwe mentale model wortel schieten.

Waarom *merk* ik nu dat me ik het mentale model van de oplossingsgerichte hulpverlener heb eigen gemaakt? Ik ben lange tijd 'verliefd' geweest op de oplossingsgerichte benadering. Zoals met een geliefde van vlees en bloed, wilde ik er veel mee bezig zijn, veel over denken en praten, zag ik mijn liefdesobject in een roze waas. Er was niets verkeerd aan, kritiek accepteerde ik niet, het was het antwoord op al mijn vragen!

Nu ben ik niet meer verliefd, ik ben in de bestendige fase van de 'relatie' gekomen: het oplossingsgerichte denken, is 'geworteld' in mijn denken. Ik ben me ervan bewust geworden dat ik een keuze heb, en ik kies voor de oplossingsgerichte benadering. Met sommige onderdelen worstel ik, sommige onderdelen vind ik minder leuk, en van sommige onderdelen word ik blij en gelukkig.

Ook de buitenwereld krijgt te maken met mijn keuze: ik sta open voor suggesties en veranderingen, vanzelfsprekend, maar ik blijf trouw aan mijn keuze en blijf me ervoor

inzetten. Thérèse Steiner is mijn grote voorbeeld, daarna komt Insoo Kim Berg, maar het zijn voorbeelden, mijn wens om een tweede Thérèse Steiner te worden is veranderd, ik wil nog veel leren van hen en van anderen, maar ik wil vooral het beste uit mezelf halen.

En ik weet nu *hoe* ik dat moet doen. Ik heb nu èènmaal de leercyclus van Kolb geheel doorlopen, waar dit onderzoek verslag van doet. De teambijeenkomst die ik ga organiseren wordt de eerste stap in de tweede ronde van mijn leercyclus. En er zullen nog vele rondes volgen!

5.4 Aanbevelingen met betrekking tot de eigen praktijk:

Wat levert dit onderzoek mij op voor mijn onderwijspraktijk? Korthagen&Vasalis (2007) benoemen de opbrengsten van kernreflectie als volgt:

- De leerkracht kan oplossingsgericht naar de kinderen in haar groep kijken.
- De leerkracht krijgt daardoor meer oog voor hun kwaliteiten.
- De leerkracht kan de kinderen in de groep bewust maken van hun eigen kwaliteiten en de kwaliteiten van hun groepsgenoten.
- De leerkracht heeft nu de mogelijkheden om de inspiratie en idealen van de leerlingen centraal te stellen.
- Het onderwijsproces krijgt diepgang.
- De leerkracht zal sneller en effectiever belemmeringen aanpakken die het leren en groeien in de weg staan.
- Er wordt daardoor veel meer potentieel losgemaakt, zowel bij de leerkracht als bij de kinderen in de groep.
- De relaties tussen de kinderen en de leerkracht veranderen in positieve zin, en de relaties tussen de kinderen onderling.
- Authenticiteit en betrokkenheid worden de centrale thema's in het onderwijs.

Door de opleiding tot gedragsspecialist en dit onderzoek heb ik mijn autonomie als oplossingsgerichte leerkracht en gedragsspecialist vergroot. Dit heeft tot gevolg dat ik de kinderen in mijn groep oplossingsgericht benader. Door de kinderen oplossingsgericht te benaderen -hun kwaliteiten aan te spreken en sneller belemmeringen aan te pakken- is de sfeer in mijn groep veranderd.

Bijvoorbeeld: een zeer temperamentvolle kleuter in mijn groep, met zeer impulsief gedrag is door de oplossingsgerichte benadering, veranderd in een jongen die me enthousiast vertelt wat hij doet en zijn impulsen redelijk beheerst.³³ Ook mijn duo-partner was verrast door de resultaten.

Ik heb deze inzichten alleen kunnen opdoen omdat ik, met de lerarenbeurs, de opleiding tot gedragsspecialist heb kunnen volgen.

Niet iedere leerkracht kan en wil een tweejarige opleiding volgen. Hoe komen zij aan nieuwe inzichten die leiden tot verdieping van hun autonomie?

Ik pleit voor een 'denkpauze'³⁴ voor leerkrachten. Leerkrachten zouden de tijd moeten krijgen om op adem te komen, in de spiegel³⁵ te gaan kijken, zich bewust te worden van 'groeipijn' en te gaan oefenen met reflectie en de leercyclus van Kolb.

³³ Hieraan vooraf ging een onderzoek volgens de SEO-DVD methode van Deley(2009)tijdens de opleiding GS.

³⁴ Zie meesterstuk Ans Thissen: "Mijn juf is, lief, heel lief, héél lief"! Een 'denkpauze' voor de professionele leerkracht... Dat werkt! Juni 2010

³⁵ Zie artikel Touw, h en Beukering, t.(2009)Professional in de spiegel: werkwijze in Tijdschrift voor Orthopedagogiek 48 p.461-467

5.5 Aanbevelingen met betrekking tot de theorie binnen de opleiding:

5.5.1 Groeipijn:

Ik vind het woord groeipijn een mooi existentieel woord voor het besef dat er (altijd) een kloof gaapt tussen wat je wil en wat je kan. Het is de sociaal-emotionele component van het concept 'persoonlijk meesterschap' van Senge (1992)³⁶. Leren zou je je hele leven moeten doen, aldus Senge (1992) omdat je je bewust wordt van je leerpunten. Je wordt je van je leerpunten bewust omdat je groeipijn ervaart, frictie voelt tussen wie je bent en wie je wil zijn.

Groeipijn is, naar mijn idee, de sterke motivator die nodig is om je aan te zetten tot zelfonderzoek, tot het ontdekken van de waarden en overtuigingen die je gedrag aansturen, kortom tot veranderen. Groeipijn is het signaal om aan de leercyclus van Kolb te beginnen.

5.5.2 Politieke dimensie van reflectie:

Fontys-SEN heeft voor het ideaal van de 'lerende organisatie' gekozen, waarin alles te leren is en intentioneel leren wordt ingezet. Een lerende organisatie beoogt zijn leden te veranderen door zelfinzicht te stimuleren. Het is van belang –om een bijdrage aan de organisatie te kunnen geven- dat je je bewust wordt, door reflectie, van je eigen waarden en diepe overtuigingen. Leren kijken vanuit verschillende invalshoeken is belangrijk. (de Caluwé&Vermaak 2006)

Met de keuze voor de lerende organisatie, is helemaal niets mis, het is zelfs heel inspirerend, maar het is en blijft een keuze! Dat betekent dat andere benaderingen die veranderen door leren tot doel hebben, niet aan bod komen.

In hun artikel 'Van houding naar handelen' (2008) doen Deley, jeninga en van Meersbergen een poging om de keuze voor het oplossingsgerichte model te funderen. In dit artikel houden ze een pleidooi voor subjectiviteit als krachtbron en een integratieve theorie waarin de sterke kanten van de verschillende theorieën worden gebundeld. Inspirerend, maar ik had hier veel dieper op in willen gaan. En niet aan het begin van de opleiding, maar na het eerste jaar. Na het eerste jaar is de context waarbinnen de gedragsspecialist aan het werk gaat al een stuk duidelijker. Graag had ik met elkaar willen nadenken over vragen als:

- welke invloed heeft het oplossingsgerichte denken op andere maatschappelijke terreinen al gekregen? Dit om vast te kunnen stellen of we te maken hebben met een trend of met een werkelijke paradigma-verandering die zijn invloed op meerdere terreinen van het maatschappelijk leven heeft.
- en hoeveel en welke opleidingen zetten het oplossingsgerichte denken in als middel om veranderingen te bewerkstelligen bij de studenten? Dit als aanvulling op de vraag naar de degelijkheid en het draagvlak van het oplossingsgerichte denken.
- en hoe gebruik je het oplossingsgerichte denken op organisatieniveau?
- en wat is de meta-theoretische en meta-ethische fundering van het oplossingsgerichte gedachtegoed? Waarom is aansluiten bij de subjectieve beleving wel goed of zelfs beter dan een benadering die uitgaat van 'objectieve' problemen?
- en, welke maatschappelijke factoren leiden ertoe dat de tijd nu kennelijk rijp is voor een oplossingsgerichte benadering van hulpvragen?³⁷

³⁶ In studentenreader, module GS03 Beleid & Organisatie. Samenvatting van de inleiding van Jan Jutten op dinsdag 14 juni 2005

³⁷ Volgens een kennis van mij, die opgeleid wordt tot oplossingsgerichte coach, heeft het te maken met de discrepantie tussen enerzijds het idee van onze eigen maakbaarheid en hoge ambitieniveau (alles is mogelijk)

Aanbeveling:

Dus ik zou willen leren reflecteren op het *derde* niveau van van Manen (in Korthagen 2009). Reflectie op dit niveau houdt een kritische houding in jegens instituties en autoriteiten en beoogt het kritisch nadenken over morele, ethische, maatschappelijke en politieke contextfactoren. En dan natuurlijk toegespitst op de oplossingsgerichte benadering.

Daarnaast vraag ik me af, vooral als beschouwer, of reflectie als cognitieve activiteit niet nog meer zichtbaar gemaakt zou kunnen worden. Wat zegt de cognitieve psychologie over reflectie: hoe verwerken we de informatie, hoe merken we dat een mentaal model is veranderd. En vooral: welke rol speelt taal bij dit proces?

De bouwstenen van Feuerstein (2005) kunnen hierbij misschien helpen. Zie bijlage 4 Ook een boek als dat van Covey (2003) 'De zeven eigenschappen van effectief leiderschap' kan richting geven. Weliswaar krijg je dan een 'dwingende' vorm aangereikt omdat er aan 'ideale' eigenschappen gerefereerd wordt, maar het geeft misschien sneller 'beeld'.

En tot slot het artikel van Geert van Coillie (Isebaert 2007) over de meta-ethiek van oplossingsgerichte therapie geeft hele interessante invalshoeken. Een module meta-ethiek lijkt me een mooie aanvulling op de opleiding tot gedragsspecialist!

5.6 Mijn eigen context:

Behalve als leerkracht en gedragsspecialist op school, wil ik ook een praktijk als pedagoog en gedragsspecialist starten. De afwisseling tussen lesgeven aan een hele groep en praten met èèn kind en zijn ouders lijkt me fijn.

Als leerkracht kan ik het leerproces van de gehele groep stimuleren, als vrijgevestigd pedagoog en gedragsspecialist kan ik alle aandacht geven aan het leerproces van èèn kind. Ik heb me natuurlijk gedurende het schrijven van dit meesterstuk ook afgevraagd waarom ik naast gedragsspecialist op school, ook nog oplossingsgerichte gesprekken wil voeren met ouders en kinderen als vrij gevestigd pedagoog en gedragsspecialist. De filosoof Levinas (in Isebaert 2007) geeft hierover duidelijkheid:

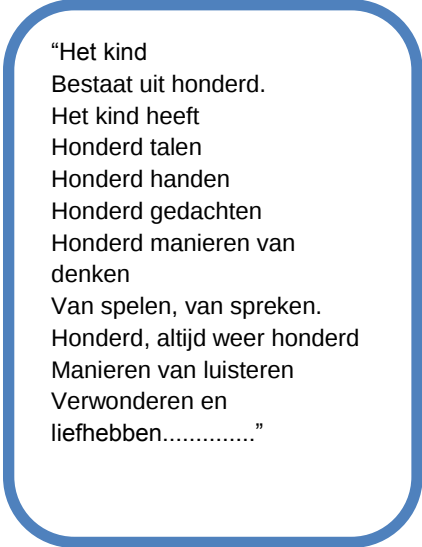
“De oplossingsgerichte therapie voltrekt zich in het bijzonder als een ethische verhouding waarbij de cliënt in zijn pathologische beklemming beroep doet op de bevrijdende verantwoordelijkheid van de therapeut. Niet de theoretische uitleg maar het gesprek (conversation) is het duidelijkste kenmerk van alle therapie. Het griekse woord ‘therapeia’ betekent ‘dienst’, ‘verering’ en ‘verzorging’.” (Isebaert 2007 p.248)

Ik heb op de bergtop ‘beklemming’ gestaan en ben door (een levenlang) te leren, de brug overgestoken naar ‘bevrijding’. Beklemming betekent voor mij dat ik geen keuzemogelijkheden zie, en bevrijding betekent dat ik een gevarieerd en kleurrijk

en anderzijds de inflexibele maatschappelijke structuren die de invloed van de mens op zijn eigen maakbaarheid inperken. Door van de eigen subjectieve beleving uit te gaan, behoudt de mens het geloof in de eigen maakbaarheid ondanks de kleine speelruimte die hij heeft!! De Coillie (in Isebaert 2007 p.261, tweede alinea) heeft een andere mening en maakt hierover zeer interessante opmerkingen. Volgens hem wordt de moderne mens moe van zichzelf en van de vele keuzemogelijkheden en na te bootsen modellen. Het is niet langer duidelijk welke elementaire eenheid van informatie het ‘verschil’ is dat verschil uitmaakt. De oplossingsgerichte benadering helpt de moderne mens bij zijn zoektocht naar verandering en het *hernieuwen* van zijn identiteit.

landschap zie, *vol* met mogelijkheden. Oplossingericht denken is dus vooral het *herwinnen* van je keuzevrijheid. Door naar de uitzonderingen op zoek te gaan, leer je nieuwe mogelijkheden te (her)ontdekken. En leren is veranderen, leren levert de benodigde sterrenstof om bruggen *zichtbaar* te maken. Ik heb dit zelf ervaren met de hulp van andere mensen.

Nu is het mijn beurt om kinderen te begeleiden bij het hervinden van hun keuzevrijheid, of bij het terug vinden van hun ‘honderd talen’ zoals Loris Malaguzzi (in Carolyn Edwards 2005) zo prachtig zegt:



“Het kind
Bestaat uit honderd.
Het kind heeft
Honderd talen
Honderd handen
Honderd gedachten
Honderd manieren van
denken
Van spelen, van spreken.
Honderd, altijd weer honderd
Manieren van luisteren
Verwonderen en
liefhebben.....”

Het enige dat niet verandert is de verandering zelf. Verandering als de enige constante!

Overveen 28 juli 2010

Bijlage 1 Niveau's van Dilts (2001)

Omgeving:

De nadruk ligt op vertellen van wat er gebeurde, met wie, wanneer, waar. De verteller legt de oorzaken in het verhaal buiten zichzelf. Veel energie wordt gestoken in het verklaren hoe iets heeft kunnen ontstaan. Ook mopperen valt hieronder.

Gedrag:

De nadruk ligt op wat de verteller zelf heeft gedacht en gedaan en welke invloed de verteller zelf heeft uitgeoefend op de situatie. Ook de gedachten over de eigen mogelijke invloed en wat de verteller had kunnen doen om de situatie te beïnvloeden vallen onder gedrag.

Vermogen:

Vermogens geven leiding en richting aan de gedragsmatige handelingen door een mentale kaart, een plan of een strategie. Bij de analyse van de eigen invloed komt de verteller op acties die zij graag had willen uitvoeren, maar die vanwege bepaalde overwegingen niet uitgevoerd zijn. Deze overwegingen tezamen vormen dan het plan of de strategie die de persoon gehanteerd heeft in de situatie.

Overtuiging:

Overtuigingen zijn essentiële oordelen over onszelf, anderen en de wereld om ons heen. Overtuigingen bepalen hoe betekenis wordt gegeven aan gebeurtenissen, en ze zitten in de kern van iemands motivatie. Onze overtuigingen en waarden (identiteit) zorgen voor de bekrachtiging (motivatie en permissie) die bepaalde vermogens en gedragingen ondersteunen of afremmen. "Ik zal nooit succes hebben omdat ik nu eenmaal langzaam leer", en "Achter elk gedrag zit een positieve intentie", zijn beide weergaven van overtuigingen. Overtuigingen uiten zich in een herkenbaar patroon dat in verschillende situaties optreedt. Belemmerende overtuigingen kunnen verhinderen dat bestaande vermogens en vaardigheden worden ingezet.

Overtuigingen functioneren op een ander niveau dan gedrag en waarneming en ze beïnvloeden onze ervaring en interpretatie van de werkelijkheid door onze ervaringen te verbinden met onze waarden(systemen). De manier waarop een situatie, activiteit of idee past (of niet past) bij de overtuigingen en de waardensystemen van een individu zal bepalen hoe deze wordt ervaren en opgeslagen.

Identiteit:

Op identiteitsniveau worden waarden en drijfveren benoemd. Het gaat hier om de diepere persoonlijke dimensie van waaruit mensen werken en leven. De verbinding met de eigen kracht en kern staat daarbij centraal (zie literatuur: "Individuele ontwikkeling vanuit persoonlijke drijfveren", door van Ginkel, van Noort en Schut)). Waarden en overtuigingen zijn sterk verbonden met elkaar.

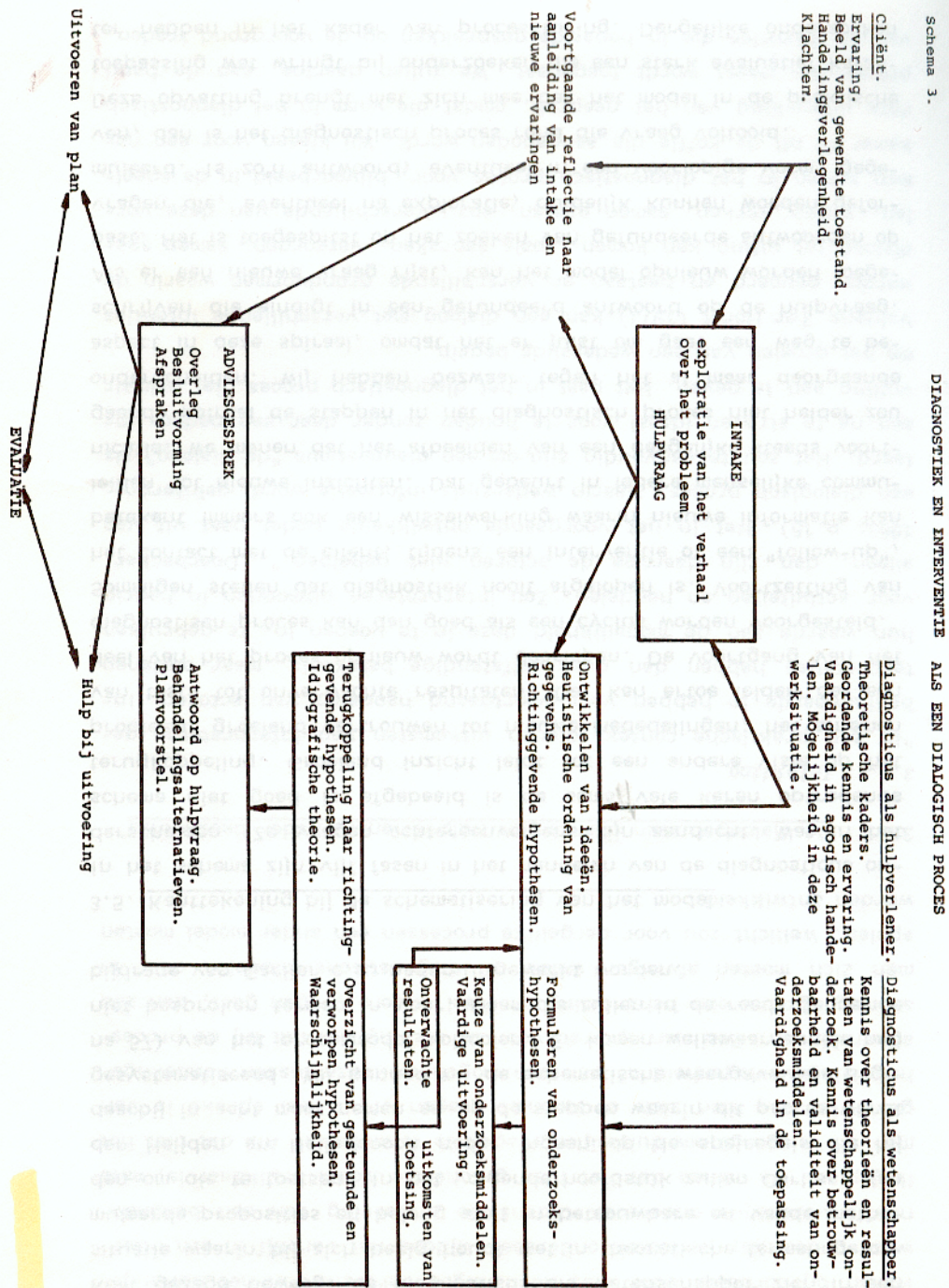
Zo is de overtuiging: "mensen die stelen zijn slechte mensen" verbonden met de waarde eerlijkheid. De waarde is dan de meetlat, en de overtuiging de norm (het streepje) op de meetlat. Uit overtuigingen komen dan ook (ver)oordelingen van anderen voort.

Op identiteitsniveau exploreert iemand persoonlijke zingevingsvragen. Waarom ben ik hier zo uitgeblust, wat is voor mij de moeite waard, waar bloei ik van op, wat daagt me uit en waar wil ik voor gaan?

Spiritualiteit:

Op spiritualiteitsniveau worden verbanden met het grotere geheel gelegd. Dit is het wijsheidsniveau. De zin van het bestaan, verantwoordelijkheid voor wereld en komende generaties, diepgevoelde religieuze of spirituele visies zijn hier aan de orde. Dit niveau vraagt vaak aandacht in het kader van een (levens)crisis.

Kessels en Smith, the learning company Teksten deels ontleend aan: "Skills of sponsorship", handout bij een driedaagse workshop door Robert Dilts, 2001.



Bijlage 3

Het ABC'tje van Annelies

Tussen: Annelies (gedragsspecialist) en collega Sara, leerkracht groep 5.

Datum: donderdag 4 februari 2010.

Duur: 15.15 – 16.30

Gefilmd met toestemming van de leerkracht. Helaas was de geluidskwaliteit van de film erg slecht, waardoor ik het gesprek niet heb kunnen terugluisteren, en het met mijn ABC'tje en aantekeningen moest doen.

A. Wat was er aan de orde?

Het was mijn eerste oplossingsgerichte gesprek met een collega. Ik was zo zenuwachtig dat ik de eerste tien minuten op mijn blaadje keek en amper hoorde wat de leerkracht vertelde. Ik ontspande toen ik merkte dat zij het leuk vond om over een kind uit haar klas te vertellen.

Het probleem ging om een meisje uit haar groep dat gedrag vertoont dat niet bij haar leeftijd past – te kinderachtig- en de leerkrachten merken dat het meisje Belle³⁸, steeds minder vaak gevraagd wordt om af te spreken na school. En ze is cognitief zwak met name in de zaakvakken, wat een zorg is en haar positie in de groep negatief beïnvloedt.

Ik heb heel uitgebreid de context verkend om krachtbronnen te signaleren. De leerkracht vertelde uitgebreid over het probleem van haar leerling en had moeite met krachtbronnen te benoemen. Na veel doorvragen van mijn kant, vertelde de leerkracht over hobbies van Belle, over haar creativiteit, haar vrolijkheid en behulpzaamheid.

Door de zenuwen vergat ik bijna de wondervraag te stellen en naar uitzonderingen te vragen. Gelukkig herinnerde ik me deze stappen, en dit maakte duidelijk dat het de leerkracht vooral ging om het emotioneel welbevinden van Belle.

De leerkracht vond de schaalvraag boeiend, en plaatste Belle toch op een zes en ze wilde een stap naar zeven maken. Ik legde er teveel accent op dat kleine stappen beter zijn, waardoor de leerkracht onzeker werd.

Maar de leerkracht kon niet aangeven welk gedrag ze graag zag bij de schaalwaarde zeven. Omdat ik ging samenvatten en het woord 'behulpzaamheid' vaak gevallen was, stelde ik een observatieopdracht voor. De leerkracht zou opletten wanneer Belle behulpzaam gedrag vertoonde en zou haar hiervoor complimenteren. En de leerkracht zou Belle veel laten helpen bij allerlei activiteiten in de klas.

B. Wat was daarin voor mij van belang?

Wat was van belang voor mij in dit gesprek:

Ervaren:

- dat de leerkracht het fijn vond om over een leerling te praten.
- dat de leerkracht moeite had om uitzonderingen te vinden omdat ze zo met het probleem bezig is.
- dat ik net zoveel moeite had om uitzonderingen te herkennen omdat ik-net als de leerkracht- getroffen werd door het probleem van Belle.
- dat de uitzondering- het helpen van Belle bij handvaardigheidslessen- te gewoon leek om als uitzondering op te vallen.
- dat ik de aandacht van de leerkracht vestigde op de hulpbron nl. De

³⁸ Gefingeerde naam

behulpzaamheid van de leerling en dat de leerkracht dit zou gaan bevestigen bij de leerling dmv een observatieopdracht.

- dat ik opgelucht was dat de leerkracht niet met 'lege handen' vertrok.

- dat ik de leerkracht complimenten kon geven over haar betrokkenheid en haar goede waarneming van het gedrag van de leerling.

- dat ik bemerkte dat ik het heel moeilijk vond om een kind te helpen via de leerkracht.

Op wie moet ik me richten: de krachtbronnen en uitzonderingen van de leerkracht of die van het kind?

C. Welke consequenties heeft dit voor mijn handelen?

- dat ik de stappen sneller doorloop en dat een volgend gesprek geen anderhalf uur duurt, leerkrachten hebben daar gewoon de tijd niet voor.

- dat ik extra alert ben op krachtbronnen omdat ze er zo 'gewoon' uit zien.

- dat ik veel uitgebreider de leerkracht bevraag naar de uitzonderingen.

Van dit gesprek heb ik geen geluidsopname omdat de film, gemaakt met mijn ouderwetse camera, heel slecht geluid had.

ABC'tje leerkracht Sara

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Het ABC-tje van de bijeenkomst

A. Wat was aan de orde in deze bijeenkomst?

De situatie van een meisje bij mij in de groep (A)
 Besproken is: haar positie in de groep
 thuissituatie
 houding van medeleerlingen
 cognitieve pressies
 soc. emo. beleving
 relatie met de leerkracht.

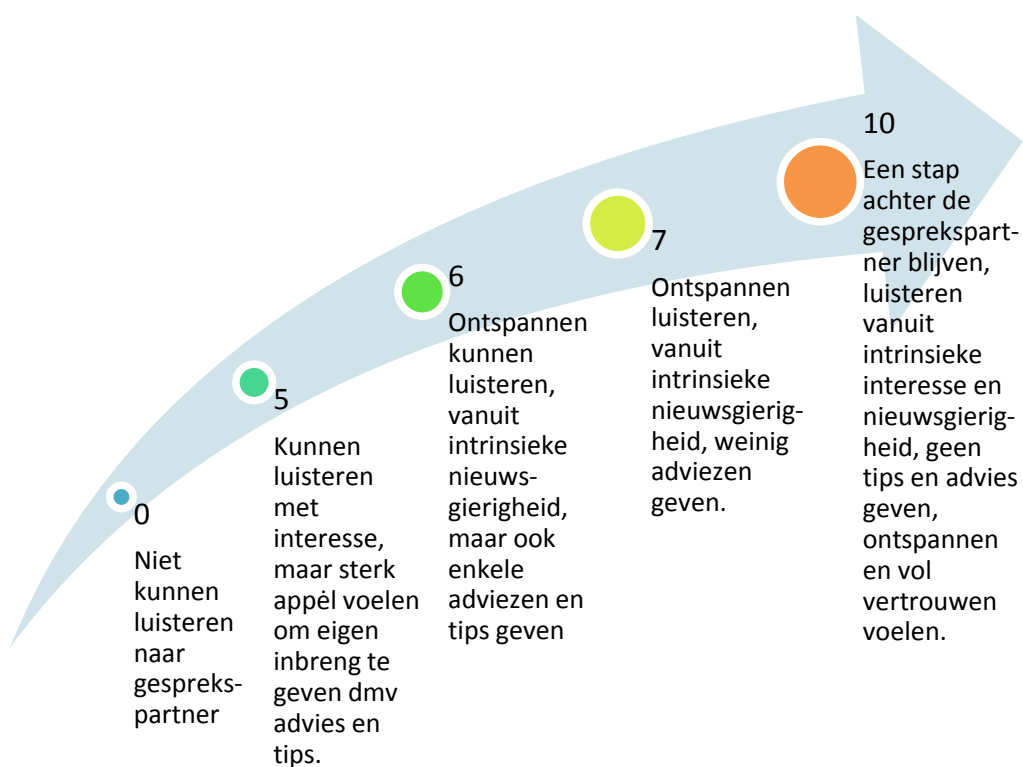
B. Wat was daarin voor mij van belang?

ver. ervaringen met A. verschillen (goed verwoorden)
 de ander laten ervaren van positie en leerling A.
 Samen praten en tot inzicht komen van positie A.
 Realiseren van gevolgen groep $\leftrightarrow$ A.
 Tips / gedachten meekijken.

C. Welke consequenties heeft dit voor mijn denken en doen?

A. betrekken in het soc. groepsgebeuren
 Sterke punten van A. benadrukken en hier haarmee
 helpen zich in de groep te manifesteren.
 Gesprekken met ouders (uitnodigen/vastleggen)
 Situaties creëren waar A. goed tot haar recht komt.

Schaalvraag naar ‘niet wetend’ luisteren bij gesprek leerkracht Sara³⁹



Eerste gesprek:	Donderdag 4 februari met collega Sara, groep 5.
Inschaling vooraf	Inschaling achteraf
Ik ben erg zenuwachtig, maar heb er wel vertrouwen in. Ik denk dat ik wel op een zes zit op de schaal.	Ik was vergeten om de wondervraag te stellen, en wilde leerkracht niet met lege handen laten vertrekken. Op de schaal van niet-wetend luisteren zat ik op een vijf omdat ik een heel sterk appél voelde om tot een resultaat te komen.

³⁹ Gefingeerde naam

Resultaten

Eerste oplossingsgericht gesprek met leerkracht Sara

ABC Sara: hoe heeft Sara het ervaren, wat ging goed?

- Het gesprek was voor haar nuttig omdat ze haar gedachten omtrent haar leerling kon verwoorden.
- Ze het inzicht kreeg dat ze de sterke kanten van haar leerling kan gebruiken om de leerling steviger in de groep te laten zitten.
- Ze het inzicht kreeg dat ze situaties kan *creëren* om haar leerling de mogelijkheid te geven zich sterker te manifesteren.
- Ze het inzicht kreeg om deze aspecten ook in een oudergesprek in te brengen.



Het ABC'tje van Annelies

Tussen: Annelies (gedragsspecialist) en collega Anja, leerkracht groep 8.

Datum: woensdag 3 maart 2010.

Duur: 14.00-15.00

Audio-opname gemaakt met toestemming van de leerkracht.

A. Wat was er aan de orde?

Leerkracht maakt zich zorgen over leerling Bert, nadat moeder bij leerkracht aan de bel had getrokken. Bert is een gevoelige, hoogbegaafde jongen die bij de leerkracht huilend verteld dat hij gepest/genegeerd wordt door een groepje jongens de 'leiderstypjes' in de klas, vlg. Leerkracht. Het pesten bestaat eruit dat de jongens vervelende opmerkingen maken. Bert wil niet mee op kamp en kwam ook huilend bij de groep 8 disco vandaan. Ook wordt Bert niet betrokken bij het spel van de andere stoere jongens op het schoolplein.

Krachtbronnen van Bert zijn duidelijk: hij kan goed nadenken, kan leuk gesprek met hem voeren als volwassene, hij is slim, hij is gevoelig en aardig. Leerkracht formuleert na de wondervraag het ideale gedrag-meer durven, directer reageren- en kan ook aangeven waar Bert op dit moment zit. Ik kan makkelijk compliment maken dat ze-omdat Bert op de schaal op een vijf zit-Bert toch al veel goed doet. Er zijn ook uitzonderingen: Bert is steviger als hij in de plusklas bezig is.

Leerkracht heeft een cursus faalangst gevolgd en staat positief tegenover oplossingsgericht werken en herkent een aantal stappen. Leerkracht wil gesprekken gaan voeren met Bert en daarin benadrukken dat hij veel goed kan waardoor zijn zelfvertrouwen zal toenemen.

Leerkracht gaat observeren of Bert deze sterke houding in de klas laat zien en gaat dat accentueren.

B. Wat was daarin voor mij van belang?

Het leuke van dit gesprek is dat deze collega heel open en spontaan is. Dat vond ik heel plezierig praten. Ze had ook hoofdpijn en was moe, en was daardoor (begrijpelijk) wel snel afgeleid. Maar nog belangrijker: haar manier van denken over een kind was oplossingsgericht. En dat vond ik ook heel plezierig. Het benoemen van krachtbronnen en uitzonderingen was daarom niet moeilijk. Ik had met haar een co-expertrelatie. Daardoor realiseer ik me dat ik een kopersrelatie had met de leerkracht van het eerste gesprek. Wat ik me op dat moment niet realiseerde.

C. Welke consequenties heeft dit voor mijn handelen?

-Van tevoren, of aan het begin van het gesprek proberen de relatie met de gesprekspartner proberen vast te stellen.

-Op de een of andere manier de gesprekspartner proberen te stimuleren tot een open en meedenkende houding.

-Zelf duidelijk zijn in de oplossingsgerichte houding/attitude opdat de gesprekspartner zich zo veilig voelt dat hij/zij de verantwoordelijkheid voor het gesprek durft te nemen.

Woensdag 3 maart
dag van 13.15 - 14.15

Het ABC-tje van de bijeenkomst

S

A. Wat was aan de orde in deze bijeenkomst?

R heeft last van een aantal „stoere jongens“ in de klas. Hij vindt dat zij de sfeer bepalen in de groep. Hij kwam huilend thuis van de discoavond. Hij heeft geen zin om op schoolkamp te gaan.

B. Wat was daarin voor mij van belang?

Hoe kan ik R helpen?
Hoe kan ik ervoor zorgen dat hij met zich lekker in de groep voelt.

C. Welke consequenties heeft dit voor mijn denken en doen?

- ↳ Bij R: ↳ wondervraag stellen
- ↳ Cijfer geven 0 ————— 10
- ↳ Werkblad geven ↳ trots op mezelf
iedere dag iets positiefs beschrijven
• wat ging goed / waarom
- ↳ Zelf complimenten geven als hij ^{er} plezier beleeft met andere ll.
- ↳ Iedere dag kort pluspunt bespreken.

4.2 Leerkracht Anja

Schaalvraag naar 'niet wetend' luisteren bij gesprek leerkracht Anja⁴⁰



Tweede gesprek	Woensdag 4 maart met collega Anja, groep 8.
Inschaling vooraf	Inschaling achteraf
Ik ken collega Anja goed, voel me prettig bij haar. Heb zin in het gesprek. Ik heb geleerd van het eerste gesprek en ik denk dat ik op een vijf zit wat niet-wetend luisteren betreft. Wil proberen op een zes te komen.	Ik heb ontspannen kunnen luisteren, omdat collega S. Ook bekend is met oplossingsgerichte werken, hadden we een co-expert relatie. Hierdoor zit ik op een zes. Ik heb wel gestuurd door in de samenvattingen aspecten te accentueren. Ik heb gemerkt dat ondanks dat ik geen adviezen geef, toch een te grote invloed heb op het gesprek omdat ik samenvat in mijn eigen woorden, waardoor mijn gesprekspartner zich misschien verplicht voelt mij te volgen, en mijn woorden overneemt. Voor het volgende gesprek maak ik een nieuwe schaal waarin het gaat om het 'volgen' van de gesprekspartner in zijn taalgebruik.

⁴⁰ Gefingeerde naam

Tweede oplossingsgerichte gesprek met leerkracht Anja

ABC van Anja: hoe heeft Anja het ervaren, wat ging goed?:

- Anja heeft ideeën opgedaan voor een oplossingsgerichte begeleiding van leerling Bert.
- Zij wil deze ideeën in de praktijk gaan toepassen en dan een tweede oplossingsgerichte gesprek om de volgende stap te gaan bepalen.

Uitspraken die op krachtbronnen duiden:

“Ik wil niet dat ze studje zeggen”

“Het zijn niet eens concrete dingen, maar meer het sfeertje waar hij last van heeft”

“Dit is een redelijk sociale groep, dus dan vallen zulke ‘stoere’ jongens meer op”

“Ik zou het leuker vinden als hij meer zou communiceren, als anderen interesse in hem tonen”

“Je hoort nooit op het schoolplein, hé Bert pak de bal”

“Ik vind hem zelf heel sociaal, je kunt een leuk gesprek met hem voeren”

“Hij is stil, durft niet zijn mening te uiten”

“Als hij meer durft, krijgt hij meer aandacht terug”

“Ik weet niet zeker waarom dat is, misschien zit hij wel op een andere golflengte”

“Je vraagt je af is het de groep of is het Bert”

“Hij moet accepteren dat hij niet met iedereen bevriend kan zijn”

“Ik weet dat anderen ook last hebben van die knullen”

“Ik weet zeker dat als hij een mondje terug zou geven dan..”

“Ik heb met cursus de wondervraag gehad”

“Zou ik ook met Bert kunnen doen”

“Ik begin nu te beseffen dat hij iets van sociale faalangst heeft”

“Ik ga niet lager dan een vijf, hij heeft een lekker groepje”(schaalvraag)

“Iedereen wil wel met hem samenwerken”

“Het zou leuk zijn als hij beseft dat hij veel goed doet, ik zou iedere dag hem kunnen vragen wat hij goed doet”

“Hij toont interesse in anderen”

“Hij voelde zich bedreigd omdat zijn vriendjes overstappen naar de ‘stoere groep”

“Cognitief is hij heel goed, een vwo-plus leerling”

“Ik wil zeker naar een zeven, moet te doen zijn met dit groepje” (schaalvraag)

“Trek je je als leerkracht ook aan als een leerling niet mee op kamp wil”



Het ABC'tje van Annelies

Tussen: Annelies (gedragsspecialist) en collega Norma, leerkracht groep 1/2.

Datum: woensdag 10 maart 2010.

Duur: 13.30-14.30

Audio-opname gemaakt met toestemming van de leerkracht

A. Wat was er aan de orde?

Collega Norma. Verteld over probleem van timemanagement. Dat ze todo-lijstje op haar nachtkastje had liggen, dat dat nu weg is, maar nog schrikt ze wakker van gedachten dat ze nog veel moet doen. Norma heeft gevoel dat ze thuis dingen moet doen voor het werk, om haar lijstje dat zo lang is, korter te maken. Relatievraag: wat merkt partner van 'ideale' situatie: ze is er voor mij.

Bij schaalvraag zet Norma zichzelf op zes, compliment dat ze op zes zit. Norma. Wil naar zeseneenhalf. Krachtbronnen zijn haar georganiseerde werkwijze, lijstjes maken, maar ook principe uitspraak dat ze nooit haar balletavond afzegt. Hoe krijgt ze meer rust in haar hoofd: door los te laten zegt ze zelf. Dat de klas er niet altijd zo opgeruimd uit hoeft te zien of dat de werkjes er altijd erg leuk uitzien.

Observatieopdracht: ruim af en toe de klas niet op, kijk hoe dat voelt. Niet gevraagd naar uitzonderingen omdat Norma al snel kwam op de oplossing van loslaten.

B: wat was daarin voor mij van belang?

In dit gesprek was het niet moeilijk om complimenten te geven omdat Norma al een aantal dingen had gedaan om het probleem op te lossen en overal goed over nadenkt. Daarnaast kan zij goed vertellen en duidelijk maken wat haar drijft. Dat gaf mij ook weer duidelijkheid.

Krachtbronnen waren niet moeilijk te benoemen. Uitzonderingen niet gevraagd, maar had misschien wel leuk geweest om te horen in welke situatie ze niet de werk-en tijdsdruk ervaart.

C. Welke consequenties heeft dit voor mijn handelen?

Duidelijk krachtbronnen benoemen, heel expliciet en duidelijk vragen naar uitzonderingen. Ik moet zelf duidelijk zijn, dat maakt het gesprek voor mijn gesprekspartner duidelijk en daardoor krijg ik de antwoorden die ik nodig heb.

Het ABC-tje van de bijeenkomst

A. Wat was aan de orde in deze bijeenkomst?

mijn probleem met het indelen
van mijn administratieve deel
van mijn werk. (time-management)

B. Wat was daarin voor mij van belang?

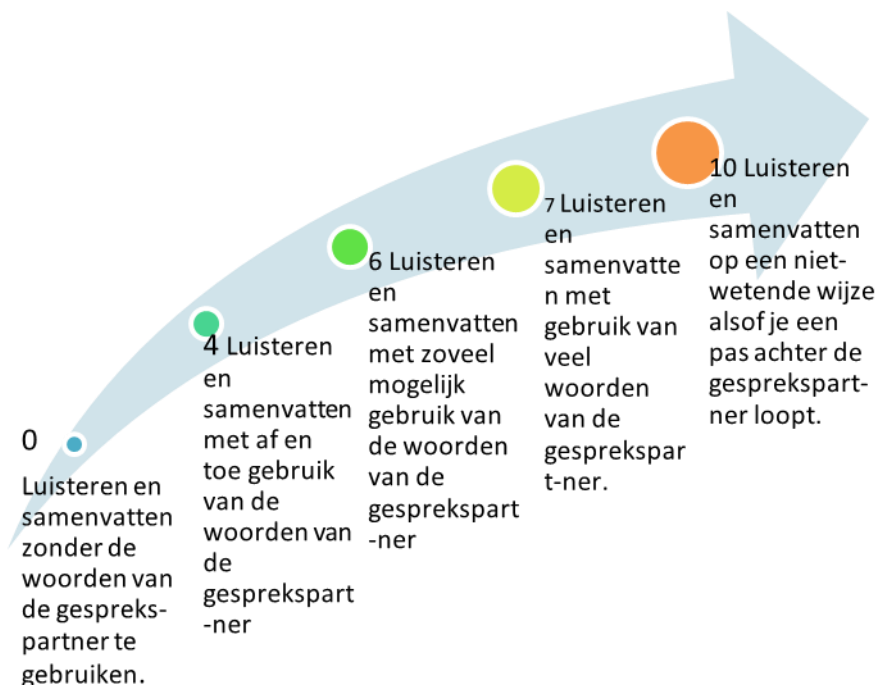
Dat ik na gingen denken over hoe
ik mijn tijd efficiënt in kan
delen.

C. Welke consequenties heeft dit voor mijn denken en doen?

Ik moet leren minder perfect
te willen zijn, loslaten!

Leerkracht Norma

Schaalvraag naar 'niet wetend' luisteren bij gesprek leerkracht Norma groep 1/2 ⁴¹



Derde gesprek	Woensdag 10 maart met collega Norma.
Inschaling vooraf	Inschaling achteraf
Ik heb er vertrouwen in, voel me ontspannen. In het vorige gesprek zat ik op de schaal, op een zes. Dat wil ik behouden.	Omdat collega Norma. Een gedreven mens is, en al veel nadenkt over haar werk, was het niet moeilijk om krachtbronnen te benoemen. Norma. Kwam met de 'oplossing'. Ik heb intensief geluisterd en ik heb geen tips en adviezen gegeven, maar heb geprobeerd om zoveel mogelijk aan te sluiten bij de taal van Norma. Ik heb de zes op de schaal behouden.

⁴¹ Gefingeerde naam

Resultaten

Derde oplossingsgerichte gesprek met leerkracht Norma.

ABC van Norma: hoe heeft Norma het ervaren, wat ging goed?:

- Norma vertelde veel, en kwam min of meer zelf met de oplossing van 'loslaten'.

Uitspraken die duiden op krachtbronnen (analyse van audio-opnamen)

"Moeite met plannen van de week"

"Op tijd denken aan paasontbijt, oudergesprekken, taak als ICT-coördinator"

"In principe schrijf ik alles op"

"Ja, na hele dag werken, motivatie opbrengen om aan lijstje te werken"

"Ik heb neiging alles door elkaar te doen"

"Ik wil niets op laatste moment, word ik zenuwachtig"

"Ik wordt thuis chagereinig als ik iets niet af heb"

"Ik wordt niet ongelukkig van het lijstje want ik ben dol op mijn vak"

"Mijn passie voor de kinderen is heel sterk"

"Partner merkt van mijn het opgeruimde in mijn hoofd: praat thuis makkelijker, ben vrolijker thuis, ze is er voor mij"

"In het weekend doe ik niks aan mijn werk, alleen op de avonden doordeweek"

"Ik kan avonden andere leuke dingen doen als ik niet hoeft te werken"

"Ik zit nu op de zes, ben positief mens"

"Nou, het noteren heeft me tot zes gebracht"

"Ik heb voor mezelf sterk dat aan mijn balletles niet wordt getornd"

"Ben aan het schrijven aan het ICT-beleid, maakt me onzeker"

"Kern van het probleem is dat werkdruk almaar hoger wordt, en ik heb alleen de groep"

"Ik werk iedere dag, kan niet zeggen ik pak er een vrij uur bij".

"Ik zou misschien kunnen loslaten"

"Bijvoorbeeld het gevoel dat mijn klas iedere dag, spic en span, opgeruimd moet zijn".

"Of dat werkjes altijd leuk moeten zijn"

"Werkjes leuk aan willen bieden voor de kinderen"

ABC'tje van Norma zie bijlage 3

Het ABC'tje van het vierde (en laatste) oplossingsgerichte gesprek

Tussen: Annelies (gedragsspecialist) en collega D., leerkracht groep 6.

Datum: vrijdag 12 maart 2010.

Duur: 13.00 – 14.00

Audio-opname met toestemming van de leerkracht.

A: wat was er aan de orde?

D. Heeft een leerling Abdul⁴² genaamd, die in de klas veelvuldig door de klas roept, die bij opdrachten waarbij materiaal gepakt moet worden, overal blijft hangen en gesprekje houdt met klasgenoten, die regelmatig huult en boos is omdat een ander iets heeft gedaan terwijl Abdul niet ziet dat de reacties die hij oproept bij klasgenoten, door hemzelf veroorzaakt worden. Hij botst als grap tegen een ander kind aan, of gaat heel dicht met zijn gezicht tegen het gezicht van het andere kind staan. D. Vertelde ook dat Abdul heel vrolijk en humoristisch kan zijn, maar dat zijn stemmingen heel snel wisselen. Als hij in een goede stemming is, dan is Abdul heel vriendelijk en behulpzaam voor zijn klasgenoten. Hij is onder behandeling van een psychotherapeut omdat zijn ouders pas zijn gescheiden. D. Heeft het idee dat er thuis niet veel ruimte is voor Abdul, om zijn gevoelens te tonen en uit te spreken. Het was niet zo moeilijk om de krachtbronnen van Abdul te benoemen namelijk zijn vrolijkheid, gevoel voor humor en zijn gevoeligheid. De wondervraag heb ik niet gevraagd omdat ik de leerkracht inschat als een nuchter mens die zo'n vraag kinderachtig vindt. In plaats van de wondervraag stelde ik een schaalvraag: waar staat Abdul nu en waar wil je naar toe? Uitzonderingen kon de leerkracht niet benoemen.

Ik wilde de leerkracht sturen naar het vinden van een balans voor Abdul, tussen negatieve en positieve stemmingen. Maar op dat moment kwam de duopartner van D. Binnen en zij luisterde met een half oor mee. Zij vond het belangrijk dat Abdul gestructureerder zou gaan werken en hiervoor was nodig dat hij minder tijd verdeed met door de klas 'zwerven'. Dit zou Abdul dan weer positieve feedback opleveren en zijn gevoel van welbevinden stimuleren. En zo kwamen we op de observatieopdracht dat D. Met Abdul een vaste route in de klas afsprekt en hem complimenteert met de geringste zichtbare intentie dat hij zich aan de afspraak (en route) houdt.

B: wat was daarin voor mij van belang?

Wat was voor mij van belang in dit gesprek?

Ervaren:

- dat omdat het een emotioneel probleem betrof, ik me daar meer bij op mijn gemak voelde.
- dat het vinden van krachtbronnen niet moeilijk is maar het benadrukken ervan wel lastig was, omdat het voelde als 'overdreven aandacht' voor iets gewoons.
- dat de uitzonderingen moeilijk te vinden waren.
- dat de oplossing niet van de leerkracht kwam, maar dat ik al een 'oplossing' had.
- dat mijn gesprekspartner haar eigen pad verliet en de zienswijze van haar duopartner overnam.

⁴² Gefingeerde naam

C: welke consequenties heeft dit voor mijn handelen?

Ik vind het moeilijk om een gesprek te voeren onder tijdsdruk. Enerzijds geeft het een excuus dat ik niet alles aan bod heb laten komen, maar ik zou meer willen doorvragen en op details willen inzoomen.

Ik kan vertrouwen op de krachtbronnen van kinderen.

Krachtbronnen van collega/gesprekspartner benoemen, heeft met het betrekkingaspect van de communicatie te maken, en ik vind het moeilijk in te schatten of ik voor dat stukje voldoende mandaat heb.

Ik moet meer tijd besteden aan het zoeken naar uitzonderingen.

Ik bemerk dat leerkrachten vanwege de tijdsdruk en de ervaring van werkdruk, graag advies en tips willen omdat dat sneller gaat.

Ik vraag me af of oplossingsgerichte gesprekken met leerkrachten niet aangevuld moeten worden met andere reflectietechnieken en meer coaching.

Het ABC-tje van de bijeenkomst

A. Wat was aan de orde in deze bijeenkomst?

A. is een belangrijke spoorzender in deze soms onrustige groep. Wat maakt dat hij zo onrustig is en hoe kan je daar het best mee omgaan in de groep, zodat de rest vd groep en hijzelf minder onrust ervaart in de groep.

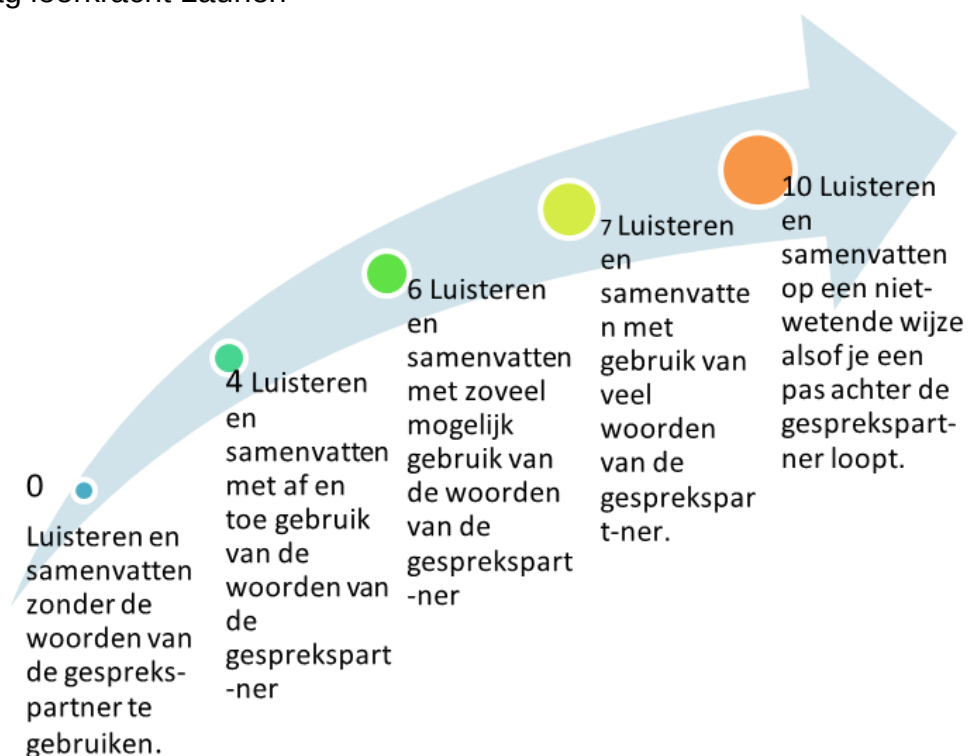
B. Wat was daarin voor mij van belang?

Een manier vinden om met A te werken zodat het in de klas voor hem positiever verloopt en de rest vd klas geen hinder last van hem heeft. Practische oplossingen bedenken.

C. Welke consequenties heeft dit voor mijn denken en doen?

- consequent omgaan met de regels.
- afspraken maken met A.: bijv. altijd de kortste route kiezen in de klas. / geen andere kinderen aanspreken.
- na verloop van tijd evalueren.

Schaalvraag leerkracht Laurien



Vierde gesprek:	Vrijdag 12 maart met collega D.
Inschaling vooraf	Inschaling achteraf
Ik heb nu al een paar gesprekken gevoerd, weet een beetje wat me te wachten staat. De schaalvragen gaan steeds beter. Uitzonderingen vinden is nog steeds lastig. Ik stond in het vorige gesprek op een zes in schaal twee, het zou mooi zijn om een kleine stap te maken naar een zeven, waarbij ik bijna alleen maar de taal van mijn gesprekspartner gebruik.	Dit gesprek verliep anders dan verwacht. De duopartner kwam erbij, zij werkt meer dagen in de groep dan mijn gesprekspartner. Zij had duidelijke ideeën (als IB'wat er met de leerling gedaan kon worden). Ik heb de duo-partner mee laten denken, ik had zelf een ander idee waar het gesprek naar toe moest, aan de andere kant was de oplossing van de duo-partner ook goed. Ik ben op de schaal op een zes gebleven, en heb geen stap gemaakt naar de zeven.

Resultaten gesprek leerkracht Laurien

ABC van Laurien:Hoe heeft Laurien het ervaren,wat ging goed?:

- Leerkracht Laurien heeft het inzicht dat het gedrag van èèn kind van invloed is op de hele groep.
- Ten tweede heeft ze het inzicht dat ze deze leerling die ze als stoorzender omschrijft,positief wil benaderen en wil helpen meer rust te krijgen in de drukke groep.

Krachtbronnen

Vierde gesprek met collega Laurien.(groep 6) over leerling Abdul.

“Ik heb idee dat hij behoorlijk slim is,maar ziet de consequenties van zijn gedrag niet”

“Bedoel je hoe Abdul zou kunnen zijn bij de tien”

“Dan zie je lieve jongen,gevoelig,wil graag vriendschappen”

“Hij is heel behulpzaam”

“Cognitief komt hij dan goed uit de verf,hij is slim”

“Heeft geen vriendjes door zijn impulsieve gedrag”

“Probeert op zo’n manier contact te krijgen”

“We halen hem uit de groep als hij moeilijke periode heeft”

“Om te voorkomen dat hij steeds verdrietig wordt door zijn gedrag”

“We waarschuwen wel maar niet door steeds zijn naam te noemen”

“Afspraken met hem gemaakt,meer dan drie keer waarschuwen dan straf.”

“Dat werkt,is een stok achter de deur”.

“Straf is nablijven,strafregels schrijven”

“Hij zit nu halverwege op de schaal”

“Dat je dit gedrag duidelijk ziet (ideale gedrag),het impulsieve gedrag remt hem”.

“Is snel in tranen over de scheiding van ouders”

“Ouders zijn verdeeld over huilen van Abdul”

“Abdul voelt zich veilig bij ons in de groep,daarom huilt hij veel” .

“Stap maken naar zes”

Lange denkpauze

“Minder conflictjes zou mooi zijn maar dan moet hij zijn impulsieve gedrag veranderen,dat is voor ons niet haalbaar”.

Annalies

Hi! In dit document hebben we een aantal oplossingsgericht gesprekken gedaan. Het is de bedoeling dat je hierin een aantal dingen over jezelf kunt ontdekken.

Graag het antwoord vet drukken of onderstrepen.

1)

Was het gesprek nuttig voor jou?

☒ Ja voldoende matig nee

Zoja, wat was er nuttig?

Het benoemen van een probleem zelf je aan het denken, kan verhelderend werken.

2)

Merkte je dat het een oplossingsgericht gesprek was?

☒ Ja voldoende matig nee

Zoja, waaraan merkte je dit?

Het doel van het gesprek was het vinden van een oplossing voor een bepaald probleem.

3)

Zoja, wat vind je het meest opvallende aan een oplossingsgericht gesprek?

Het structurele karakter van het gesprek. Annalies stuurde me steeds richting een oplossing, liet me zelf nadenken.

4)

Vind je dat er goed naar je werd geluisterd?

☒ Ja voldoende matig nee

5)

Kreeg je voldoende ruimte om je verhaal te doen?

☒ Ja voldoende matig nee

6)

Voelde je je erkend in je deskundigheid als leerkracht?

☒ Ja voldoende matig nee

7)

Vind je het zinvol om regelmatig dit soort gesprekken te hebben indien je tegen een probleem met een leerling of klassenmanagent aanloopt?

☒ Ja voldoende matig nee

8)

Zoja, zijn er dan nog andere dingen die je graag aan bod zou willen laten komen?

Ja, we ga ik om met een "negatieve groep"?

Tot slot een stelling:

Ieder kind en iedere volwassene beschikt over hulpbronnen (talenten, sterke eigenschappen, ouders, grootouders, vrienden etc). Door een kind hiervan bewust te maken en zijn kracht te versterken, kunnen problemen overwonnen worden.

Ik ben het met deze stelling ☒ (af)leens

omdat het zelfvertrouwen daarmee vergroot wordt. Een kind erover dat als pischkop, zit bekend is zijn/haar zelf - o. onbeschikking mogelijk.

Beste collega, we hebben een oplossingsgericht gesprek gevoerd, ik wil je hier nog een aantal vragen over stellen.

Graag het antwoord vet drukken of onderstrepen.

1)

Was het gesprek nuttig voor jou?

Ja voldoende matig nee

Zoja, wat was er nuttig?

bewustwording van je situatie op je werk

2)

Merkte je dat het een oplossingsgericht gesprek was?

Ja voldoende matig nee

Zoja, waaraan merkte je dit?

3)

Zoja, wat vind je het meest opvallende aan een oplossingsgericht gesprek?

je blijft niet te lang hangen in het probleem

4)

Vind je dat er goed naar je werd geluisterd?

Ja voldoende matig nee

5)

Kreeg je voldoende ruimte om je verhaal te doen?

Ja voldoende matig nee

6)

Voelde je je erkend in je deskundigheid als leerkracht?

Ja voldoende matig nee

7)

Vind je het zinvol om regelmatig dit soort gesprekken te hebben indien je tegen een probleem met een leerling of klassenmanagent aanloopt?

Ja voldoende matig nee

(tyd!)

8)

Zoja, zijn er dan nog andere dingen die je graag aan bod zou willen laten komen?

Tot slot een stelling:

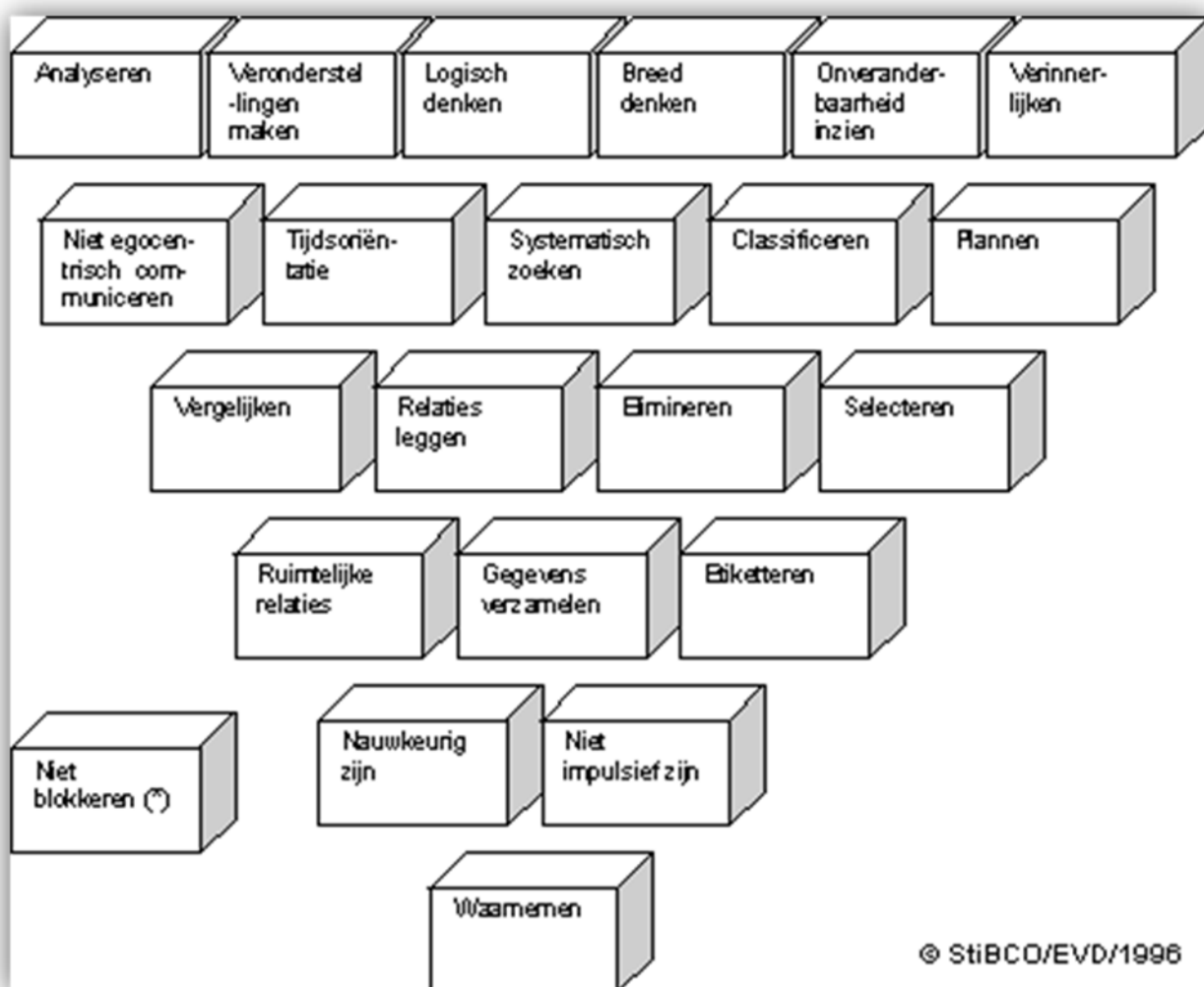
Ieder kind en iedere volwassene beschikt over hulpbronnen (talenten, sterke eigenschappen, ouders, grootouders, vrienden etc). Door een kind hiervan bewust te maken en zijn kracht te versterken, kunnen problemen overwonnen worden.

Ik ben het met deze stelling (on) eens

omdat ik kind hier nog te jong voor vindt

Een kind moet zich vooral bewust worden van zijn eigen kunnen

Bijlage 4 Cognitieve bouwstenen van Feuerstein (2005)



Literatuur

1. Bannink, f, (2009), oplossingsgerichte vragen, *handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: pearson Assessment and Information B. V.
2. Bateson, g&Bateson, m, c,(1990), waar engelen zich niet wagen, een *kentheorie van het heilige*. Amsterdam: uitgeverij Contact.
3. Bateson, g,(1984), het verbindend patroon. Amsterdam: uitgeverij Bert Bakker.
4. Berg, b van de, (2006), zingevende kwaliteit, *professioneel handelen in het onderwijs vanuit een persoonlijk-spirituele levensvisie*. Utrecht: in Fontys studentenreader module Beleid&Organisatie 2008
5. Berg, i, k&Steiner, t,(2006), het spel van oplossingen, *oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen*. Amsterdam: harcourt Assesment Bv.
6. Caluwé, de, l&Vermaak, h, (2008), leren veranderen, een *handboek voor de veranderkundige*. Deventer: kluwer.
7. Cauffman, l & van Dijk, d, j,(2009), handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs. Amsterdam: boom Onderwijs.
8. Covey, s, r,(2010), de achtste eigenschap, *van effectiviteit naar inspiratie*, amsterdam: uitgeverij Business Contact.
9. Covey, s, r(2003), de zeven eigenschappen van effectief leiderschap. Amsterdam: uitgeverij Business Contact.
10. Deley, t,(2009), denken, voelen, doen, *sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: garant
11. Deley, t, jeninga, j.&Meersbergen, e, van,(2008), kaderstellende inleiding sociaal-emotionele ontwikkeling, *van houding naar handelen*. Schrijfgroep SEO, fontys, oSO, tilburg.
12. Durrant, m, (2007), creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school, fontys OSO reeks nr. 3 Antwerpen/Apeldoorn: garant.
13. Edwards, c, gandini, l, forman, g, de honderd talen van kinderen, de *Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen*. Amsterdam Uitgeverij SWP
14. Feuerstein, r, rand,Y, rynders, j, e ,(2005), laat me niet zoals ik ben, een *baanbrekende methode om de cognitieve en sociale ontwikkeling te stimuleren*. Rotterdam: lemniscaat.
15. Fontys studentenreader 2008-2010 voor opleiding GS Amsterdam
16. Furman, b,(2004), kids' Skills. Soest: uitgeverij Nelissen.
17. Golly, a&Sprague, j, (2009), positive Behavior Support, *goed gedrag kun je leren*. Ten Brink/Meppel: uitgeverij Pica.
18. Harinck, f,(2007), basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen-Apeldoorn: garant.
19. Isebaert, l,(2007), praktijkboek Oplossingsgerichte cognitieve therapie. De Utrecht: deTijdstroom
20. Jutten, j,(2003) , natuurlijk leren Hoofdstuk 3, in Mentale modellen. Sittart Consent Onderwijs, begeleiding en Innovatie.
21. Jong, p & Berg l, k(2004), de kracht van oplossingen, *handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: harcourt Book Publishers.
22. Kallenberg, t, koster, b, onstenk, j, scheepsma, w, (2007), ontwikkeling door onderzoek, een *handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: thiemeMeulenhoff.
23. Kelchtermans, g,(2001), reflectief ervaringsleren voor leerkrachten, een werkboek voor opleiders, nacholers en stagebegeleiders. Cahiers voor didactiek nr.10. Mechelen: wolters Plantyn.

24. Kloosterboer, p,(2005), voor de verandering, over *leidinggeven aan organisatieverandering*. Den Haag: sDU uitgevers.
25. Kloosterboer, p,(2004), leiding geven aan verandering, *er tegenin of er tegenaan*. Deventer: kluwer Bedrijfswetenschappen.
26. Koning, I,(maart 2008), op weg naar een gedragsprotocol, praxis Bulletin 25/7.
27. Korthagen, f&Vasalos, a, (2003), flow in werken en leren: *competentieontwikkeling op basis van persoonlijke betrokkenheid en bezieling in: opleiding& Ontwikkeling*, 16(5),13-17
28. Korthagen F, koster, b, melief, k, tiggelaar, a ,(2009), docenten leren reflecteren, *systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Barneveld: uitgeverij Nelissen.
29. Le Fevere de Ten Hove, m(2008), korte therapie, *handleiding bij het 'Brugse model'voor psychotherapie met een toepassing op kinderen en jongeren*. Antwerpen-Apeldoorn: garant.
30. Måhlberg, k&Sjöblom, m, (2008), oplossingsgericht onderwijs, *naar een gelukkiger school*. Antwerpen-Apeldoorn: garant
31. Meersbergen, van, e,(2/2009), een gedragspecialist op school, zorg Primair, vakblad voor het primair en speciaal onderwijs p.6
32. Pameijer, n & Beukering, van T, (2007, handelingsgericht werken: *een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven: uitgeverij Acco.
33. Rispen, j, carlier, e, schoorl, p, (1988), diagnostiek in de hulpverlening, *methodische aspecten van de diagnostiek van opvoedings-en leerproblemen*. Amsterdam/Lisse: swets&Zeitlinger.
34. Spijkerman, r&Vloet, k, (2001), spiegel voor begeleiders, *over leven en loopbaan*, fontys OSO-reeks no.1. Leuven-Apeldoorn: garant.
35. Tien keer beter, fontys OSO Reeks, praktijk in Onderzoek nr.2. Antwerpen-Apeldoorn: garant.
36. Tien keer beter, fontys OSO Reeks, praktijk in Onderzoek nr.5,. Antwerpen-Apeldoorn: garant.
37. Verstegen, r en Lodewijks, h. P. B, (2006), interactiewijzer. Assen: van Gorcum.

Internetsites:

[www. Thesis. Nl/kolb](http://www.Thesis.Nl/kolb)

[www. Kessels-smit. Com](http://www.Kessels-smit.Com)