

Mentor van nu

*Hoe je het hart wordt van de
leerlingbegeleiding*

Klaas Jan Terpstra en Herberd Prinsen

Inhoudsopgave

| | | |
|--------------------|--|-----------|
| | Waarom en hoe dit boek is geschreven | 12 |
| Hoofdstuk 1 | Mentor of coach zijn | 17 |
| 1.1 | Over synergie in het begeleidingsproces; een visie op begeleiden | 17 |
| 1.2 | Proactief of reactief opereren | 20 |
| 1.3 | Reflecteren | 23 |
| | <i>Waarom reflecteren belangrijk is</i> | 23 |
| | <i>Een stappenplan om te reflecteren</i> | 24 |
| Hoofdstuk 2 | De opgroeiende leerling | 27 |
| 2.1 | Leerlingen in de puberteit | 27 |
| 2.2 | Moeite met plannen | 29 |
| 2.3 | Optimale perioden om nieuwe vaardigheden te leren | 31 |
| | <i>Effectieve leerervaringen</i> | 32 |
| | <i>Het leereffect van feedbackgesprekken</i> | 33 |
| 2.4 | Belonen en straffen | 35 |
| | <i>Richtlijnen voor het geven van straf</i> | 39 |
| 2.5 | De emotionele achtbaan | 40 |
| | <i>Kiezen of beslissen</i> | 40 |
| | <i>Emotionele hersenen</i> | 41 |
| 2.6 | Angst en stress | 43 |
| | <i>Verschillen tussen jongens en meisjes</i> | 43 |
| | <i>Faalangst</i> | 45 |
| | <i>Depressiviteit en suïcide</i> | 46 |
| | <i>Het verband tussen adrenaline en testosteron</i> | 46 |
| | <i>Verschil in gevoeligheid voor prikkels</i> | 47 |
| 2.7 | Waarom pubers creatiever zijn dan volwassenen | 49 |
| 2.8 | Alcohol en drugs | 50 |
| 2.9 | Concentratie en het richten van aandacht | 51 |
| 2.10 | Het reproductieve geheugen en het werkgeheugen | 55 |
| 2.11 | Het langetermijngeheugen | 57 |
| 2.12 | Motivatie | 59 |
| | <i>Motivatieproblemen: niet willen</i> | 60 |
| | <i>Motivatieproblemen: niet kunnen</i> | 62 |

| | | |
|--------------------|---|-----------|
| Hoofdstuk 3 | De begeleider als brug tussen school en thuis | 65 |
| 3.1 | De relatie tussen leerlingen, hun ouders en school | 65 |
| | <i>De dynamische driehoek</i> | 66 |
| | <i>Ontwikkeling en beïnvloeding van gedrag</i> | 67 |
| 3.2 | Context en loyaliteit | 69 |
| | <i>Verticale en horizontale loyaliteit</i> | 69 |
| | <i>Loyaliteit en ouderschap</i> | 73 |
| | <i>Gespleten loyaliteit</i> | 75 |
| | <i>Meerzijdige partijdigheid</i> | 76 |
| | <i>Adoptiekinderen</i> | 78 |
| 3.3 | De opvoedingsparadox: loslaten en/of vasthouden | 79 |
| 3.4 | Begeleiding binnen vier dimensies | 80 |
| | <i>De eerste dimensie: de feiten en gebeurtenissen</i> | 80 |
| | <i>De tweede dimensie: de psychologie</i> | 81 |
| | <i>De derde dimensie: de interactie</i> | 81 |
| | <i>De vierde dimensie: de relationele ethiek; billijkheid en rechtvaardigheid</i> | 82 |
| | <i>Begeleiding binnen de vier dimensies</i> | 83 |
| | <i>Huisbezoek</i> | 84 |
| 3.5 | De balans tussen geven en ontvangen | 85 |
| 3.6 | Verschillende vormen van onbalans; parentificatie | 88 |
| | <i>Passieve parentificatie</i> | 88 |
| | <i>Actieve parentificatie</i> | 89 |
| | <i>Gevolgen van een onbalans</i> | 91 |
| 3.7 | Reacties op ervaren onrecht | 93 |
| | <i>De roulerende rekening</i> | 93 |
| | <i>Destructieve en constructieve reacties</i> | 95 |
| 3.8 | Begeleidingsstappen om het herstel van onrecht mogelijk te maken | 97 |
| | <i>Erkenning van het onrecht</i> | 97 |
| | <i>Erkenning voor het geven in relaties</i> | 98 |
| | <i>Op zoek gaan naar hulpbronnen</i> | 98 |
| | <i>Bewustmaking van een roulerende rekening</i> | 99 |
| | <i>Op zoek naar ontschuldiging</i> | 99 |
| 3.9 | Boodschappen uit het gezin van herkomst | 102 |
| | <i>Opdrachten</i> | 102 |
| | <i>Mogelijkheden om te begeleiden</i> | 105 |
| 3.10 | Zelfvertrouwen en zelfvalidatie | 106 |

| | | |
|--------------------|--|------------|
| Hoofdstuk 4 | De begeleider in de groep | 111 |
| 4.1 | Het scheppen van een veilig klimaat | 111 |
| 4.2 | Van dramadriehoek naar groeidriehoek | 112 |
| 4.3 | Groepsvorming | 116 |
| | Oriëntatie | 117 |
| | Socialisatie | 118 |
| | Confrontatie | 125 |
| | Stabilisatie | 129 |
| | Afscheid | 131 |
| 4.4 | Tips bij het opzetten van een groepsles | 132 |
| | <i>De eerste groepsles</i> | 132 |
| | <i>Vervolglessen</i> | 135 |
| 4.5 | Feedback geven op gedrag; de O.E.N.-boodschap | 136 |
| | <i>Impliciete boodschappen</i> | 136 |
| | <i>Het risico van 'waarschuwen'</i> | 138 |
| | <i>De O.E.N.-boodschap</i> | 139 |
| | <i>Veiligheid, geborgenheid en vertrouwen: de relatieboekhouding op orde</i> | 143 |
| | <i>Congruentie en duidelijkheid</i> | 145 |
| | <i>Aandacht, geduld, empathie en acceptatie</i> | 147 |
| 4.6 | Het voeren van een groepsgesprek | 148 |
| 4.7 | Omgaan met agressie | 153 |
| 4.8 | Interactieroos van Leary | 155 |
| 4.9 | Pesten | 161 |
| | <i>Effecten van pesten</i> | 162 |
| | <i>Signaleren</i> | 162 |
| | <i>Mogelijkheden voor begeleiding</i> | 164 |
| | <i>Tips</i> | 166 |
| | | |
| Hoofdstuk 5 | De coachende begeleider | 169 |
| 5.1 | Effectieve gesprekken voeren met leerlingen | 169 |
| | <i>Hoe ga je zitten tijdens een gesprek?</i> | 171 |
| | <i>Uitgangspunten voor een effectief gesprek</i> | 173 |
| | <i>Verschillende communicatieniveaus</i> | 176 |
| 5.2 | Het O-WELKE stappenplan | 177 |
| 5.3 | Verbindende vragen en andere gespreksinterventies | 181 |
| | <i>Aansluitend vragen</i> | 181 |
| | <i>Omgaan met verwijten</i> | 182 |
| | <i>Vragen die risico's opleveren</i> | 183 |
| | <i>Samenvatten/checken</i> | 185 |
| | <i>Bevestigen</i> | 185 |
| | <i>Zeggen wat je niet begrijpt</i> | 186 |
| | <i>Stiltes tijdens het gesprek</i> | 186 |

| | | |
|--------------------|---|------------|
| 5.4 | Signaleren en diagnosticeren | 187 |
| | <i>Van etiket naar maatwerk</i> | 187 |
| | <i>Ik zie, ik zie, wat jij ook kunt zien</i> | 188 |
| | <i>Non-verbale communicatie</i> | 190 |
| | <i>De rol en de aanpak van de begeleider bij het diagnosticeren en begeleiden</i> | 193 |
| | <i>Diagnosticeren</i> | 193 |
| | <i>Signaleringsinstrumenten en vragenlijsten</i> | 194 |
| 5.5 | Omgaan met weerstand | 195 |
| 5.6 | Werken in het hier en nu; het vergrootglasmoment | 199 |
| 5.7 | Werken met kernwaarden en kwaliteiten | 201 |
| 5.8 | Leerlingen met een andere culturele achtergrond | 203 |
| | <i>Ervaren onrecht</i> | 203 |
| | <i>Dubbele boodschappen</i> | 204 |
| | <i>Groep en individu</i> | 205 |
| | <i>Gesprekken met ouders die niet of moeilijk Nederlands spreken</i> | 206 |
| 5.9 | Hulpmiddelen voor als een gesprek stopt | 207 |
| Hoofdstuk 6 | De begeleider als teamlid | 211 |
| 6.1 | Verschillende teamrollen | 211 |
| 6.2 | Intervisie | 212 |
| 6.3 | Op zoek naar kwaliteiten en vaardigheden | 214 |
| 6.4 | Wederzijds lesbezoek | 218 |
| 6.5 | Het houden van leerlingbesprekingen | 218 |
| | <i>Overleg</i> | 219 |
| | <i>Leerlingbesprekingen</i> | 220 |
| Hoofdstuk 7 | Hulp bij specifieke problemen | 221 |
| 7.1 | Inleiding | 221 |
| 7.2 | Verwijzen is doorgeven van vertrouwen | 222 |
| 7.3 | Sociale vaardigheden | 225 |
| 7.4 | Faalangst en examenvrees | 227 |
| | <i>Verschillende vormen van faalangst</i> | 228 |
| 7.5 | Automutilatie | 233 |
| 7.6 | Depressiviteit | 236 |
| 7.7 | Overlijden en echtscheiding | 238 |
| 7.8 | ADHD | 245 |
| 7.9 | Autismespectrumstoornissen (ASS) | 248 |
| 7.10 | Hoogbegaafdheid | 252 |
| 7.11 | Hoogsensitiviteit | 255 |

| | |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| Bijlagen | |
| 1 | Vragenlijst Sociale vaardigheden 261 |
| 2 | Vragenlijst Faalangst 265 |
| 3 | Signaleringslijst voor faalangst 270 |
| 4 | HSP-testen 271 |
| Woorden van dank 277 | |
| Bronvermelding 278 | |
| | Interessante websites 279 |
| | Websites over pesten 279 |
| | Aanbevolen boeken 279 |
| Over de auteurs 280 | |

Waarom en hoe dit boek is geschreven

Mentoren en coaches zijn in het huidige voortgezet onderwijs niet meer weg te denken. Als mentor of als coach ben je de spil in de begeleiding van je leerlingen. Je begeleidt je leerlingen bij hun persoonlijke ontwikkeling en het behalen van hun leerdoelen. Vaak ben je bovendien verantwoordelijk voor de groep waarin je leerlingen functioneren waarbij je zorgt voor een veilig leerklimaat. Voor alle leerlingen die je onder je hoede hebt en ook voor hun ouders vorm je het vaste aanspreekpunt. Je kunt je leerlingen helpen inzicht te verwerven in wie ze zijn en wat ze kunnen. Dat is een bijzonder proces.

Een proces waarin jij en je leerlingen vele emoties zullen ervaren. Een proces dat dikwijls niet makkelijk verloopt. Een goede mentor of coach *zijn* voor leerlingen en hen begeleiden in hun groeiproces is niet alleen een vak maar vooral een kunst.

In al die jaren dat wij in het onderwijs werkzaam zijn, hebben wij als mentor, coach en als leerlingbegeleider heel veel leerlingen begeleid. Wij zijn er steeds meer van overtuigd geraakt dat wij tijdens die begeleidingsprocessen zelf minstens net zoveel leren als onze leerlingen en dat leerlingen daardoor één van onze belangrijkste bronnen zijn.

Met dit boek willen we vooral laten zien hoe je op een zinvolle manier je leerlingen kunt begeleiden door werkelijk contact met hen te maken. We hebben er daarbij voor gekozen om processen te beschrijven die dit contact sterk beïnvloeden, zoals de manier waarop je met je leerlingen communiceert, de manier waarop je met een groep omgaat en de manier waarop je als mens in het contact met leerlingen manifesteert.

Tijdens de verschillende trainingen die wij verzorgen, vertellen mentoren en coaches over hun ervaringen. Vragen als: 'Wat kun je doen als ... gebeurt?' en 'Hoe ga je om met leerlingen, die ...?' worden dan vaak gesteld. Veel mentoren en coaches vragen dan om kennis die direct in de praktijk kan worden gebracht. Toch zijn dat vragen waarop meestal geen eenduidige antwoorden bestaan. Daarom is dit geen boek met kant-en-klare recepten die, als je ze goed uitvoert, vanzelf leiden tot een goede begeleiding. Er bestaat niet één goede manier van begeleiden. Er bestaan wel goede en inspirerende mentoren en coaches die onderling allemaal van elkaar verschillen in de manier waarop ze hun leerlingen begeleiden. Tegelijkertijd zijn wij steeds meer gaan begrijpen wat al die goede mentoren en coaches gemeenschappelijk

hebben in de manier waarop zij hun leerlingen begeleiden en wat wij daar- van herkennen in onze eigen praktijk. Kenmerkend voor hen is dat zij zich elk op hun eigen manier werkelijk verbinden met hun leerlingen, hen werkelijk ontmoeten.

Dit boek biedt veel van deze praktijkkennis. Het biedt mogelijkheden om je perspectief te verbreden en het kan helpen verschillende mogelijkheden te onderzoeken en die in je eigen praktijk uit te proberen. De zoektocht 'Wat werkt voor mij en voor mijn leerlingen?' vergroot je bewustzijn, waardoor je steeds meer inzicht krijgt in de manier waarop je tijdens het begeleiden van je leerlingen en ook als mens functioneert. Op basis van die inzichten, kun je steeds meer vaardigheden en kwaliteiten ontwikkelen. Dat proces maakt je tot een authentieke en steeds betere mentor, een betere coach.

Hoe kun je dit boek gebruiken?

Je hoeft dit boek niet op pagina één te beginnen en te eindigen op de laatste pagina.

Lees wat je bewust wilt lezen. Beschouw dit boek als een soort reisgids. Als je een reisgids leest, zoek je naar nieuwe informatie, naar datgene dat je nog niet weet, je nieuwsgierig maakt en doet verlangen om op reis te gaan. Zo is dit boek ook bedoeld. Als je bijvoorbeeld al veel weet van communicatie en altijd goede gesprekken voert met leerlingen, sla dan het hoofdstuk over communicatie over of lees het later nog eens als bevestiging van wat je al goed doet. Als je het voeren van gesprekken met ouders lastig vindt, lees dan in ieder geval de paragraaf van het hoofdstuk dat daarover gaat.

In *Mentor van nu* hebben wij gebruik gemaakt van informatie die wij ook hebben beschreven in *Pubers van nu* (Prinsen en Terpstra, 2009, BSL, ISBN 9789031374816), *Docent van nu* (Terpstra, 2010, OsmoConsult & TwinMedia, ISBN 9789491141010) en de opvolger *De zeven kwaliteiten van de meesterlijke docent* (Terpstra en Dijksterhuis, BBB, 2019, ISBN 9789491757815).

Het gedeelte van hoofdstuk 4 over groepsvorming is eerder gepubliceerd in *De zeven kwaliteiten van de meesterlijke docent* (Terpstra en Dijksterhuis, 2020, Big Business Publishers).

Als je deze boeken al hebt gelezen, zullen sommige delen van dit boek je dus bekend voorkomen. Daar waar de informatie in *Pubers van nu* vooral gericht is op het begeleiden van pubers in hun groei naar volwassenheid en *Docent van nu* en de opvolger daarvan, *De zeven kwaliteiten van de meesterlijke docent*, op het contact tussen docent en leerlingen in en rond de les, is de informatie in dit boek gericht op de begeleiding van leerlingen door mentoren en coaches binnen de school.

Mentor van nu kan je zo helpen nieuwe wegen te vinden om een nog betere mentor of coach te worden en zoveel mogelijk te genieten van het begeleiden van de leerlingen die aan jou zijn toevertrouwd.

Immers: leren, vooral als het gaat om persoonlijke groei en ontwikkeling, vindt plaats in de verbinding die je met je leerlingen aangaat. Elke leerling, elke mentor en elke coach krijgt gestalte en wordt zichtbaar in het contact dat zij onderling hebben.

Door het boek heen staan tips en belangrijke zaken om even bij stil te staan, aangegeven met:



Om over na te denken

De tips en belangrijke zaken zijn gemarkeerd met twee uitroep-tekens.

Daar waar we in de tekst 'hij' hebben gebruikt, kan ook 'zij' of 'hen' worden gelezen.

De vrouwelijke en mannelijke voorbeelden die we hebben gegeven, kunnen ook genderneutraal worden ingevuld.

Tenslotte hopen we dat dit boek zal bijdragen tot een type leerlingenbegeleiding waarin jij je gehoord weet en erkend wordt in je kwaliteiten. En waardoor je voor je leerlingen een begeleider kunt zijn waarbij zij zich door jou gehoord weten en erkend worden in wie ze zijn. Dan kunnen leerlingen zich ontwikkelen tot evenwichtige en verantwoordelijke volwassenen. Daar waar wij van betekenis kunnen zijn in die ontwikkeling, weerspiegelt zich onze missie en onze passie voor leren.

In deze gewijzigde versie hebben we de tekst van het boek aangepast zodat ook voor coaches van leerlingen en studenten mbo geschikt is.

Oosterhout en Houten, 2011
Geheel herziene editie, 2022

Klaas Jan Terpstra en Herberd Prinsen

Hoe je het hart wordt van de leerlingbegeleiding

Hoofdstuk 1

Mentor of coach zijn

Wat betekent het om mentor of coach te zijn? Wat moet een mentor of coach weten en kunnen? In dit inleidende hoofdstuk beschrijven we onze visie op wat het begeleiden van leerlingen inhoudt. En we geven een eerste aanzet tot wat dat betekent voor de manier waarop je je begeleidersrol kunt invullen.

‘Alleen wie zichzelf niet kent, vindt de ander raadselachtig.’

—Nel Noordzij

1.1 Over synergie in het begeleidingsproces; een visie op begeleiden

Een mentor of coach vervult een belangrijke rol in de begeleiding van leerlingen op school. Als mentor of coach heb je te maken met veel verschillende typen leerlingen met uiteenlopende problemen die elk hun eigen aanpak vergen. Je hebt te maken met de ouders van leerlingen, legt zo nodig contact met andere hulpverleners en je bent soms intermediair als er conflicten optreden tussen leerlingen en docenten of tussen leerlingen onderling.

Veel mentoren en coaches vinden het daarom belangrijk om vaardigheden te leren, zoals het goed kunnen observeren en signaleren, het stellen van verhelderende vragen, het gebruik van stiltes in een gesprek en het verwerven van kennis over allerlei specifieke problemen zoals faalangst, ADHD, autisme, etc. In veel trainingen ligt daar ook de nadruk op.

Dit ‘instrumentele’ aspect van het begeleidingsproces is inderdaad belangrijk en toch is het in onze visie niet de essentie van het mentor of coach zijn.

Want hoe is het mogelijk dat de ene begeleider die vaardig is in het stellen van goede vragen toch niet in staat is een leerling effectief te begeleiden en een andere begeleider wel?

Hoe komt het dat, hoe vaardig je ook bent, je sommige leerlingen toch niet aan het praten krijgt?

Leren, groeien en ontwikkelen vinden plaats in contact met anderen. Je kunt tijdens het contact binnen het begeleidingsproces specifieke mogelijkheden bieden waardoor een leerling kan groeien en leren. In dat interactieproces ben je zelf de sleutel. Juist door wie je zelf bent, door de inzet van je persoonlijke kwaliteiten en vaardigheden stel je de leerling die je begeleidt in staat nieuwe ervaringen op te doen. In dat proces groei en leer je tegelijkertijd zelf ook.

In onze visie is begeleiden gericht op het versterken van de leerling, op het helpen ontwikkelen van potenties, het ontdekken van de eigen kracht van de leerling. Dit doe je vanuit je eigen kracht als mens.

Onze visie op begeleiden sluit nauw aan bij een stroming in de psychologie die bekend staat als *positieve psychologie*.

Martin Seligman en Mihály Csikszentmihályi, de grondleggers van de positieve psychologie, stellen dat niet alleen genen en toeval bepalen of je je op een positieve manier kunt ontwikkelen. Op grond van wetenschappelijk onderzoek onderscheiden ze drie thema's die daarop van invloed zijn.

- De invloed van positieve ervaringen, zoals het hebben van een liefdevolle relatie, het ervaren van momenten van geluk en het koesteren van hoop.
- Het ontwikkelen van positieve eigenschappen, zoals vitaliteit, doorzettingsvermogen en wijsheid.
- De aanwezigheid van een positieve context. In dat opzicht kunnen goede docenten en begeleiders een belangrijke factor zijn in de mogelijkheden die een leerling krijgt om zich te kunnen ontwikkelen.

Er kan synergie ontstaan wanneer er in het contact tussen jou en je leerling ineens iets nieuws ontstaat dat meer is dan een optelsom van ieders inbreng. Het is een nieuw inzicht of idee, een verandering van het perspectief waarmee jullie, jij en de leerling die je begeleidt, de ander en de wereld waarnemen. Op het moment dat synergie ontstaat, verander jij zelf, verandert de ander en verandert de wereld. Al is het maar voor een stukje: het is een waardevol stukje, zowel voor de leerling als voor jezelf, zoals blijkt uit het voorbeeld dat hieronder staat beschreven.

Hans is begeleider van Marlies uit 5 HAVO. Marlies is snel afgeleid zowel in de les als thuis bij het maken van huiswerk. Bovendien heeft ze veel moeite met het organiseren van haar werk en haar tijd. Ze loopt serieus gevaar haar examen niet te halen, terwijl ze een diploma nodig heeft om toegelaten te worden tot het conservatorium.

Na het inwinnen van de benodigde informatie gaat Hans met Marlies aan de slag om haar te leren plannen, haar tijd te organiseren en haar werkplek thuis zo in te richten dat de kans op afleiding zo klein mogelijk wordt. Bovendien doen ze oefeningen om te leren de aandacht langer vast te houden. Met veel oefenen gaat Marlies langzaam maar zeker

vooruit: het begeleidingsproces heeft resultaat en Marlies is tevreden over haar vorderingen. Het valt Hans wel op dat Marlies vaak diep zucht als ze het over haar schoolwerk heeft. Zodra ze echter over haar vioolspel vertelt, klaart ze op. Hans vraagt: 'Hoe concentreer jij je op je muziek en je vioolspel?' 'Nou gewoon, dat gaat vanzelf', zegt Marlies. Maar Hans vraagt door: 'Wat doe je dan precies? Hoe begin je? Wat denk je dan?'

Langzamerhand begint Marlies steeds meer te vertellen en zich ervan bewust te worden op welke manier zij zich concentreert op het oefenen van muziekstukken en het vervolmaken van haar spel. Hans geeft haar terug: 'Marlies, je bent een expert in concentratieoefeningen!' Tijdens de gesprekken met Hans krijgt Marlies steeds meer inzicht in hoe zij zich concentreert tijdens het maken van muziek en hoe zij diezelfde wijze van concentreren kan inzetten voor het maken van haar schoolwerk. En Hans leert tegelijkertijd een nieuwe benadering van leerlingen met concentratieproblemen, een benadering die hij daarna nog met vele andere leerlingen verder uitwerkt.

Synergie, blijkt wel uit dit voorbeeld, is niet af te dwingen. Synergie ontstaat vanuit passie en het verlangen kansen te grijpen, iets nieuws te durven beginnen, om soms het gebaande pad te verlaten en meer mogelijk te maken dan een ieder ooit dacht. Dat geeft energie en zet mensen in beweging. Dat maakt groei en ontwikkeling mogelijk.

Op deze manier begeleiden vraagt van jou meer dan ontwikkeling van vaardigheden en het verwerven van kennis, het instrumentele aspect van leerlingbegeleiding. Het vraagt vooral het vergroten van zelfkennis, het ontwikkelen van meer zelfbewustzijn, het verwerven van inzicht in wat er met jou gebeurt in contact met de leerling. Het vraagt van jou om je overtuigingen en gedachten over die leerling te onderzoeken en waar nodig terzijde te leggen of te herzien.

Het vraagt ook om oprecht nieuwsgierig te zijn naar en werkelijk geïnteresseerd te zijn in het verhaal en de geschiedenis van de leerling, om samen met de leerling te onderzoeken: 'Wat maakt dat jij doet wat je doet?' 'Wat heb jij nodig om je verder te kunnen ontwikkelen en datgene te kunnen veranderen wat je daarbij hindert?'

De kern in het begeleidingsproces is het ontwikkelen van je bewustzijn als begeleider. Wat gebeurt er hier en nu? Wat gebeurt er nu met mij en met mijn leerling? Welke processen spelen zich daarbij af? Welke overtuigingen helpen; welke zijn belemmerend?

Contact begint met opmerken en beseffen van wat er gebeurt, met betekenis geven aan gevoelens, emoties en gedachten. Beseffen leidt tot actie, tot experimenteren en ervaring opdoen. Reflecteren op wat er gebeurt, maakt het mogelijk nieuwe ervaringen te integreren.

Je kunt vaak meer dan je denkt. Onze ervaring is dat veel mentoren en coaches al snel (naar onze eigen mening vaak te snel) doorverwijzen naar de leerlingbegeleider en/of de zorgcoördinator. Dit boek laat zien dat je als begeleider meer voor je leerlingen kunt betekenen dan je denkt.

Leerlingen verantwoordelijk maken voor hun groeiproces kan ook weerstand oproepen. 'Hallo, ik zit hier om van jou te horen wat goed voor mij is en wat ik moet doen.' Vaak zit daar angst, onzekerheid of schaamte achter.

Voor velen gaat er een wereld open als ze zien dat ze zelf, samen met anderen, aan de slag moeten. Verder merken wij dat jongeren het erg prettig vinden om te ontdekken dat er veel meer jongeren zijn die met vergelijkbare problemen kampen. Vaak lopen ze erg lang rond met het idee dat zij de enige zijn; als ze zien dat dat niet zo is geeft dit hen moed om hun eigen problemen onder ogen te zien. Jongeren leren vooral veel van andere jongeren en van mensen uit de directe omgeving. Vandaar dat jouw rol in het functioneren van de groep zo belangrijk is.



Begeleiders als passanten

Tijdens gesprekken met leerlingen is het goed als je hen regelmatig laat merken dat je slechts een passant bent, een 'richting-aanwijzer'. Je kunt de verschillende wegen aangeven die een leerling zou kunnen bewandelen om hem weer beter in zijn vel te laten zitten. Het is telkens aan de leerling om te bepalen welke weg hij uiteindelijk kiest.

Je functioneert slechts als coach, als wegwijzer. Voor de ego's van veel begeleiders is dit misschien wel even schrikken. Maar je bent immers geen tovenaars: je kunt een leerling niet beter in zijn vel toveren. Dat is een illusie. Je kunt leerlingen handvatten en gereedschap aanreiken en uitleggen hoe die werken. Het werk zullen ze zelf moeten doen. Net zoals een korfbalcoach tijdens een wedstrijd niet naast de spelers in het veld kan staan om hen te zeggen hoe zij op de korf moeten schieten. Dat hebben de spelers tijdens de training van hem en van elkaar kunnen leren.

1.2 Proactief of reactief opereren

Een belangrijke graadmeter om te bepalen of begeleiding wel of niet tot een zinvol resultaat kan leiden, is het antwoord op de vraag of de leerling er beter van wordt. Bijvoorbeeld door meer zelfvertrouwen en meer vaardigheden te ontwikkelen. Als begeleiding leidt tot afhankelijkheid of wanneer begeleiding het zelfvertrouwen ondermijnt, verzwakt dat een leerling in plaats van dat het hem sterker maakt.

Dit verschil in versterking of verzwakking beschrijft Stephen Covey, een managementtrainer, in zijn boek *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap* (2006) als een fundamentele keus waarvoor ieder mens staat:

Kies ik ervoor om reactief of juist proactief te handelen? Het is de keus om of je identiteit, dat wil zeggen wie je bent en wat je doet, te laten afhangen van het oordeel van anderen en je verantwoordelijkheid voor je doen en laten af te schuiven op anderen of om je identiteit te laten bepalen door je eigen normen en waarden, je eigen kwaliteiten en daarvoor de verantwoordelijkheid te nemen.

Voor de leerling die je begeleidt geldt dit in principe ook. Toch is er een belangrijk verschil tussen jongeren en volwassenen. Immers: een jong kind is nog sterk afhankelijk van ouders en andere volwassenen. Pubers beginnen met vallen en opstaan zelfstandig te worden, maar hebben daarbij volwassenen hard nodig. Ouders en ook een mentor of een coach spelen in dat proces een belangrijke rol door voortdurend op zoek te gaan naar welke ervaringen passend kunnen zijn voor de puber om meer op eigen benen te leren staan, meer verantwoordelijkheden te kunnen dragen, de consequenties van eigen gedrag te leren overzien en te aanvaarden, om zo steeds meer innerlijke kracht te ontwikkelen en 'van binnen naar buiten' te leven.

Een belangrijk gevolg van de innerlijke representatie 'van buiten naar binnen' is dat het je verzwakt. Je raakt je kracht kwijt, je wordt 'machteloos' en verliest het bewustzijn om je potenties te ontwikkelen.

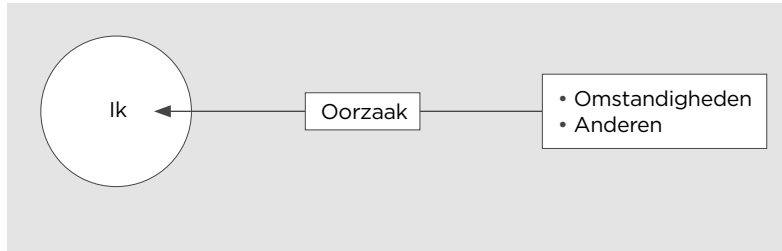
De innerlijke representatie 'van binnen naar buiten' versterkt. Je ontwikkelt kracht, tegenslag maakt je sterk, je ontwikkelt het bewustzijn om te begrijpen wat er gebeurt en hoe je daarop invloed kunt uitoefenen en je leert aanvaarden dat niet alles maakbaar is.

Een proactieve begeleider neemt altijd de volledige verantwoordelijkheid voor een situatie op zich. Dit betekent dus niet dat je de schuld op je neemt als er iets fout gaat, maar wel de verantwoordelijkheid er iets aan te doen. Als je op een proactieve manier begeleidt, help je een leerling binnen de context van de school, in samenspraak met de ouders of verzorgers, zelf proactief te worden en op te groeien tot een zelfstandige betekenisvolle volwassene.

Het verschil tussen *reactief* en *proactief*, tussen 'van binnen naar buiten' of 'van buiten naar binnen' leven, komt vooral naar voren in de manier waarop gebeurtenissen worden ervaren.

Het uitgangspunt van een reactief mens is: 'De ander moet veranderen, de omstandigheden moeten veranderen en dan pas kan ik ook anders opereren.' Een reactief mens denkt in termen van schuld: 'Het is jouw schuld dat ...' 'Het is toch zeker niet mijn schuld.' Ook als een reactief mens een foute keuze maakt waardoor een ander de gevolgen draagt, kan hij reageren als: 'Het is je eigen schuld', of: 'Je vroeg erom.' Reactieve mensen handelen vaak vanuit negatieve oordelen over zichzelf en anderen en denken in (onoplosbare) problemen, obstakels en beperkingen. Gunster (2005) beschrijft dit als een '*ja-maar*' houding. Reactief zijn werkt van buiten naar binnen: de ander,

Figuur 1.1
Reactieve
oriëntatie



de omstandigheden zijn er de oorzaak van dat ik wel of niet iets kan doen en hoe ik me voel. Dit is schematisch weergegeven in figuur 1.1.

Bij een reactieve benadering maak je jezelf slachtoffer. En: je wordt er doodmoe en gefrustreerd van.

Het uitgangspunt van een proactief mens is: 'Als ik verander, verandert de wereld om mij heen.' Een proactief mens handelt vanuit de eigen potenties en denkt vanuit mogelijkheden en oplossingen. Een proactief mens reflecteert wel op fouten en ongewenste situaties en kan zich ook druk maken over de verkeerde omstandigheden. Echter: een proactief mens is niet zo zeer geïnteresseerd in hoe het zo is gekomen, wat de oorzaak van problemen is, maar veel meer in: 'Wat kan ik hiervan leren voor de toekomst? Welke mogelijkheden zie ik? Wat zijn mijn kansen?' Je bent als proactief mens voortdurend bezig je invloed op de realiteit zo groot mogelijk te maken. Het is een *'ja-en'* houding. Proactief handelen start van binnenuit, gaat van bin-

nen naar buiten, zoals weergegeven in figuur 1.2: 'Wat kan ik bijdragen aan de wereld?'



Mild zijn

Ieder mens komt terecht in situaties waarin je de neiging hebt om reactief te worden. Dat vraagt om mildheid ten opzichte van jezelf en van anderen.

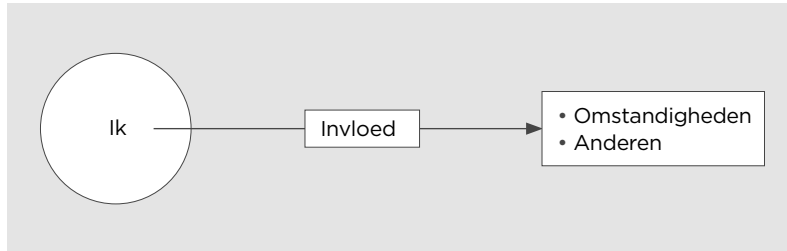
Wat heb je nodig om weer invloed te kunnen uitoefenen? Wat zou je kunnen ontwikkelen? Welke kwaliteiten kun je inzetten? Wie zou jou daarbij kunnen helpen?

Een proactieve benadering maakt je leven zinvol: je voelt je voldaan over wat je doet en het maakt je mild ten opzichte van je eigen fouten en die van anderen. Immers, wat zijn fouten anders dan manieren waarvan je de reden waarom ze niet werken hebt ontdekt?

In werkelijkheid zijn mensen nooit uitsluitend reactief of proactief, wel kan één van beide benaderingen bij hen overheersen.

Bewust bij jezelf nagaan, 'In welke situaties ben ik proactief en wanneer heb ik de neiging om reactief te zijn?', kan helpen om op die momenten op zoek te gaan naar nieuwe mogelijkheden.

Figuur 1.2
Proactieve
oriëntatie



Hieronder staan een aantal voorbeelden van reactieve uitspraken.

- Ik kan het niet. Ik moet ... doen.
- Zo ben ik nu eenmaal (dat zit in mijn karakter).
- Het is niet mijn schuld; ik kon er niets aan doen; ik deed het niet expres.
- Ik zou het wel willen, als ik meer tijd had.
- Mijn leidinggevende/ collega is niet competent en daar raak ik door gefrustreerd.
- Deze leerlingen horen hier niet thuis.

Hieronder staan een aantal voorbeelden van proactieve uitspraken.

- Ik ga het uitproberen.
- Ik kies ervoor om ... te gaan doen.
- Ik ga dat leren/ ontwikkelen.
- Sorry, ik heb me vergist. Hoe kan ik het recht zetten?
- Wat kan ik doen om de tekortkomingen van mijn leidinggevende/collega te compenseren om werkzame resultaten te behalen in een goede sfeer?
- Hoe kan ik, door met andere mensen samen te werken, bijdragen aan een zo effectief mogelijke besteding van mijn tijd?
- Hoe kan ik er aan bijdragen dat mijn leerlingen zich zo goed mogelijk ontwikkelen op de plek waar ze het best tot hun recht komen?

1.3 Reflecteren

Waarom reflecteren belangrijk is

Uit de vorige paragrafen blijkt hoe belangrijk het is dat je je bewust wordt van het effect van je gedrag op leerlingen.

Reflecteren op de rol die je als begeleider vervult, helpt je om je op ieder moment bewust te worden van de mogelijke keuzes die je moet maken en van je motieven die ten grondslag liggen aan de beslissingen die je daarbij