

Ik wil wel maar ik weet niet hoe

Coach onderzoek Landstede 2012.

Zelfkennis Methode

Talk yourself into existence, define and develop your identity telling stories, change your identity by changing your story. Stories are about a whole, a gap, something you wrestle with. If everything goes all right, there is no story to tell.

Dr. Marc Savickas

Titel: Ik wil wel maar ik weet niet hoe

Opdrachtgever: College van Bestuur, Landstede
Directie Talentvol Ontwikkelen, Landstede

Auteur: Anneke Strik.

E-mail: astrik@landstede.nl

Datum: 25-07-2012

Inhoudsopgave

| | |
|--|----|
| Inhoudsopgave | 5 |
| Voorwoord | 7 |
| 1 <u>Inleiding</u> | 9 |
| 1.1 Uitgangspunten | 9 |
| 1.2 Onderzoeksvraag en doelstelling | 10 |
| 2 <u>Theorie</u> | 11 |
| 2.1 Dialogical Self | 11 |
| 2.2 De narratieve benadering | 12 |
| 2.3 De Zelf Kennis Methode | 14 |
| 2.4 PPR Persoonlijk Positie Repertoire | 21 |
| 3 <u>Onderzoeksfasering en aanpak</u> | 23 |
| Fase 1 belicht hoe het ZKM onderzoek binnen Landstede is geïntroduceerd | 23 |
| Fase 2 belicht hoe en welke studenten zijn geselecteerd Tevens wordt kort de problematiek van elke student beschreven | 23 |
| Fase 3 belicht de samenwerking met studentadviseurs van het SAB en met de coaches van de deelnemende opleidingen | 27 |
| Fase 4 belicht de tijdsinvestering van het totale onderzoek | 27 |
| 4 <u>Case study</u> | 29 |
| 4.1 Casus 1. Analyse en reflectie | 29 |
| 4.2 Twee casussen beschreven vanuit de PPR theorie | 37 |
| 5 <u>Conclusie en aanbevelingen</u> | 41 |
| | |
| <u>Bijlagen</u> | |
| 1 Ontlokkers | 45 |
| 2 Zelfkennis Methode, informatie voor de student | 47 |
| 3 Korte samenvatting van conclusies en aanbevelingen | 49 |
| <u>Literatuur</u> | 51 |

Voorwoord

Landstede Groep is sinds een aantal jaren actief om praktijkonderzoek in te bedden in de organisatie. Het praktijkonderzoek naar de effectiviteit van de Zelf Kennis Methode voor de begeleiding en coaching van de student is een onderzoek dat in 2011 is gestart en in mei 2012 is afgerond. Er is onderzocht waar de relevantie van de ZKM methode voor Landstede kan worden aangetoond met betrekking tot voortijdig schoolverlaten, studiekeuze, studievertraging, studiesturing en doorstroom VMBO/MBO/HBO.

De concrete verbetering van de pedagogische relatie tussen docenten en studenten staat centraal en sluit aan bij de missie van Landstede en de onderwijsvisie van Talentvol Ontwikkelen namelijk:

“de relatie centraal”

Dit onderzoek bevat een verdieping van de gedragsindicatoren bij de competenties Begeleiden en Studentgerichtheid genoemd in de wet BIO.¹ De beschreven verdieping van competenties in dit verslag vormen een aanleiding tot een mogelijk vervolg onderzoek en dialoog binnen en buiten Landstede. Betekenisvolle zelfkennis, die dient als basis voor het vergroten van zelfinzicht, zelfsturing en identiteitsleren staat in dit verslag centraal.

¹ De Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO) is een Nederlandse onderwijswet waarin de competentie (bekwaamheid) van de onderwijsprofessional wordt uitgedrukt in bekwaamheidseisen en waarin wordt uitgelegd hoe deze gedurende de gehele loopbaan dient te worden onderhouden. Onderwijsinstellingen hebben de plicht om hun onderwijsprofessionals hiertoe in staat te stellen.

1 Inleiding

1.1 Aanleiding en uitgangspunten van dit onderzoek

Binnen het VO en het MBO zijn belangrijke nieuwe ontwikkelingen aan te geven die richting geven aan de strategienota van de Landstede Groep 2010-2015.

De veranderende samenleving, leven, werk en banen, de lerende samenleving, relatie tussen burger en staat, globalisering en duurzaamheid en de aandacht voor gezondheid en beweging zijn de trends en ontwikkelingen die voor Landstede vanuit haar waardengerichte missie centraal staan.²

Deze trends en ontwikkelingen in onze maatschappij vragen een flexibele houding van student en medewerker om, in dialoog met zichzelf en de buitenwereld, door zelfinzicht, zelfsturing en het ontwikkelen van een eigen identiteit, een eigen plek te vinden in onze maatschappij.

Talentvol Ontwikkelen, het Landstede innovatietraject naar competentiegericht leren (CGL) in het MBO, stelt het ontwikkelen van ieders talenten centraal, of het nu gaat om onze studenten en cursisten of om de Landstede professional. Het vraagstuk van studenten die voortijdig de school verlaten en leer- en motivatiebelemmeringen ondervinden heeft alle aandacht.

De Waarderingstheorie en Zelfkennis Methode (verder aangeduid met ZKM) is ontwikkeld door Prof. Dr. Hubert Hermans, emeritus hoogleraar persoonlijkheidsleer aan de Universiteit van Nijmegen. Deze methode is gebaseerd op de narratieve psychologie en kan worden toegepast om de problematiek rondom vroegtijdig schoolverlaten, het verminderen van leer en motivatie belemmeringen en problemen rondom doorstroom VMBO/MBO/HBO positief te beïnvloeden. Tevens kan de waarderingstheorie en de Zelfkennis Methode nieuwe bouwstenen leveren in het onderzoek naar de gelijkwaardigheid in het professioneel werken vanuit de relatie.

² Samen naar 2015, Strategienota Landstede Groep 2010-2015.

1.2 Onderzoeksvraag en doelstellingen

Dit onderzoek heeft als doel de volgende vragen te beantwoorden

- Kan het onderzoek effectief aantonen dat er een betekenisvol verband is tussen enerzijds de interventiemethodiek en anderzijds het voorkomen van voortijdig schoolverlaten, het verminderen van leer- en motivatiebelemmeringen, het bevorderen van opleidings- en beroepskeuze?
- Biedt de methode bruikbare elementen voor deskundigheidsbevordering van de Landstede docent of coach.
- Kan de onderzoekende, narratieve, gelijkwaardige dialoog, zoals deze gevoerd wordt tijdens het ZKM- zelfonderzoek tussen de coach en de student, de Landstedemedewerker nieuwe mogelijkheden bieden tot verdieping en verdere professionalisering van de pedagogische relatie zoals deze in Talentvol Ontwikkelen beoogd wordt?

Het onderzoek richt zich zowel op de student als op de docent, coach.

Op basis van de beschreven ervaringen en literatuuronderzoek is te verwachten dat de student:

- Zijn of haar reflectie en inzicht in zijn studieverloop verdiept en vergroot. Dit in dialoog met zichzelf en de coach om allerlei verschillende kanten van zichzelf te onderzoeken en nieuwe betekenis te geven (identiteitsleren). Dit nieuwe inzicht is de basis van keuzes en vervolgstappen voor de leerloopbaan.
- Zijn of haar studieloopbaan effectiever kan sturen.
- Zijn of haar mogelijkheden om flexibel om te gaan met veranderingen en tegenstellingen in leren, leven en werken kan vergroten.

Op basis van de beschreven ervaringen en literatuuronderzoek is te verwachten dat de docent, coach:

- inzicht ontwikkelt over eigen (nieuwe) rollen.
- Inzicht krijgt in beweegredenen van studenten om hun studie voortijdig te staken.
- Studenten effectief kan ondersteunen wanneer er sprake is van een leerbelemmering zodat de student zijn studie kan vervolgen.
- Het zorgbeleid voor studenten met studieproblemen verder kan vormgeven in de ontmoeting met alle betrokken Landstededocenten en studentadviseurs.
- De etikettering van studenten kan vermijden.

2 Theorie

2.1 Dialogical Self Theorie

We kunnen de Dialogical Self Theorie zien als een nieuwe en vernieuwende ontwikkeling van de ZKM methode en de waarderingstheorie.

Prof. Dr. Hubert Hermans en dr. Agnieszka Hermans Konopka beschrijven in hun boek *The Dialogical Self* (zie boekenbijlage pagina 51) het zelf als een polyfone roman waarin verschillende kanten van het zelf (ik-posities) met elkaar (interne dialoog) en met anderen (externe dialoog) in gesprek zijn. Het dialogisch zelf is betrokken in een steeds voortgaand proces van verandering, innovatie en nieuwe betekenisgeving. Het zelf kan zelfsturend eigen keuzes maken als er sprake is van een gezonde en dynamische organisatie van de interne ik-posities onderling en van de relaties daarvan met externe personen (externe ik-posities).

Enkele voorbeelden van interne ik-posities zijn:

ik als man, ik als vrouw, ik als gelukkig, ik als enthousiast, ik als eenzaam, ik als sterk, ik als collega, ik als idealist, ik als professional.

Enkele voorbeelden van externe ik-posities zijn:

mijn vader, mijn moeder, de groep in de maatschappij waar ik toe behoor, mijn school, mijn collega, mijn medestudent, mijn vriend.

Het is belangrijk dat onze externe dialoog hand in hand gaat met onze interne dialoog. We kunnen niet alleen van anderen leren maar ook van onszelf maar we moeten wel de mogelijkheid en de moed hebben allerlei kanten van onszelf te onderzoeken.

De onderwijsomgeving biedt de student een steeds veranderende en vernieuwende omgeving door:

- het vergaren van nieuwe kennis.
- het ontwikkelen van competenties in de beroepspraktijk waarin de veranderingen in onze samenleving direct invloed hebben op de student.
- de pedagogische relatie met docenten.
- het dagelijks leven in een steeds veranderende maatschappij.

De student kan heel tegengestelde kanten van zichzelf tegenkomen, zekere maar ook onzekere. De dialogische benadering en het ZKM- zelfonderzoek geeft aandacht aan alle verschillende kanten van het zelf en nodigt uit tot onderzoek en dialoog tussen onderlinge, heel verschillende, ik-posities.

Voorbeeld:

Ik die op stage een gestructureerde, succesvolle hockeytraining kan geven. (student van de opleiding Sport & Bewegen).

Ik die het moeilijk vind om mijn stage-ervaringen op te schrijven. (dezelfde student van de opleiding Sport & Bewegen).

De student kan pas betekenis geven aan deze verschillende kanten van zichzelf als hij of zij deze kanten, met de bijbehorende emoties, heeft kunnen onderzoeken en heeft leren begrijpen. Door de student uit te nodigen ervaringen en de onderliggende emoties te onderzoeken en het verhaal te vertellen dat aan de ervaring ten grondslag ligt, kan de student betekenis geven aan de ervaringen en verhalen. De dialoog is het krachtige middel om steeds opnieuw balans te creëren tussen interne en externe ik-posities.

2.2 Narratieve benadering

De mens is een verhaal

De narratieve benadering is in de jaren 80 van de vorige eeuw geïntroduceerd in de psychologie. Deze benadering gaat uit van subjectieve betekenisgeving aan het zelfverhaal. De persoonlijke identiteit is een narratieve identiteit. De narratieve benadering is het hart van de ZKM methode en de Dialogical Self Theory.

Het persoonlijke verhaal, de persoonlijke polyfone roman, kan door iedereen verteld worden. Aan objectieve, vaststelbare gebeurtenissen en feiten wordt een subjectieve dimensie toegevoegd. Het zelfverhaal vol met gebeurtenissen en gevoelens krijgt een subjectieve betekenis. Soms neemt het leven onbegrijpelijke wendingen en kunnen levenservaringen angst of verbijstering oproepen. Het is dan van belang deze verhalen te vertellen en een (nieuwe) betekenis te verlenen om als het ware weer rust en harmonie te brengen in de compositie van het zelf. Er is sprake van een voortdurende herinterpretatie van de eigen persoonlijke verhalen.

De narratieve identiteit binnen de context van het onderwijs betekent dat het zelfverhaal van de student en de dialoog die de student voert met zichzelf, medestudenten, coach en praktijkbegeleider, de student een eigen beroepsidentiteit geeft en daarnaast de zelfsturing bevordert.

De narratieve identiteit ontleent zijn waardevolle betekenis door de gemotiveerde verhalen van de student die betrekking hebben op leren, leven en werken. Verhalen over de kindertijd thuis en op school, over stage, over mede studenten, over ouders, over passie, over geweld, over toekomst dromen.....Hoe meer samenhang er in de verhalen van de student is, hoe beter de student naar zijn eigen leven zal kunnen kijken. Vanuit een helder inzicht en overzicht kan de student nieuwe gemotiveerde keuzes maken. Door het vertellen van hele verschillende verhalen, gevuld met bijbehorende emoties, aan zichzelf en een ander (de coach en mede studenten) ontstaat de mogelijkheid van betekenisgeving aan ervaringen uit het verleden, heden en toekomst. Tevens kan het essentiële inzicht ontstaan waar deze ervaringen in het heden nog doorwerken in de vorm van leerbelemmeringen en motivatie problemen.

De narratieve benadering geeft alle ruimte aan verschillende, met elkaar conflicterende kanten, van de persoonlijkheid. Een student met dyslexie heeft een feitelijk gediagnosticeerde beperking. Voor de individuele student is de betekenis van de dyslexie individueel bepaald en afhankelijk van de context, namelijk van zijn of haar levensverhaal. Uit het levensverhaal en de betekenis die de student aan dyslexie in haar levensverhaal heeft gegeven in de loop de jaren blijkt dat de dyslexie heeft gemaakt dat school opdrachten nog steeds niet goed worden begrepen. Opdrachten die de student niet begrijpt kan de student niet maken. De emotie die erbij hoort is boosheid veroorzaakt door stress. Er is een duidelijke verbinding te maken met het motivatie probleem van de student (casus 2 pagina 37)

4 korte persoonlijke verhalen van student met dyslexie

Verhaal 1

Ik zit in groep 4. Mijn moeder valt in voor een leesmoeder. Ik zit in haar groepje. Ieder komt aan de beurt om een stukje voor te lezen. Ze hoort de anderen uit het groepje en als ik lees valt op dat ik niet hetzelfde niveau heb als de anderen. Mijn moeder denkt, "hé, dat zit niet goed! Ik lees op een ander niveau dan de anderen. Mijn moeder gaat met deze observatie naar de leerkracht. Zelf wist ik nog helemaal niet wat er anders was aan mijn lezen.

Verhaal 2

Ik zit in groep 6. We zitten in de kring en we gaan lezen. Ik denk: "Als ik maar geen beurt krijg". Ik ben heel zenuwachtig en ik let heel goed op wat er allemaal om me heen gebeurt. Meester geeft me toch een beurt, ik krijg een kleur en kan niet meer uit mijn woorden komen zoals altijd als ik een beurt krijg. Ik wil het liefst onder de tafel wegkruipen. Ik weet heel goed dat ik moeite met lezen heb. Ik schaam me ervoor.

Verhaal 3

Inmiddels weet ik dat ik dyslexie heb. Ik zit in groep 8 van het speciaal onderwijs. Ik vertik het gewoon nog om te lezen. Ik word boos tegen de leraar want hij begrijpt niet dat ik niet wil lezen. De leraar wacht net zo lang tot ik ga lezen, als ik de beurt krijg. Ik loop boos weg. De leraar vraagt later waarom ik boos ben en ik zeg: "omdat ik moet lezen". Ik ben ook echt van me af gaan slaan uit onmacht en onzekerheid. Op het speciaal onderwijs heb ik wel geleerd om met die boosheid om te gaan.

Verhaal 4

Op het VMBO moet ik zelfstandig werken. Dat lukt mij niet zo goed. Ik doe het ook niet meer. Ik heb nog steeds moeite met begrijpend lezen en met het begrijpen van de woordkeus van de docent. Ik durf niet aan te geven dat ik meer uitleg nodig heb omdat ik het idee heb dat leraren het er niet voor over hebben.

Door het ZKM onderzoek heeft de student haar verhalen die te maken hebben met de dyslexie weer verteld en er is een nieuw verhaal ontstaan. Ze heeft het inzicht gekregen dat de boosheid uit haar jeugd nog steeds meespeelt in haar leven en als onderliggend gevoel haar vragen over een vervolgstudie en motivatie bepaalt. Ze heeft kunnen zien dat er een duidelijke verbinding is tussen de boosheid en de dyslexie. Er is ruimte ontstaan om het verhaal rondom de dyslexie nieuwe betekenis te geven. De boosheid is niet meer de dominante emotie wanneer ze wordt geconfronteerd met de gevolgen van dyslexie (concreet wanneer ze schoolopdrachten niet begrijpt). Het inzicht dat ze voor sommige onderdelen van het schoolwerk extra ondersteuning nodig heeft en dat ze die ook zelf kan en moet vragen (zelfsturing) heeft als resultaat dat de student haar studie kan afronden en ondersteuning heeft gevraagd bij enkele onderdelen van het afstudeertraject. De student heeft duidelijke keuze gemaakt voor een vervolgstudie.

2.3 De Zelf Kennis Methode en de waarderingstheorie

Historie en achtergrond

De ZKM, zoals deze is ontwikkeld door de Nijmeegse hoogleraar persoonlijkheidsleer Prof. Dr.H.J.M. Hermans, is een wetenschappelijk onderbouwde methode waarin de narratieve benadering centraal staat. Hermans heeft met het ontwikkelen van de ZKM en de waarderingstheorie de client met zijn unieke zelfverhaal en de eigen verantwoordelijkheid voor de betekenisgeving en waardering van het zelfverhaal centraal gesteld boven het reduceren van de mens tot een object dat door tests kan worden vergeleken met een standaardnorm. Hierdoor slaat Hermans in 1972 een nieuwe weg in binnen de persoonlijkheidsleer en heeft door onderzoek praktijk en theorie voortdurend aan elkaar getoetst. De vele boeken en publicaties weerspiegelen de ontwikkeling van de ZKM en de waarderingstheorie.(zie relevante boeken en publicaties op pagina 51)

Verhalen vormen het uitgangspunt voor het ontdekken van een samenhang in de persoonlijke werkelijkheid waarin mensen leven, leren en werken. Hermans wilde de traditionele relatie deskundige/client doorbreken en veranderen in een samenwerkingsrelatie tussen cliënt en adviseur. De ZKM wordt onder andere toegepast bij studie, beroepskeuze en loopbaanvragen.

In het onderzoek wordt er vanaf hier gesproken over de relatie *student-coach*.

De kerngedachte van de ZKM is dat bij ieder mens twee belangrijke grondmotieven aanwezig zijn.

- Het Z motief betreft het streven naar zelfbevestiging en zelfprofilering.
- Het A motief betreft het verlangen naar verbondenheid met iets of iemand anders.

Een zelfonderzoek maakt duidelijk hoe iemand zijn ervaringen beleeft, waardeert en hoe beide grondmotieven daarin werkzaam zijn. De methode biedt de mogelijkheid de rode draad in iemands leven te ontdekken en vanuit een metapositie naar deze rode draad te kijken. Een nieuw zelfinzicht kan ontstaan en daardoor ontstaat de mogelijkheid om een nieuw plan voor de toekomst te ontwerpen en te vertalen naar concreet gedrag.

Een belangrijk kernmerk van de ZKM is de samenwerkingsrelatie tussen de coach en de student. De eigen verantwoordelijkheid van de student is groot binnen het ZKM onderzoek en maakt dat hij of zij een actieve rol heeft tijdens het onderzoek. Er is sprake van een tweezijdige deskundigheid. De student is deskundig op het gebied van de ervaringen van zijn eigen leven, het eigen verhaal. De coach is deskundig op het vakgebied en de methode. Het zelfonderzoek biedt de student een helder en diepgaand beeld van zichzelf en van zijn of haar levenssituatie.

Het zelfonderzoek bestaat uit vier fasen³

- 1 het vertellen van het zelfverhaal en het formuleren van waardegebieden.
- 2 het verbinden van ieder waardegebied met gevoelens.
- 3 analysegesprek met de student.
- 4 validatie (plan voor de toekomst).

Fase 1 het vertellen van het zelfverhaal en het formuleren van waardegebieden

De student wordt uitgenodigd zijn of haar levensverhaal te vertellen aan de hand van een aantal gestructureerde vragen, de zogenaamde ontlokkers, zie bijlage 1 pagina 45. De ontlokkers kunnen worden aangepast aan de vraagstelling en problematiek van elke individuele student. De ontlokkers dienen als ingang en stimulans voor de student om te reflecteren op hele verschillende gebieden van het verleden, heden en toekomst.

Nieuwe en vergeten stukken uit het leven van de student kunnen tevoorschijn komen uit het verhaal. Al vertellend komt de student erachter wat er werkelijk toe doet en waar kracht zit en waar er belemmeringen worden ervaren. De betekenisgeving van de student staat centraal. Niet de betekenisgeving van de coach. De coach spiegelt, stelt verdiepende vragen, vraagt door, vat samen en sluit aan. De coach kan ook sturen en interpreteren maar blijft altijd dicht bij het verhaal van de student. De student heeft alle ruimte om te associëren in dialoog met zichzelf (interne dialoog) en in dialoog met de coach (externe dialoog). Alle belangrijke levensgebieden worden onderzocht.

Van alle belangrijke kernen uit het verhaal maakt de student kernzinnen de zogenaamde "*waardegebieden*". Dit zijn zinnen met een persoonlijke kern en betekenis. De coach biedt de student alle ruimte en ondersteunt het proces om waardegebieden te formuleren zodat ze voor de student ook "kloppen".

Voorbeeld van *waardegebieden* zijn:

- Toen ik bij mijn moeder in het leesgroepje zat in groep 4 kreeg ik een beurt en ontdekte mijn moeder dat ik helemaal niet zo goed kon lezen als de andere kinderen uit het leesgroepje.
- Toen ik 11 jaar was ging ik naar een nieuwe school, daar werd ik ook gepest en ik verweerde me fysiek omdat ik merkte dat het hielp.

³ van Huijgevoort-Munten, Toos; *De kracht van het zelfverhaal in revalidatie*. MacDonald/SSN, Nijmegen, 2005.

Rol van de coach in fase 1

De coach biedt de set van ontlokkers aan de student aan (zie bijlage 1 pagina 45). De coach luistert goed naar het verhaal van de student en biedt de student alle ruimte om het zelfverhaal te onderzoeken. De coach is actief betrokken bij de zoektocht van de student door steeds door te vragen wanneer de student een levens gebied raakt dat van belang is om verder te onderzoeken. De student met een zwaar pestverleden zal in haar verhaal op een gegeven moment gaan vertellen over haar pestverleden. Hier past geen diagnose als signalering die de student zou reduceren tot een object. Hier past de actieve rol van de coach waardoor de student wordt uitgenodigd tot verder zelfonderzoek. In deze fase is het van belang dat de coach geen enkele eigen invulling geeft over het zelfverhaal van de student maar aansluit bij het verhaal van de student. Oprechte nieuwsgierigheid, betrokkenheid, respect en waardering en liefde zijn ik- posities die voor de coach van belang zijn in fase 1. De rol van de coach is er op gericht dat de student zijn of haar verhaal in een sfeer van veiligheid en vertrouwen kan vertellen.

Fase 2 *het verbinden van ieder waardegebied met gevoelens*

Elk waardegebied, dat is geformuleerd in fase 1, heeft een affectieve component. Er is een affectieve betrokkenheid van de persoon bij de gebeurtenissen uit het zelfverhaal. Deze affectieve betrokkenheid wordt in de methodiek zichtbaar gemaakt door het scoren van gevoelens op een affectenreeks.

In de waarderingstheorie staan 4 groepen gevoelens centraal.

- **4 Z (zelf) gevoelens:** eigenwaarde, krachtigheid, zelfverzekerdheid en trots.
- **4 A (ander) gevoelens:** Zorgzaamheid, vriendschap, liefde en intimiteit.
- **8 positieve gevoelens:** vreugde, geluk, genieten, vertrouwen, energie, innerlijke rust, vrijheid en veiligheid.
- **8 negatieve gevoelens:** angst, machteloosheid, eenzaamheid, minderwaardigheid, kwaadheid, schuld, jezelf niet zijn en schaamte.

In fase 2 krijgt de student op de computer bij elk waardegebied (kernzin) bovenstaande reeks gevoelens te zien. Bij elk gevoel geeft de student aan hoe sterk hij of zij dit gevoel bij het waardegebied ervaart op een schaal van 0 tot 5. Speciale software berekent de zogenoemde gevoelspatronen waarin de grondmotieven tot uitdrukking komen.

Rol van de coach in fase 2

De coach is aanwezig bij fase 2 (in tegenstelling tot de mogelijkheid dat de student de waardegebieden op de computer waardeert zonder aanwezigheid van de coach) en geeft uitleg over het computerprogramma. Eventuele vragen van student over de methode kunnen door de coach worden beantwoord. De coach observeert.

Fase 3 analysegesprek met de student

Belangrijke thema's uit het zelfverhaal worden zichtbaar. Het inzicht dat ontstaat vormt de basis voor nieuwe stappen en gemotiveerde keuzes die de student graag wil gaan maken. De rode draad biedt informatie over waar de kracht en dynamiek van de student ligt maar ook waardoor deze kracht wordt belemmerd.

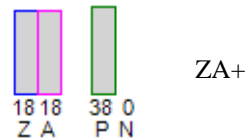
Een wetenschappelijk onderbouwd computerprogramma maakt een profiel van elk waardegebied en de gevoelswaarderingen die in fase 2 zijn ingevoerd. Dit profiel is het uitgangspunt voor de analyse. De waarderingstheorie gaat ervan uit dat de verschillende waardegebieden geclusterd kunnen worden, omdat ze eenzelfde profiel van gevoelens vertonen. Het vergelijken van veel op elkaar lijkende profielen wordt in de methode de modaliteitsanalyse genoemd. Een cluster van waardegebieden met een gemeenschappelijk profiel vormen de basis van een bepaald herkenbaar thema.

Er zijn 3 positieve profielen aan te geven

Type 1: kracht en eenheid (+ ZA)

Waardegebieden met een +ZA score zijn waardegebieden waarbij zowel het A motief en het Z motief sterk worden ervaren en gescoord. Gevoelens van kracht en verbondenheid vloeien samen. Hieronder volgt een voorbeeld uit een van de casussen.

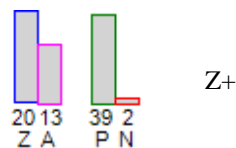
Ik vind het fijn om te zorgen dat het voor andere mensen duidelijk is wat ze moeten doen tijdens de activiteiten week op mijn stage.



Type 2: autonomie en succes (+Z)

+Z waardegebieden zijn positieve waardegebieden waar het streven naar zelfbevestiging (Z motief) sterker is dan het streven naar verbondenheid met anderen. (A motief)

Tijdens de rekenbijles bouwde ik langzaam het vertrouwen op dat ik wel kan rekenen.



Type 3: verbondenheid (+A)

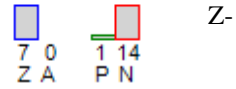
+A waardegebieden zijn positieve waardegebieden waarin het streven naar verbondenheid met anderen of het andere (A motief)sterker is dan het streven naar zelfbevestiging (Z motief)

Als ik thuis op de bank zit met mijn hond op schoot voel ik me veilig.

Er zijn 3 negatieve typen te onderscheiden, namelijk negatieve Z (-Z), negatieve A (-A) en negatieve LL (-LL)

Type 4: afzetten en kwaadheid (Z-)

Ik heb de afgelopen 2 jaar sport gemist op school.



Het streven naar zelfbevestiging is sterker dan het streven naar verbondenheid.

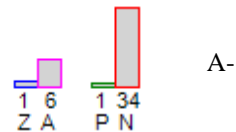
Het streven naar zelfbevestiging is verbonden met negatieve gevoelens.

Type 5: Gemis aan eenheid en onvervuld verlangen (A-)

Het streven naar verbondenheid is sterker dan het streven naar zelfbevestiging.

Het streven naar verbondenheid is verbonden met negatieve gevoelens.

Toen mijn vriendin de relatie beëindigde van drie jaar, ontkende ik dit voor mezelf.

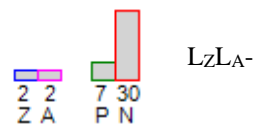


Type 6: machteloosheid en isolement (-LL)

-LL waardegebieden zijn waardegebieden die een belemmering of frustratie aangeven in zowel het streven naar zelfbevestiging en het streven naar verbondenheid met de ander.

De Z en de A gevoelens worden laag of helemaal niet ervaren.

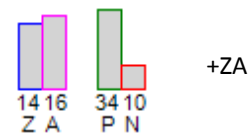
Ik kijk af en toe met jaloezie naar vriendinnen die schijnbaar makkelijker keuzes kunnen maken en hun leven zorgeloos kunnen leiden.



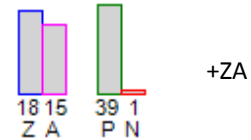
Tijdens de analyse van het zelfonderzoek ontdekken we dat er *waardegebieden* met eenzelfde type naast elkaar voorkomen. We spreken van *clusters waardegebieden* die door de score een duidelijke verbinding met elkaar hebben.

Voorbeeld van waardegebieden met eenzelfde type

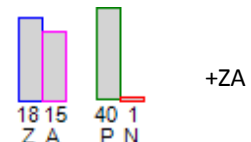
2 Bij mijn oma is mijn 2de thuis, ze is mijn uitlaatklep.



5 Bij de voetbal ontspan ik volledig.



14 Met het klimmen vind ik het fijn dat ik iedereen ken en we met z'n allen sporten.

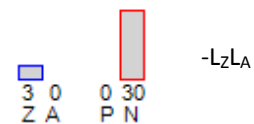


Uit de analyse van het onderzoek komt naar voren dat de student aan bovenstaande cluster van *waardegebieden* een positieve en krachtige betekenis geeft. Het Z motief en het A motief vloeien samen. (*de positieve pool*)

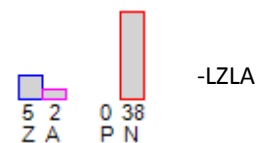
Vervolgens wordt een aantal waardegebieden bekeken die een tegenovergesteld affectief profiel vertonen.

Voorbeeld uit hetzelfde zelfonderzoek

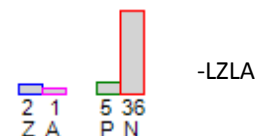
10 In groep 3/4 ben ik naar de juf gegaan om te zeggen dat ik werd gepest maar ze zei dat het wel meeviel.



11 In de periode dat ik werd gepest kon niemand dit aan mij zien.



19 Ik heb me jarenlang achter de muur verschuild.



Deze *waardegebieden* hebben een vergelijkbaar gevoelsprofiel: -LzLa. Zowel het streven naar zelfbevestiging en het streven naar verbondenheid met de ander zijn belemmerd. (*de negatieve pool*).

Twee clusters van *waardegebieden* komen naar voren, een met een positieve en een met een negatieve pool. De student en de coach vertalen de beide polen naar concrete thema's in het leven van de student. In bovenstaand voorbeeld komt het thema verbinding en kracht naar voren in de positieve pool. De student ervaart kracht en verbinding tijdens het sporten en in het contact met haar oma. De negatieve pool brengt het thema pesten en hoe het pesten als belemmering door de student

is ervaren, naar voren. Het inzicht in en de verbinding van deze beide tegengestelde thema's en de bijbehorende gevoelens bieden de student de mogelijkheid om de pijnlijke ervaringen uit het verleden te verbinden met de ervaringen en de kracht van de positief ervaren persoonlijke ervaringen. Het inzicht hoe patronen in het leven zijn ontstaan bieden de student de mogelijkheid om onderliggende gevoelens die met het oude verhaal te maken hebben te verwerken en als basis te gebruiken voor een nieuw verhaal. Er ontstaat ruimte en de mogelijkheid om samen met de coach vanuit een meta positie te zien hoe patronen zijn ontstaan en werkelijk nieuwe betekenis te geven aan het onderliggende verhaal. Nu kan het verhaal opnieuw worden verteld door de student met de betekenis die in het hier en nu aan het oude verhaal kan worden gegeven. Een student kan erachter komen dat zijn gevoel van verbondenheid met anderen (A-motief) nog nauwelijks tot ontwikkeling is gekomen in het waarderingssysteem omdat hij of zij bang is te worden afgewezen.

Rol van de coach in fase 3

Het is van wezenlijk belang dat de coach naast de student staat en de student aanmoedigt en stimuleert. De student komt op het spoor van spanningen en belemmeringen. Het inzicht dat kan gaan ontstaan in fase 3 is het begin van een verandering in gedrag en de toekomst van de student. De coach sluit zich aan bij het tempo van de student en forceert geen enkel inzicht. De coach stimuleert de student in een sfeer van vertrouwen om **zelf** de rode draad en de dynamiek van het zelfonderzoek te vinden. De coach kan ook sturen en blijft voor alles de dialoog met de student voeren. De dialoog is het middel waardoor de student in interne dialoog kan gaan met de moeilijke en confronterende kanten van zichzelf. Hiervoor is het nodig dat de coach met respect voor het proces van de student nabij blijft. Voor de student is fase 3 een confronterende fase omdat het vaak pijnlijk duidelijk wordt hoe iemand jarenlang heeft geworsteld met de gevolgen van gebeurtenissen in een andere levensfase. De coach sluit aan bij de belemmerende emoties en deelt deze emoties met de student. De coach stuurt voorzichtig aan op het samen kijken naar de pijnlijke gebeurtenissen door met de emoties van de student in dialoog te gaan. De dialoog geeft de gevoelens een mogelijkheid om los te komen van de geïsoleerde positie. Daarna kan de student vanuit een metapositie (afstand van de emoties) een nieuw inzicht verwerven. Dit kan alleen als de coach met liefde, erkenning en respect aansluit bij de student en in dialoog gaat met de student, met de belemmerende emoties en hun betekenis voor de student (uitwerking zie casus 1 pagina 29).

Langzamerhand komt er duidelijkheid in de rode draad van het zelfverhaal. Voor de student biedt de verbinding van de betekenis van de negatieve pool met de betekenis van de positieve pool de mogelijkheid tot het vertellen van een nieuw verhaal. Het oude verhaal waarin de (leer- motivatie) belemmering zo dominant en geïsoleerd besloten ligt, kan opnieuw worden verteld vanuit een heel nieuw uitgangspunt. Door alle studenten die hebben meegewerkt aan het onderzoek wordt dit nieuwe inzicht als een grote opluchting ervaren. In dialoog met jezelf en je coach nieuwe stappen concreet en haalbaar te maken, **dat is waar elke student door in BEWEGING komt!**

Fase 4 validatie en plan voor de toekomst

De student gaat daadwerkelijk aan de slag met een concreet plan voor de toekomst. Er is nieuw inzicht ontstaan in fase 3 waardoor in fase 4 de mogelijkheid ontstaat om opgespoorde belemmeringen te verminderen in het dagelijks leven. Samen met de coach ontwerpt de student een nieuwe visie die de basis wordt van nieuwe stappen.

Er zijn drie stappen in fase 4 te onderscheiden waardoor kan worden aangesloten bij de mogelijkheden en de praktijk van de student.

- 1 Attending, de student observeert waar en in welke situaties zich de belemmering voordoet. Voorbeeld van F. Wanneer ze op school een opdracht krijgt die ze niet begrijpt ontstaat er boosheid en kan ze de opdracht niet maken. De observaties worden vastgelegd en dienen als basis voor de volgende stap.
- 2 Creating, in deze fase wordt er een helder, nieuw doel geformuleerd waardoor het nieuwe inzicht in een actie wordt omgezet. De student neemt kleine initiatieven, probeert uit, oefent op de plekken waar de student de boosheid tegenkomt. Student F. oefent met het vragen van ondersteuning en uitleg aan de docent die een opdracht geeft die F. niet begrijpt.
- 3 Anchoring, in deze fase wordt er verder uitgeprobeerd, geoefend ook in nieuwe situaties. In deze fase wordt het flexibele karakter duidelijk van de DST theorie. Er bestaat altijd de mogelijkheid om nieuwe betekenis te geven aan ik-posities en de interne en externe dialoog door zelfonderzoek. De ik-positie van student F. " ik kan niets begrijpen van een opdracht omdat ik dyslexie heb " is veranderd in de ik-positie, "ik ben open voor ondersteuning van anderen als ik iets niet begrijp en ik vraag zelf om uitleg en ondersteuning".

Rol van de coach in fase 4

Fase 4 biedt de student de mogelijkheid om samen met de coach te onderzoeken waar de gewenste veranderingen in het dagelijks leven kunnen worden gerealiseerd. Het is een spannende fase waarin het belangrijk is voor de student dat hij of zij zich gesteund voelt door de coach en dat er veel ruimte is om te experimenteren. Het spreekt van zelf dat er geen oordelen passen in deze fase. De coach stimuleert de student en zoekt samen met de student naar plekken waar de student kan gaan oefenen. In deze fase kan de coach de student ook adviseren.

De coach vraagt door om de intrinsieke motivatie krachtig te laten werken voor de student en biedt de student alle ruimte om persoonlijke betekenis te geven aan de intrinsieke motivatie die de motor wordt van alle nieuwe stappen en keuzes.

Samen met de coach zoekt de student speciale plekken op school, thuis of op stage welke plek oen maakt een keuze plekken geschikt zijn om te oefenen met het nieuwe inzicht. De coach ondersteunt, moedigt aan, stimuleert en stelt kritische vragen over de haalbaarheid van de acties. De coach dient als veilige achtervang en is bereikbaar voor de student die nieuwe initiatieven uitprobeert.

De ZKM is ontwikkeld als een cyclus.

Onderzoeken – valideren – onderzoeken.

Het eerste zelfonderzoek kan gevolgd worden door een tweede zelfonderzoek, 4/5 maanden na het eerste zelfonderzoek. Het tweede zelfonderzoek heeft als doel het zichtbaar maken van de veranderingen die vanuit het eerste zelfonderzoek in gang zijn gezet en deze veranderingen worden geëvalueerd en gewaardeerd. De student gaat anders om met de belemmering(het probleem) en hoe staat het nu? Lukt het ook werkelijk? Door stil te staan bij het effect van de actie komen het cyclisch karakter van de ZKM en daarmee de drie functies optimaal tot hun recht.

2.4 Persoonlijk Positie Repertoire - PPR

PPR is een nieuwe methode die H.Hermans heeft ontwikkeld op basis van ZKM en Dialogical Self Theory. Zoals is besproken in 2.1 (Dialogical Self Theory) worden door H.Hermans en A. Hermans Konopka interne en externe ik-posities onderscheiden. Elke positie heeft een eigen stem, een eigen verhaal en de mogelijkheid om met de andere ik-posities in dialoog te gaan. Sommige stemmen zijn krachtiger dan anderen en kunnen de innerlijke dialoog een tijdlang of zelfs jarenlang domineren. Met het onderzoek naar het Persoonlijk Positie Repertoire is het mogelijk vast te stellen welke interne positie het meest prominent is en het zelfverhaal het meest nadrukkelijk kleurt. De dominante ik-positie van de student met dyslexie uit casus 2 bladzijde 37, "Ik, die boos word als ik een opdracht krijg", werkt als een grote belemmering op het afronden van de studie en zorgt voor de negatieve betekenis die de student geeft aan alle schoolopdrachten. Door de negatieve ik-positie te koppelen aan een positieve ik-positie, kan de balans tussen de ik-posities worden hersteld. De dialoog tussen beide ik-posities komt op gang door van beide ik-posities voorbeelden te bespreken. De dialoog en de verhalen bieden de student de mogelijkheid om flexibeler te bewegen tussen beide ik-posities en de negatieve positie los te maken uit het isolement. De PPR en de concrete uitwerking met het doel een leerbelemmering op te heffen wordt aan de hand van 3 voorbeelden uit de praktijk in hoofdstuk 4 besproken.

Uit de voorbeelden beschreven in hoofdstuk 4 blijkt dat de coach tijdelijk een bepaalde, bewust gekozen, ik-positie inneemt om de student in staat te stellen dichterbij de belemmerende gevoelens te kunnen komen. De meest natuurlijke reactie is **weg bewegen** van de pijnlijke gevoelens. Doordat de coach de opening maakt **naar de belemmerende gevoelens toe** kan de student ontdekken hoe het werkelijke verhaal is ontstaan. Het verhaal kan in het hier en nu opnieuw worden verteld en er ontstaat de mogelijkheid voor de student zelf te ontdekken hoe het verhaal past in zijn of haar huidige leven.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksfasering en aanpak

In dit hoofdstuk wordt de wijze beschreven waarop dit ZKM onderzoek binnen Landstede is gefaseerd.

Fase 1 belicht hoe het ZKM onderzoek binnen Landstede is geïntroduceerd.

Fase 2 belicht hoe en welke studenten zijn geselecteerd. Tevens wordt kort de problematiek van de studenten beschreven.

Fase 3 belicht de samenwerking met de studiebegeleiders van het SAB en met de coaches van de deelnemende opleidingen.

Fase 4 belicht de tijdsinvestering van het totale onderzoek.

Fase 1 Hoe is het onderzoek binnen Landstede geïntroduceerd?

Het onderzoek naar de effectiviteit van de ZKM methode is gestart met een introductie voor de studentadviseurs van de dienst Student Advies & Begeleiding (verder aangeduid met SAB) in april 2011. Er is een korte mondelinge introductie verzorgd en er is schriftelijke informatie verspreid over de methodiek. Tevens is informatie voor studenten en ouders van studenten ontwikkeld. (zie bijlage 2)

In oktober 2011 heb ik het onderzoek onder de aandacht gebracht van 3 Landschapsmanagers van Landstede. Dit heeft concreet geleid tot contact met coaches van de opleiding Jeugdzorg Zwolle en Sport & Bewegen Zwolle.

Fase 2 Selectie van deelnemers

Coaches van de opleiding Jeugdzorg Zwolle en van de opleiding Sport & Bewegen en studentadviseurs van het SAB hebben onderzocht welke studenten profijt kunnen hebben van een ZKM- zelfonderzoek. In overleg met mij zijn er in de loop van 7 maanden 20 studenten doorverwezen en uitgenodigd voor een intake gesprek. Allen hebben na het intake gesprek besloten deel te nemen aan het onderzoek.

8 Studenten zijn doorverwezen door de dienst Student Advies & Begeleiding Zwolle, Raalte en Harderwijk.

3 Studenten zijn doorverwezen door de coach van de opleiding Jeugdzorg Zwolle niveau 4, leerjaar 3.

9 Studenten hebben zichzelf aangemeld voor een ZKM-onderzoek nadat ik in een coachgroep van Sport & Bewegen leerjaar 4 niveau 4 informatie heb gegeven over de ZKM en de mogelijke deelname aan het onderzoek heb besproken.

Welke studenten hebben deelgenomen?

Een overzicht van het aantal studenten, de problematiek waarmee de studenten aan het onderzoek begonnen, korte omschrijving van het resultaat en de tijdsinvestering per student.

De studenten kampen met de volgende problematiek:

- Een leerbelemmering zoals dyslexie of dyscalculie.
- Weinig of geen intrinsieke motivatie om de studie te vervolgen of af te ronden.
- Weinig of geen zelfsturing van het eigen leerproces.
- Gebrek aan zelfvertrouwen door pestervaringen in het verleden.
- Problemen met het maken van keuzes.

Studenten doorverwezen door studentadviseurs van het SAB Zwolle, Raalte en Harderwijk

| Aantal: 8 studenten | Problematiek bij aanvang ZKM onderzoek | resultaat | Tijdsinvestering. |
|----------------------|---|--|--|
| Student van 18 jaar | Gestopt met studie door gebrek aan motivatie en zelfvertrouwen. | Nieuwe studie begonnen met nieuw herwonnen zelfvertrouwen en motivatie. | 20 uur |
| Studente van 17 jaar | Door ziekte en gebrek aan motivatie gestopt met studie. | Nieuwe studie gestart met enthousiasme. | 10 uur |
| Studente van 25 jaar | Gestopt met studie door persoonlijke problematiek. | Het is niet gelukt om het ZKM onderzoek af te ronden doordat de student de school heeft verlaten. | 10 uur |
| Studente van 20 jaar | Gebrek aan zelfvertrouwen en vragen over de juiste studiekeuze. | Het zelfvertrouwen is gegroeid. Geen twijfel meer over studiekeuze. Student is in therapie bij psycholoog. | 10 uur |
| Studente van 23 jaar | Gebrek aan zelfvertrouwen. Vragen over doorstroom MBO/HBO. (Dyscalculie vastgesteld op het MBO) | Student heeft vol overtuiging de keuze gemaakt voor werk en geen vervolgstudie. Deze keuze geeft rust. | 20 uur Student heeft deelgenomen aan workshop innovatiedag 2012 |

| | | | |
|------------------|--|---|--------|
| Studente 18 jaar | Weinig motivatie en vragen over doorstroom vervolgstudie niveau 4 (MBO). | Gemotiveerde keuze gemaakt voor vervolgstudie in schooljaar 2012/2013. | 7 uur |
| Studente 18 jaar | Uitgevallen en kan geen keuze maken voor nieuwe studie. | Nog geen nieuwe keuze gemaakt, wel meer inzicht verworven over eigen problematiek waardoor meer rust en vertrouwen. | 6 uur. |

Studenten doorverwezen door coach van de opleiding Jeugdzorg, leerjaar 3 niveau 4

| | | | |
|------------------|--|---|--|
| Studente 19 jaar | Geen motivatie voor vervolgen van studie na studievertraging opgelopen als gevolg van beenbreuk. | Student zet studie vol vertrouwen voort. | 8 uur. |
| Studente 21 jaar | Geen motivatie en geen stageplek, geen inzicht in persoonlijke problematiek | Heeft gekozen voor een time out in overleg met coach van de opleiding. Student start een nieuwe studie in het schooljaar 2012/2013. zelfreflectie en inzicht liggen ten grondslag aan deze keuze. | 16 uur Student heeft deelgenomen workshop tijdens innovatiedag 2012 |
| Studente 20 jaar | Persoonlijke problematiek met veel invloed op de leerloopbaan van de student | Meer inzicht in persoonlijke problemen waardoor de motivatie om de opleiding af te maken is gegroeid. | 10 uur |

9 studenten van de opleiding Sport & Bewegen leerjaar 4 niveau 4

| | | | |
|------------------|---|--|--|
| Studente 20 jaar | Persoonlijke problematiek die voor de student (te) grote invloed heeft in haar leven | Student heeft meer inzicht in de directe invloed van de problematiek op het dagelijks leven. Problematiek is meer geïntegreerd. | 8 uur |
| Studente 19 jaar | Vragen en onzekerheid over doorstroom MBO/HBO | De droom om naar het buitenland te gaan is concreet omgezet in een actieplan. De student gaat na het afronden van de studie een jaar naar het buitenland en gaat daarna verder studeren aan het HBO. | 7 uur |
| Studente 20 jaar | Onzekerheid over vervolgstudie HBO en gebrek aan motivatie en stress rondom de afronding van de studie (dyslexie op basisschool vastgesteld). | Studie positief afgerond en een gemotiveerde keuze gemaakt voor HBO studie. | 15 uur Student heeft deelgenomen aan workshop innovatiedag 2012 |
| Student 20 jaar | Zelfinzicht vergroten. | Zelfinzicht vergroot en daardoor met nog meer zelfvertrouwen studie afgerond en gekozen voor HBO studie. | 5 uur |
| Student 19 jaar | Weinig motivatie en zelfvertrouwen voor afronding studie en vragen rondom doorstroom HBO. | Motivatie en zelfvertrouwen voor afronding studie vergroot en duidelijk keuze gemaakt voor studie HBO. | 7 uur |
| Student 19 jaar | Weinig motivatie voor afronding studie. | ZKM onderzoek in fase 3 gestaakt. Student kan geen tijd meer vrijmaken in verband met afstuderen. | 5 uur |

| | | | |
|-----------------|--|--|-------|
| Student 21 jaar | Vragen rondom afronding studie en doorstroom MBO/HBO | Nieuw zelfinzicht ondersteunt positief afronden van studie. | 6 uur |
| Student 20 jaar | Geen motivatie voor studie en problemen op stage. Vragen over vervolgstudie. | ZKM onderzoek gestaakt na een tijdelijk, negatief studie advies. ZKM onderzoek wordt nog vervolgd. | 5 uur |
| Student 25 jaar | Ondersteuning voor afronding van studie. | In fase 3 van het onderzoek heeft de student aangegeven geen tijd meer te hebben voor de afronding van het onderzoek | 5 uur |

Conclusie: 15 studenten hebben concreet nieuw inzicht verworven en nieuwe stappen kunnen zetten voor vervolgonderwijs, een nieuwe studiekeuze gemaakt of de studiebelemmering kunnen opheffen. 3 Studenten hebben het zelfonderzoek zelf afgebroken. 1 Student is niet toegelaten voor een nieuwe studie waardoor het contact is verbroken. De afspraak met studentadviseur van het SAB is gemaakt dat indien de student toch weer met een studie begint we het ZKM traject vervolgen. 1 Student heeft het ZKM traject nog niet afgerond.

Fase 3 Samenwerking met studentadviseurs van het SAB en met de coaches van de deelnemende studenten

De studentadviseurs van het SAB en de coaches van de deelnemende studenten zijn allen betrokken bij het onderzoek. Bij aanvang van elk onderzoek heeft een gesprek plaatsgehad om het doel van het onderzoek en de coachvraag van de student te bespreken. Tevens heeft er een afsluitend gesprek plaatsgehad. De resultaten zijn zorgvuldig doorgesproken en overgedragen aan de coach of student adviseur. Tijdens het hele onderzoek zijn de contacten onderhouden met studentadviseurs en coaches. Voor de student zijn korte lijnen met de coach en eventueel ouders van belang voor het integreren van nieuw inzicht in de praktijk van de school, de stage en de praktijk van het dagelijks leven.

Fase 4 tijdsinvestering van het totale onderzoek

In totaal is 190 uur besteed aan de 20 ZKM zelfonderzoeken. (zie overzicht).

Per student is 10 uur per onderzoek gebruikt: voorbereiding, contact met de coach (in totaal 200 uur)

Opvallend is het grote verschil in tijdsinvestering voor de zelfonderzoeken van studenten doorverwezen door medewerkers van het SAB en de studenten van de coachgroep van Sport & Beweging Zwolle niveau 4. Het is duidelijk dat de problematiek van de studenten die via het SAB zijn doorverwezen ingewikkelder is en dus in verhouding veel meer tijdsinvestering hebben gevraagd. (zie overzicht). De studenten van Sport en Beweging zijn alle 9 reguliere studenten, enkele maanden voor het afstuderen. De vragen zijn veelal gericht op motivatie en doorstroom MBO/HBO.

Voor de drie studenten van de opleiding jeugdzorg Zwolle niveau 3 geldt dat de problematiek van dien aard is dat er voor alle drie studenten sprake is van een dreigend negatief studieadvies.

Tijdens de innovatiedag van Talentvol Ontwikkelen 2012 hebben drie studenten een workshop verzorgd met de titel "Kom in beweging door je zelfverhaal te vertellen". De studenten hebben hun ervaringen met de ZKM methode besproken. (10 uur voorbereiding).

Literatuurstudie: 50 uur.

Bijwonen van relevante lezingen en workshops: 20 uur

Overleg binnen Landstede: 20 uur

Verslag van onderzoek: 100 uur.

Hoofdstuk 4

Case Study

Casus 1

Student Rian⁴ heeft contact gehad met een studentadviseur van Student Advies & Begeleiding te Zwolle. De studentadviseur stelt Rian voor een ZKM traject te gaan volgen en brengt Rian met mij in contact. Rian heeft bij aanvang van het onderzoek de opleiding op Landstede Zwolle al afgerond. Na een intake gesprek waarin de fases van het ZKM traject worden besproken, besluit Rian tot deelname aan het onderzoek.

Eerste gesprek.

Rian is 23 jaar. Ze heeft vragen rondom studiekeuze en werk. Ze heeft de opleiding Activiteiten Begeleiding en Onderwijs Assistent niveau 4 afgerond. Rian heeft haar grote wens om “juf” te worden losgelaten. Ze heeft enkele maanden een HBO studie gevolgd en is nu gestopt met de studie. Rian wil graag werk gaan zoeken. Ze woont sinds kort zelfstandig met twee vriendinnen in een appartement.

Fase 1 het vertellen van het zelfverhaal en het formuleren van de waardegebieden

Ik vertel aan het begin van het gesprek over de theorie van de Dialogical Self (2.1 pagina 11) en de betekenis van de narratieve benadering. (2.3 pagina 12) Ik leg uit: “Het gaat om jouw eigen verhalen en de betekenis die jij aan jouw verhalen geeft. Jij gaat geen test maken. Samen gaan we op onderzoek uit waar we in jouw levensverhalen voor jou belangrijke ervaringen kunnen ontdekken. De ontlokkers bieden een mogelijkheid om jouw verhaal te onderzoeken en belangrijke kernen in zinnen op te schrijven.

Zo koppel ik de theorie aan de praktijk. De ontlokkers staan op kaartjes die ik op tafel neer leg. Ik nodig Rian uit om een of meerdere kaartjes uit te kiezen. Ze kiest de ontlokker *activiteiten* waarmee we de *activiteiten* in het leven van Rian, die belangrijk zijn in positieve en negatieve zin, onderzoeken. Voor mij biedt de ontlokker *activiteiten* de mogelijkheid om door te vragen op hele verschillende gebieden van het leven en werken van Rian. Ik vraag door op het gebied van de studie activiteiten begeleiding. Ze begint te vertellen over haar stages in verzorgingshuizen voor demente bejaarden en hoe ze deze stages heeft ervaren. Wat waren belangrijke ervaringen? Ik blijf doorvragen en stimuleer Rian om te vertellen. Uit het verhaal, dat ze vertelt, zoeken we samen naar de belangrijkste kern (en). Hieruit wordt het eerste waardegebied gemaakt. Ik vraag of de zin helemaal klopt en dat is zo. We schrijven de zin beiden op.

Ik vind het fijn om te zorgen dat het voor andere mensen duidelijk is wat ze moeten doen tijdens de activiteiten week.

Dit is *waardegebied 1*. Op dezelfde wijze onderzoeken we allerlei leefgebieden van Rian uit het verleden en heden. Voorop staat het ontdekken van het verhaal en de betekenis van het verhaal voor

⁴ Namen van studenten zijn gefingeerd.

Rian. Het verhaal achter de ontlokker *basisschool* is voor haar in eerste instantie niet zo makkelijk te vertellen. Ze geeft aan dat ze zich bijna niets meer herinnert van de basisschool tijd. Ik vraag door en probeer heel specifiek door te vragen naar personen en situaties die herinneringen kunnen oproepen. “Wie was je favoriete leerkracht op de basisschool? Wat vond je leuk om te doen? Ging je graag naar school? Met wie speelde je het liefst”? Langzamerhand ontstaat het verhaal waarin naar voren komt dat de student een heel ongelukkige basisschooltijd heeft gehad. Het waardegebied:

“De problemen die ik op de basisschool met rekenen heb gehad zijn de basis van mijn onzekerheid”.

geeft uitdrukking aan een verborgen problematiek. Het wordt me duidelijk waarom Rian niet meer zo veel kan herinneren van de basisschooltijd. Het is helemaal niet fijn voor haar om er over te praten en herinnert te worden aan de rekenproblemen die ze heeft gehad. Ik leg op dit moment weer een stukje uit over de methodiek. Door het verhaal rondom het rekenen nog eens te vertellen aan jezelf en aan mij kunnen we samen onderzoeken wat de betekenis van het rekenverhaal in jouw leven is. Welke gevoelens horen bij dit verhaal en waar kom je deze gevoelens nog steeds tegen. Waar vormen deze gevoelens een belemmering. We gaan kijken wie je nu bent en met welke positieve kanten jij jouw leven vorm geeft. Deze positieve kanten bieden jou de kracht om het rekenverhaal gevuld met negatieve gevoelens, een nieuwe betekenis te geven, een nieuwe plek in jouw zelfverhaal.

Rian geeft aan dat ze de theorie begrijpt en ze wil graag door met het maken van waardegebieden.

In totaal worden 28 *waardegebieden* gemaakt.

Fase 2 het verbinden van ieder waardegebied met gevoelens

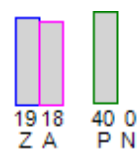
Ik voer de waardegebieden in het beschikbare computerprogramma in. Ik neem alle 24 gevoelens (zie pagina 16) door met Rian om te checken of de gevoelens worden gekend. De student geeft aan dat ze het prettig vindt als ik in de buurt blijf tijdens het werken aan fase 2 om eventuele vragen te kunnen beantwoorden. Rian zit in een werkkamer en ga in een werkkamer naast haar zitten. Opvallend vaak (in vergelijking met alle andere studenten die een ZKM onderzoek hebben gedaan) komt Rian vragen of ze het goed doet en ik kijk samen met haar hoe we samen de gestelde vraag kunnen oplossen. Ik voel zelf dat het belangrijk is om haar gerust te stellen en door rustig antwoord te geven op haar vragen merk ik dat ze rustiger wordt. Het computerprogramma geeft stress en pas nadat ik enkele malen rustig heb uitgelegd en heb herhaald dat de uitkomst van het invullen van de waarderingen geen test is, waarop ze zal worden beoordeeld, gaat het beter en kan de student fase 2 voltooien. De stress die het invoeren van de gevoelens oproept neem ik als observatie mee naar fase 3.

Fase 3 analysegesprek met de student

De student zoekt een waardegebied met een positieve score dat als ingangszin dient om de structuur van de positieve pool te verhelderen. (theorie pagina 17) Het moet een waardegebied zijn dat goed voelt en kracht geeft. Rian kiest:

1

ik vind het heerlijk om dingen te bedenken, uit te voeren en dan te zien dat het werkt.

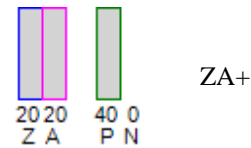


ZA+

De score is positief en het Z en het A motief zijn beide hoog gescoord. Ook de p (positief) gevoelens zijn maximaal gescoord. Het is een zin waar de student blij van wordt. De verbinding met andere waardegebieden met eenzelfde hoge score geven mij steeds de mogelijkheid om door te vragen naar de onderliggende betekenis. Een voorbeeld van een hoogcorrelerend waardegebied is:

14

Samen met mijn twee huisgenootjes voel ik me veilig en kan ik mezelf zijn.



De student wordt uitgenodigd om de onderliggende betekenis van beide waardegebieden te vinden. Ik moedig Rian aan om te reflecteren en te associëren. Ik gebruik de reflecties en associaties om door te vragen. Ik schrijf alle associaties op kleine blaadjes. De positieve pool wordt op deze manier langzaam gevuld met betekenis. De volgende associaties komen naar voren:

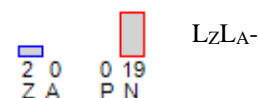
Ik ben geliefd, ik voel me geliefd, ik voel geen angst, ik voel me veilig, ik laat mezelf zien zonder masker, ik ben gelukkig, ik ben enthousiast, ik haal er energie uit, ik vind rust, ik ben open, ik ben zorgzaam, ik ben verantwoordelijk voor anderen, ik voel me zelfverzekerd, ik kan me ontwikkelen.

Rian legt de briefjes met de associaties voor zich neer en ik vraag haar om de briefjes met een vergelijkbare betekenis bij elkaar te leggen. Er ontstaat een vorm. Het lijkt een **boom** met een stam en takken met in het midden " ik ben geliefd - ik voel me geliefd ". Ik stimuleer en moedig de student aan in haar zoektocht. Het is een waardevolle betekenis en de boom is voor Rian een mogelijkheid om alle fijne gevoelens een betekenisvolle plek te geven. Ik vraag heel nadrukkelijk door op de betekenis van de **boom**. Ik vraag: " hoe is de vorm ontstaan? Wat vind je van de boom? Hoe voelt de boom voor je? Ze vertelt en maakt het verhaal steeds krachtiger. Rian neemt zich voor om de boom thuis mooi te maken, op te pimpen, zoals ze het noemt. Hier wordt de creatieve student zichtbaar die zin heeft om iets moois te maken. Ik benoem dat de **boom** een prachtig resultaat is.

Het volgende gesprek staat in het teken van de analyse van de negatieve pool. We zoeken het waardegebied waar door Rian negatief op is gescoord in fase 2. Het volgende waardegebied wordt gekozen:

19

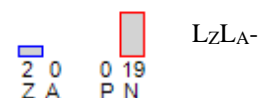
Tijdens een sollicitatiegesprek waar mijn zwakke kanten aan bod komen zou ik het liefst een dag mee willen lopen om te bewijzen wie ik echt ben.



Het waardegebied is bijna helemaal met negatieve gevoelens gescoord. (N. 19). De associaties worden gemaakt met de volgende zin:

19

Tijdens een sollicitatiegesprek waar mijn zwakke kanten aan bod komen zou ik het liefst een dag mee willen lopen om te bewijzen wie ik echt ben.



De negatieve pool wordt gevuld door de volgende associaties:

Ik moet iets doen, ik leg mezelf wat op, Ik ben bang voor de toekomst, ik voel me minderwaardig, ik ben bang, ik ben wanhopig, ik moet mezelf bewijzen, ik voel mezelf minderwaardig.

Ik vraag aan Rian wanneer ze zich in haar leven voor het eerst zo heeft gevoeld. Alle associaties gaan in de richting van de jonge Rian die op de basisschool wanhopig aansluiting probeert te vinden bij de rest van de klas. Ze probeert krampachtig te bewijzen dat ze best wel kan rekenen en dat ze ook meetelt. Een gevoel van minderwaardigheid, wanhoop en bewijzen kleurt haar basisschool tijd en VMBO en MBO jaren.

Als we samen onderzoeken waar dit gevoel nog steeds aanwezig is ervaart de student een heftig gevoel van confrontatie. De drang om zichzelf te bewijzen zit in alles wat ze doet. In het zoeken naar een geschikte studie of geschikt werk. In het voeren van een sollicitatiegesprek. Eigenlijk herkent Rian overal de belemmerende BEWIJZER.

Ik stimuleer de student om zich te verbinden met het kleine meisje wat zo verschrikkelijk alleen was en zich alsmaar moet bewijzen. Ik ga samen met Rian weer terug naar haar jeugd. Hoe zag je eruit in die tijd? Hoe zat je in de klas? Wat deed je als je een beurt kreeg met rekenen? Hoe voelde het? Samen kijken we naar het kleine meisje en proberen te onderzoeken wat ze eigenlijk wil zeggen. Welk verhaal wil ze vertellen.

Voor Rian ontstaat de mogelijkheid om zich te verbinden met deze geïsoleerde ik-positie en aan mij te vertellen wat het kleine meisje eigenlijk allemaal voelde en meemaakte. Ik vraag aan haar hoe ze de ik-positie, die zo verbonden is met het verhaal van het kleine meisje, zou willen noemen. Rian antwoordt: " ik - de bewijzer ".

Ik kies voor een eigen ik-positie die, *ik - de bewijzer*, het meest kan helpen om los te komen uit het starre isolement. Ik kies voor " ik als rustige luisteraar zonder enig oordeel ". Mijn eigen rustige houding biedt Rian de mogelijkheid om, vanuit een heel andere context, contact te maken met *de bewijzer*. Niet meer alleen in een geïsoleerde innerlijke dialoog die leidt tot piekeren en vermoeidheid.

Regelmatig vallen er stiltes in de dialoog die ik bewust laat duren en geef Rian alle ruimte om te onderzoeken en te voelen en te vertellen. Ik ben even samen met het kleine meisje om daarna weer samen naar het hier en nu te gaan. De geïsoleerde ik-positie kan worden geïntegreerd doordat het isolement wordt opgeheven. Rian heeft zich durven verbinden met ik-de bewijzer door in dialoog met haarzelf en met mij opnieuw te vertellen hoe het voelt om niet te kunnen rekenen en altijd degene te zijn die het rekenen niet snapt. Nooit samen met anderen te kunnen leren. Hoe het voelt om jezelf altijd te moeten bewijzen terwijl je zelf heel goed weet dat je heel wat anders nodig hebt namelijk aandacht en respect voor het feit dat je dyscalculie hebt en het dus heel ingewikkeld is om te rekenen omdat je het gewoonweg niet snapt.

Nu kunnen we samen in een metapositie kijken naar de ik- posities omdat ik even onderdeel ben van het verhaal. We zijn even samen de geïsoleerde ik-positie en samen zijn we even stil en ontroerd. We kijken naar de betekenis in het leven van Rian van de negatieve pool. Ik benoem dat ik me zo kan voorstellen hoe moeilijk het al die jaren is geweest.

De verbinding met de positieve pool " **de boom** " maakt het mogelijk om een nieuwe intentie, in de methodiek affirmatie genaamd, te maken. We bespreken hoe deze beide polen verbonden kunnen

worden. De student bedenkt dat de integratie met de negatieve pool vorm kan krijgen door een foto uit de basisschooltijd ook een plek in de boom te geven. Hierdoor kan het kleine meisje zich verbinden met de positieve pool, het hier en nu. Rian maakt zorgvuldig een intentie die heel goed voelt. De intentie wordt een anker voor het proces van observeren, creëren en werkelijk nieuwe stappen zetten dat wordt beschreven in fase 4.

Meer en meer word ik de echte Rian, die gelukkig en blij is waardoor ik zelfverzekerd in het leven sta. Ik hoef me niet meer minderwaardig te voelen of me te bewijzen.

Ik ben mezelf aan het ontplooien, wil iets voor anderen betekenen en zorgzaam zijn. Liefde, geluk en rust zijn daarin belangrijk voor mij.

Fase 3 is een heftige fase waarin de student en de coach op zoek gaan naar bepaalde thema's en onderliggende belemmerende gedachten. Tevens komen strategieën bloot te liggen die altijd zijn gebruikt om onderliggende gevoelens te maskeren. Het voorbeeld van *ik- de bewijzer* die naar voren komt als de student zich onzeker voelt en niemand dat mag zien. De coach biedt een sfeer van veiligheid en vertrouwen en stimuleert de student om naar zijn of haar kracht te kijken. Ik heb de relatie met de student opgebouwd vanuit respect en vertrouwen waardoor de student zich veilig genoeg voelt om in deze fase "*de bewijzer*" aan mij voor te stellen. De innerlijke geïsoleerde dialoog is omgebogen naar een dialoog met "*de bewijzer*" en met mij (ik als open, respectvol en liefdevol) waardoor "*de bewijzer*" die ruimte krijgt om te transformeren naar een flexibele ik-positie die past bij de verlangens en intrinsieke keuzes van de student.

Aan het eind van fase 3 heeft de student een belangrijk nieuw inzicht verworven. **Het bewijzen** wat jarenlang de enige manier was voor de student om met haar onzekerheid om te gaan kan gewoon stoppen!! Het bewijzen en het gedrag wat bij het bewijzen hoort (dit is het gedrag waar Rian zo moe van wordt) kan worden veranderd in gedrag wat veel meer aansluit bij de positieve pool. Eindeloze nieuwe flexibele mogelijkheden bieden zich aan. (zie theorie PPR pagina 21)

Fase 4 Validatie

plan voor de toekomst

In fase 4 gaat de student op zoek naar plekken in haar leven nu waar ze *de bewijzer* tegen komt.

1: de observatiefase waarin de student observeert waar ze situaties tegen komt in haar leven die moeilijk zijn en die stress opleveren.

Ze vertelt dat ze "*de bewijzer*" tegen is gekomen tijdens een gesprek met haar leidinggevende.

We onderzoeken samen de situatie met haar leidinggevende. Ik stel vragen zoals: "wanneer kreeg je het gevoel dat je jezelf moest bewijzen? Hoe verliep het gesprek? Rian noemt dat ze de verantwoordelijkheid voor een collega zo maar overneemt en dat ze zich allen voelt in haar werk. Ze voelt ook dat niemand haar helpt. Ze geeft aan dat ze thuis veel piekert over haar werk.

We gaan samen op zoek hoe de nieuwe positie "ik als zelfverzekerd" en de affirmatie een rol kunnen gaan spelen in het dagelijks leven.

Ik vraag door op de moeilijke situatie met haar leidinggevende. Wat zou je nodig hebben om wel zelfverzekerd te kunnen zijn in dezelfde situatie?

Ze geeft aan dat ze eigenlijk rust nodig heeft om na te kunnen denken wat ze zal gaan zeggen. Dus dat is een belangrijk punt om mee te nemen. Ook haar ademhaling wordt snel en onrustig van spanning. Het zou helpen als ze daar mee zou kunnen oefenen. We maken een lijstje van belangrijke voornemens om te oefenen in moeilijke situaties.

De kern is: ik denk eerst aan mezelf en wat ik zelf wil zeggen en dan pas denk ik aan de ander. Ik denk niet meer aan wat de ander van mij zal verwachten want dan ben ik eigenlijk mezelf aan het bewijzen! Dit inzicht biedt houvast.

We maken een afspraak dat Rian 5 weken gaat oefenen met het nieuwe inzicht. Gedurende deze 5 weken kan Rian altijd via mail en telefoon contact opnemen wanneer er zich problemen voordoen.

Na 5 weken vertelt Rian dat het veel beter gaat. Het piekeren is beduidend minder geworden en ze heeft een belangrijke beslissing genomen. Ze stopt tijdelijk met solliciteren en blijft haar invalwerk doen. Dit besluit geeft rust. Tevens heeft ze besloten vrijwilligers werk op te gaan pakken. Een op een met demente bejaarden werken vindt ze heel fijn om te gaan doen. Er is rust ontstaan.

Ik vraag aan Rian of ze een bijdrage wil leveren aan een workshop tijdens de Innovatiedag van Landstede op 10 april 2012. De titel van de workshop is: Kom in beweging door je eigen verhaal te vertellen. Ze vindt het wel heel spannend maar wil graag haar medewerking verlenen.

Op de Innovatiedag heeft de student de volgende verhalen verteld:

Verhaal 1

Op de basisschool was ik altijd erg slecht in rekenen. Ik kon niet meekomen met de groep en werkte met rekenen altijd een paar jaar achter op de rest van de groep. Ik vond dit vreselijk en snapte niet waarom ik het niet kon. Pas toen ik 16 was bleek dat het dyscalculie was, waardoor ik het gewoonweg niet kon en dat het niet te maken had met dat ik dom was. Ik werd er ontzettend onzeker van en werd door niemand begrepen. Langzamerhand heb ik op de basisschool, middelbare school en het mbo mezelf iets opgelegd. Ik moest mezelf bewijzen door de dingen die ik wel goed kon zo goed en perfect mogelijk te doen. Ik werd overdreven perfectionistisch. Ik ben best wel creatief en probeerde bijvoorbeeld met werkstukken/verslagen die ik moest maken hele hoge cijfers te halen, door de voorkant zo mooi mogelijk te maken.

Ook op de middelbare school is er nooit aandacht besteed waarom ik niet goed kon rekenen. Ik had al vanaf dat ik een klein meisje was een droom om kleuterjuf te worden. Ik moest en zou wiskunde dan ook met mijn examen halen. En ben toen zelf hulp in bijlessen gaan zoeken, want op school werd dit helaas niet structureel aangeboden. En ze vertelden me ook niet dat het niet mogelijk was of misschien moeilijk zou worden om ooit de pabo te behalen. Na ontzettend hard gewerkt te hebben en niet alleen voor wiskunde, want ik vond andere vakken ook moeilijk, heb ik wonder boven wonder mijn examen voor wiskunde en mijn diploma behaald.

Ik ging naar de opleiding OA en ontdekte in de eerste weken al dat rekenen zo ontzettend moeilijk voor mij was. Ik werd door de docent rekenen gelijk doorgestuurd naar het trajectbureau voor een dyscalculie test en daar kwam dit ook uit. Er werd mij verteld dat ik misschien met heel veel bijles OA zou halen, maar dat ik de pabo nooit zou kunnen halen. Mijn droom viel in duigen en ik heb toen besloten er dan maar mee te stoppen, want ik wilde wel echt zelf voor de klas staan en niet naast de juf. Vervolgens ben ik terecht gekomen op de opleiding SPW, heb ik daarna een half jaartje HBO geprobeerd, ben ik terecht gekomen op de EH waar ik weer ben gaan nadenken over welke studie ik nu echt graag wilde doen. Daar kwam weer mijn pabo droom naar voren, die ik al die tijd nog niet opzij heb kunnen zetten. Ik ben ik gesprek gegaan met de pabo en rekentoetsen gemaakt, vanuit die

uitslag hebben ze me geadviseerd de opleiding OA in één jaar te doen en aan de hand daarvan te kijken en te beslissen of ik de pabo aandurfde. Met heel veel bijlessen en oefenen met rekenen heb ik de opleiding OA in één jaar gehaald, maar aan het eind toch besloten voorlopig nog niet aan de pabo te beginnen. Na jaren en één jaar OA hard gewerkt te hebben was mijn energie op en heb ik besloten om te gaan solliciteren en een opleiding aan de kant te zetten.

Verhaal 2

Sinds september ben ik aan het solliciteren en loop ik bij Anneke mee en zijn we samen gaan kijken naar mijn leven en naar de ontwikkelingen in mijn leven. Daaruit kwam naar voren dat er nog veel verdriet zat van het niet begrepen worden als klein meisje vroeger, wat zich heeft geuit in extreme bewijzingsdrang. Ik had een muur opgebouwd en durfde me niet kwetsbaar op te stellen. Samen met Anneke heb ik een affirmatie zin bedacht die bij mijn past, namelijk:

Meer en meer word ik de echte Rian, die gelukkig en blij is en zelfverzekerd in het leven staat. Ik hoef mezelf niet meer minderwaardig te voelen of mezelf te bewijzen.

Ik ben mezelf aan het ontplooien, wil iets voor anderen betekenen, zorgzaam zijn.

Liefde, geluk en rust zijn daarin belangrijk voor mij.

Kijkend vanuit de boom zijn de woorden die in de stam staan heel belangrijk voor me. Dat is de basis waaruit ik me verder kan ontplooien. Als ik me geliefd voel, veilig, zonder angst, rust ervaar dan ben ik blij en gelukkig. Vanuit daar kan ik mezelf ontplooien, wat voor mij betekent dat ik iets voor anderen beteken, zorgzaam ben, liefdevol en gelukkig, dit vanuit rust. Dan word ik opener, laat ik mezelf zien zonder masker, voel ik me enthousiast en zelfverzekerd en daar krijg ik ook energie van.

Op dit moment werk ik als oproepkracht op een buitenschoolse opvang en bij een ouderencentrum als activiteitenbegeleidster, wat ik met veel plezier doe. Ik heb besloten om voorlopig even niet meer te solliciteren, maar me in te gaan zetten als vrijwilliger voor ouderen in de samenleving. Dit omdat ik het verlangen heb om iets voor anderen te betekenen! Ik wil even niet meer moeten, maar genieten van het leven en van mijn kwaliteiten die ik in kan zetten voor anderen. Dat is steeds wel zoeken naar hoe ik dat moet doen, maar stapje voor stapje kom ik verder. Ik stel mezelf de vraag: "waar kies ik voor?" Wil of ben ik mezelf aan het ontplooien of aan het bewijzen? Door rust te nemen en mezelf die rust te geven hoop ik wat meer balans en rust in mijn leven te krijgen en wie weet komt dit uiteindelijk alsnog uit in een vaste baan waar ik met plezier kan werken en anderen ook kan helpen.

Rian werkt aan het bestendigen van het nieuwe gedrag en heeft voor zichzelf vanuit een intrinsieke motivatie het besluit genomen om deze ruimte zelf te creëren. Ze heeft behoefte aan rust en structuur in haar leven om nieuwe ervaringen een goede plek in haar leven te geven. We spreken elkaar elke twee maanden. De afspraak is dat ze altijd via mail of telefoon contact met mij kan opnemen indien nodig.

Analyse van de casus

Welke vraag heeft de student bij aanvang van het ZKM traject?

De student heeft problemen met het kiezen voor werk of een vervolgstudie aan het HBO. De student leeft met onzekerheid over stappen die ze zou willen gaan zetten. Deze onzekerheid kleurt haar leven. De student verlangt naar duidelijkheid en ze wil graag iets betekenen voor anderen. Ze voelt zich belemmert door haar onzekerheid en het niet kunnen kiezen.

Wat heeft het ZKM coachtraject opgeleverd voor de student?

De student heeft ontdekt waar haar onzekerheid vandaan komt. De student heeft haar drang om zichzelf te bewijzen kunnen definiëren als de oorzaak van haar onzekerheid. Het inzicht, dat de dyscalculie voor haar heeft uitgewerkt als een beperking die haar (gevoels) leven jarenlang heeft bepaald werkt als een krachtige nieuwe motor voor de student. Alle gevoelens van de negatieve pool uit het onderzoek zoals: *ik moet iets doen, ik leg mezelf wat op, ik ben bang voor de toekomst, ik voel me minderwaardig, ik ben bang, ik ben wanhopig, ik moet mezelf bewijzen, ik voel mezelf minderwaardig*, zijn te herleiden naar de basisschooltijd toen niet is herkend waar ze zo mee worstelde. (dyscalculie) De student heeft kunnen reflecteren en over alle pijnlijke gevoelens en situaties uit haar leven kunnen praten met de coach. Ze heeft kunnen oefenen met gedragsveranderingen en een nieuwe structuur in haar leven aan kunnen brengen.

De verlangens en gevoelens (ik-posities) van de positieve pool: *Ik ben geliefd, ik voel me geliefd, ik voel geen angst, ik voel me veilig, ik laat mezelf zien zonder masker, ik ben gelukkig, ik ben enthousiast, ik haal er energie uit, ik vind rust, ik ben open, ik ben zorgzaam, ik ben verantwoordelijk voor anderen, ik voel me zelfverzekerd, ik kan me ontwikkelen*, vormen een stevige basis voor de student voor het verder vormgeven van haar leven. De krachtige *bewijzer*, die zo dominant en geïsoleerd alle keuzes en levenservaringen bepaald heeft in het verleden, is gelijkwaardiger geworden aan alle andere ik-posities van de student. Er is een gelijkwaardige, flexibele innerlijke dialoog mogelijk tussen alle verschillende ik-posities.

Het inzicht maakt dat de student zelf alle verschillende mogelijkheden op het gebied van werk en studie kan onderzoeken en nieuwe keuzes kan maken vanuit verlagen en werkelijke mogelijkheden geeft de student een actieve, gemotiveerde houding. De pijn van het vastzitten in een beklemmend patroon is verminderd en verzacht. De student ervaart ruimte en rust. De student merkt dat het piekeren is afgenomen. De dialogen met de coach en de innerlijke dialogen met de verschillende kanten van haarzelf geven de student meer en meer het vertrouwen dat ze zelf de verantwoordelijkheid kan nemen voor haar eigen keuzes en daar blij mee kan zijn.

Wat heeft het ZKM traject opgeleverd voor de coach?

Het ZKM traject is door de student positief ervaren en heeft concrete veranderingen opgeleverd. Ik heb de student meegenomen op een ontdekkingsreis. De methodiek van de ZKM en de Dialogical Self Theory zijn voor mij de belangrijke rode draad voor mijn handelen als coach. Ik heb samen met de student de fases van de ZKM doorlopen. Ik heb de student individuele begeleiding gegeven gedurende een periode van 6 maanden.

Evenals de definiëring van ik-posities van de student heb ik bij mezelf onderzocht welke ik-posities voor mij als coach van belang zijn in het coach traject met de student. De positie " ik als coach " heeft verschillende samenhangende posities in een compositie en die ik flexibel in kan zetten. Ik als ZKM

coach, ik als open, ik als invoelend, ik als uitdager, ik die een onderzoekende dialoog voert, Ik als structuur bieder, ik als oefenplek, ik als doorzetter, ik als enthousiast, ik als veilig, ik als professional en vele anderen.

Ik heb bewust een ik-positie gekozen om in dialoog te kunnen gaan met de dominante, geïsoleerde ik-positie van de student, *ik de bewijzer*. Het doel is om de dominante ik-positie door de innerlijke dialoog te transformeren naar een externe dialoog. Ik neem tijdelijk de rol van de student over en dien als voorbeeld voor de student, met de dominante ik-positie. Ik creëer ruimte voor de dominante ik-positie om de dialoog te voeren (dialogical space) met waardering, liefde en respect voor de situatie van de student deze dialogical space, samen met de student, kan gaan uitbouwen tot een gezonde interne en externe dialoog. Ik doe het voor, evenals een pedagoog voordoet, aanleert, stimuleert uitdaagt en structuur biedt. De student kan gaan ervaren dat het mogelijk is om gewoon in dialoog te zijn met de dominante ik-positie die tot dan toe de bepaler was van het gedrag van de student. Angst verdwijnt langzaam en doordat ik steeds blij aansluiten bij de student, kan de student zelf beginnen met het proces van verwerken en het ontwikkelen van nieuw gedrag. Ik heb gekozen voor de positie *ik als rustige luisteraar zonder oordeel*. Deze ik-positie biedt mij de ruimte om met *de bewijzer* in dialoog te gaan waardoor de positieve pool van de student langzaam steeds meer ruimte krijgt en de student kan oefenen om deze ruimte te gaan innemen (nieuwe keuzes maken vanuit verlangen). Ik verbind me tijdelijk met de student door als het ware een ik-positie in te nemen die voor de student op dat moment nog te moeilijk is, nog onbekend. Het doel is dat de student kan **leren** om te gaan met haar eigen onvermogen. Ik definieer deze interventie als **een pedagogische interventie**. Ik leer de ander door voor te doen, te oefenen, nieuw gedrag aan te leren, te stimuleren vanuit waardering, respect en liefde.

Voor mij zijn onderstaande teksten uit het boek de Lichtheid van het Opvoeden⁵ een grote inspiratie.

De werkelijkheid van de student verschijnt in een nieuw licht en men wordt opnieuw geïnspireerd waardoor een nieuwe toekomst mogelijk is.

De kracht van het verlangen naar wraak of zwaarte uit het verleden kunnen opgeheven worden zodat er een lichtheid is zodat er iets nieuws iets lichts een nieuw begin mogelijk is.

Lichtheid van het opvoeden is het verlichten van de werkelijkheid, het verlichten van de zwaartekracht uit het verleden(krachten van het verleden wetten, etc.) worden als het ware opgeheven met het verlichten van de geest.

Ik heb voor het onderzoek met 20 studenten een ZKM onderzoek gedaan. Alle studenten die een motivatie, keuze of leerbelemmering ervaren, laten allen het beeld zien van een geïsoleerde ik-positie die de belemmering veroorzaakt en in stand houdt. Hieronder volgen nog twee voorbeelden:

⁵ De lichtheid van het opvoeden. Een Oefening In Kijken, Lezen En Denken
Auteur: J. Masschelein| Lannoo | juni 2009

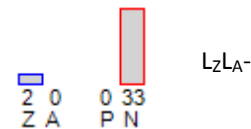
Casus 2

Student Marloes meldt zich aan voor een ZKM traject nadat ik bij de opleiding Sport & Bewegen voorlichting heb gegeven over het ZKM-onderzoek. We gaan aan de slag en Marloes geeft aan dat ze heel veel moeite heeft met het afronden van haar studie. Ze zit in de eindfase van haar studie en ze kan niet de motivatie vinden om haar studie af te ronden. Marloes wil ook wel naar het HBO maar weet helemaal niet of het wel kan en hoe ze dat moet gaan aanpakken. Op de basisschool is er vastgesteld dat ze dyslexie heeft. Tijdens fase 1 van het onderzoek kom ik er letterlijk achter hoe de dyslexie doorwerkt in het gedrag van Marloes. We maken waardegebieden en schrijven die op. Ik merk dat Marloes langzaam is met schrijven en vaak de zin weer vergeet, waardoor ik enkele malen de zin moet herhalen. In eerste instantie leg ik nog niet de link met de dyslexie. Marloes streept veel woorden door en zet veel punten door hard met haar pen op het papier te tikken. Ik vertraag en geef Marloes alle ruimte om als eerste de zin op te schrijven en ik volg haar tempo. Het krassen en strepen houdt onmiddellijk op en Marloes schrijft de zinnen nu rustig op. Ik lees de zinnen voor en vaak in kleine stukjes. Ik zie dat de irritatie langzaam is verdwenen en mij valt op dat ze zelf niet heeft gevraagd of ik wat langzamer zou willen lezen en schrijven. Het zelfverhaal en de score met gevoelens levert een dominante, geïsoleerde ik-positie op: *ik als boos*. Voor Marloes is deze ik positie op school heel bepalend. In haar jeugd is ze zo boos geweest dat ze agressief heeft gereageerd op anderen. Boos omdat ze niet kon lezen in de klas en omdat ze opdrachten op het VMBO en het MBO helemaal niet begreep. Boos omdat niemand haar uitleg geeft en omdat ze deze uitleg wel hard nodig heeft.

Hier volgen enkele waardegebieden door Marloes gemaakt:

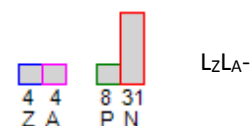
23

Als ik een opdracht krijg die mij niet duidelijk is leg ik mezelf erbij neer en denk ik "het zal wel".



7

In mijn schooltijd dacht ik, "wat ik ook zeg of wat ik ook doe ik word er toch op aangekeken."



De ik-positie die ik heb gekozen om in dialoog te gaan met *ik als boos* van Marloes is: *ik als behulpzaam*. Ik kies heel bewust voor de ik positie "ik als behulpzaam" omdat Marloes hulp heeft gemist en daar ook niet om kan vragen. Ik als boos komt voor Marloes in alle schoolsituaties naar boven. Ze vindt het prettig als ik met haar doorspreek hoe het staat met schoolopdrachten. In het begin van het ZKM traject reageert Marloes kortaf en geeft aan dat het niet zal gaan lukken met het afstuderen. Ik vraag door en we kijken naar specifieke opdrachten en ik geef adviezen over hoe ze een bepaalde opdrachten zou kunnen maken en meestal weet Marloes de volgende stap vaak zelf heel goed. Het lukt haar niet alleen en de boosheid belemmert haar om aan docenten te vragen om haar te helpen. De boosheid wordt door mijn *behelpzame* rol steeds wat minder dominant en heeft steeds minder invloed. We bespreken ook de rol van de boosheid en hoe dat zo heeft kunnen ontstaan. We staan samen stil bij het onvermogen van de kleine Marloes die helemaal niets kon begrijpen en steeds meer achterstand opliep. We staan stil bij de pijn. Marloes begrijpt nu hoe het zo

is gekomen en dat ze nog meer keuzes heeft om met school en studie om te gaan die veel beter werken natuurlijk. Het inzicht dat ze zelf ook om hulp en ondersteuning kan vragen is een heel nieuw inzicht. Daar is door de boosheid nooit ruimte voor geweest. Het vertrouwen ontbrak door alle frustratie uit het verleden. Regelmatig merk ik dat Marloes adviezen van mij opvolgt en eigen initiatief neemt om samen met anderen schoolwerk te doen. Ze is blij is dat ze meer overzicht heeft. Marloes maakt de affirmatie:

Meer en meer neem ik de tijd om te weten welke vraag ik wil stellen of welke houding bij me past en verwoord ik op een rustige manier en met vertrouwen wat ik nodig heb.

De boosheid verdwijnt steeds meer naar de achtergrond. Ze ontwikkelt een beroepsidentiteit van een jonge vrouw van 20 jaar die sturing geeft aan haar eigen leerproces. Ze kan in dialoog met de boze kant. Haar verlangen om de opleiding af te maken en verder te gaan studeren wordt steeds sterker en aan het eind van het ZKM onderzoek heeft Marloes een keuze gemaakt voor een HBO studie en ze heeft een strakke planning voor het afstuderen.

De student heeft inzicht verworven in de betekenis van de belemmerende boosheid. Door reflectie en het nieuwe inzicht concreet in te zetten voor keuzes op school en in haar persoonlijke leven gaat het goed met Marloes. De vragen die ze aan het begin van het ZKM traject had zijn geen vragen meer maar stappen naar een nieuwe toekomst. Mijn keuze om in dialoog te gaan met de boosheid met de ik-positie ik als behulpzaam heeft goed gewerkt. Marloes heeft de ruimte gehad om te oefenen met nieuw gedrag en op de innovatiedag van Landstede heeft Marloes haar verhaal verteld.

Casus 3

Student Pieter wordt aangemeld door de studentadviseur van het SAB te Zwolle. Pieter is 18 jaar en is gestopt met zijn opleiding. Hij heeft klachten die neigen naar depressie. Pieter heeft geen motivatie om een studie op te pakken. Pieter geeft aan dat hij graag mee wil werken aan het onderzoek.

We beginnen met het zelfonderzoek en mij wordt duidelijk dat de belemmerende ik-positie voor Pieter een hele zware druk op zijn leven legt. Hij vertelt veel verhalen over onmacht om iets op te pakken in zijn leven en over dagen dat hij niet kan opstaan en liever in bed blijft. Ik definieer de belemmerende ik-positie als, *ik als machteloos* en *eenzaam*. Pieter herkent deze gevoelens en zegt: "Ik wil wel maar ik kan niet". De ik-positie die ik heb gekozen is *ik- als nieuwsgierig*. Ik ben vele coachgesprekken nieuwsgierig gebleven. Door alsmaar in gesprek te blijven en door te vragen naar alles wat er in het leven van Pieter gebeurt kom ik steeds een beetje dichterbij de eenzame, machteloze Pieter. We hebben goed contact en Pieter komt altijd naar de afspraken die we hebben

We praten over zijn moeder en zijn vriendin en over zijn auto en over de dagen dat hij thuis zit en eigenlijk niets doet. We volgen de fases van de methodiek waardoor er structuur in de gesprekken is. *Ik als nieuwsgierig* is voor mezelf ook een fijne houding om open te zijn voor Pieter ook al hebben de verhalen altijd een neerslachtige ondertoon. Het lijkt alsof Pieter zich heeft neergelegd bij het feit dat hij niet wordt begrepen door de buitenwereld (hij voelt zich verbonden met een muziekstroming waar een duidelijke kledinglijn en uiterlijke kenmerken zoals piercings zorgen dat je er bij hoort). Voor Pieter is het belangrijk dat hij bij deze stroming hoort en hij vertelt vaak over alle kleine details, zoals zijn piercings in zijn gezicht en speciale truien die hij draagt. Voor mij ook een mooi onderwerp om met Pieter over te praten. De muziekwereld is voor Pieter heel belangrijk en bepaalt zijn identiteit. De machteloosheid blijft lang overeind en daar wil hij niet over praten. Hij koestert zijn eenzaamheid.

Op een dag komt Pieter met een verband om zijn hand binnen. Ik vraag hem wat er is gebeurd en Pieter vertelt dat hij is gebeten door zijn eigen hond. Ik nodig Pieter uit om uitgebreid te vertellen over het voorval en Pieter vertelt dat hij sinds lange tijd heeft gehuild. Hij vertelt dat hij met de hond ging wandelen nadat hij was gebeten en dat hij muziek luisterde en een songtekst hoorde die hem zo raakte dat hij moest huilen. Voor het eerst deelt Pieter een gevoel met mij. Ik leef met Pieter mee en we komen op de betekenis van anderen in zijn leven (A motief). Met wie voelt Pieter zich verbonden? Hij ontdekt dat hij zich heel verbonden voelt met zijn hond en dat zijn hond hem diep heeft geraakt (letterlijk en figuurlijk) we praten ook over zijn moeder en zijn vriendin. Wat betekenen zij voor hem? Hoe belangrijk zijn ze voor hem? Ik vraag Pieter om in zijn muziek songteksten te zoeken waar hij zich mee verbonden voelt en deze mee te nemen voor onze volgende afspraak. Pieter heeft er zin in en brengt de volgende afspraak een pak songteksten mee.

Deze actie is een transformatie gebleken in het traject van student Pieter. De songteksten zijn de ingang geworden om met de machteloze, eenzame Pieter in contact gekomen. Pieter heeft voor het eerst weer een actief gevoel. Hij doet iets voor mij wat hij leuk vindt. Pieter gaat ook op zoek naar een baantje als koerier want hij is gek op auto rijden. Hij komt tot het inzicht dat hij helemaal niet alleen is. Hij heeft een lieve vriendin en een moeder die heel betrokken is. Pieter kan zich weer verbinden met anderen en vertelt nieuwe verhalen. Verhalen zonder eenzaamheid en machteloosheid maar met plannen en acties voor een toekomst waar hij zin in heeft.

Pieter rond het ZKM-traject af en we houden contact. We zien elkaar nog af en toe om wat bij te praten. Pieter is begonnen met een nieuwe BBL studie en loopt enthousiast stage.

Ik heb veel contact gehad met twee studentadviseurs van het SAB. Ik heb regelmatig mijn zorg kunnen delen over Pieter. De begeleiding rondom Pieter is goed georganiseerd en de korte lijnen maken dat we goed kunnen samenwerken.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

Dit onderzoek had als doel de volgende vragen te beantwoorden:

1:

Kan het onderzoek effectief aantonen dat er een betekenisvol verband is tussen enerzijds de interventie methodiek en anderzijds het voorkomen van voortijdig schoolverlaten, het verminderen van leer en motivatie belemmeringen, het bevorderen van opleidings - en beroepskeuze?

2:

Biedt de methode bruikbare elementen voor meer pedagogische deskundigheidsbevordering van de Landstede docent of coach?

3:

Kan de onderzoekende, narratieve, gelijkwaardige dialoog, zoals deze gevoerd wordt tijdens het ZKM zelfonderzoek tussen de coach en de student, de Landstede medewerker nieuwe mogelijkheden bieden tot verdieping en verdere professionalisering van de pedagogische relatie zoals deze in Talentvol Ontwikkelen beoogd wordt?

Conclusie van vraag 1

Van de 20 deelnemende studenten hebben 15 studenten concreet nieuw inzicht verworven. Het nieuw inzicht heeft geleid tot nieuwe stappen naar vervolgonderwijs, een nieuwe studiekeuze of het opheffen van een studiebelemmering.

3 Studenten hebben het zelfonderzoek zelf afgebroken. 1 Student is niet toegelaten voor een nieuwe studie waardoor het contact is verbroken. De afspraak met de student adviseur van het SAB is gemaakt dat indien de student toch weer met een studie begint we het ZKM traject vervolgen. 1 Student heeft het ZKM traject nog niet afgerond.

Er is effectief aangetoond dat de interventie methodiek ZKM voor 3 studenten concreet heeft betekend dat ze weer met een studie zijn begonnen na een onderbreking/uitval.

Voor 13 studenten die hebben deelgenomen aan het onderzoek is er sprake van een duidelijke vermindering van een leer- en motivatie belemmering.

5 Studenten hebben na het volgen van een ZKM traject een significante opleidings – en beroepskeuze gemaakt die bij aanvang van het traject onduidelijk was.(zie overzicht pagina 23-27)

Aanbeveling bij vraag 1

- Voor veel studenten met een leerbeperking zoals dyslexie en dyscalculie zal in de toekomst de noodzaak groter worden om zelf inzicht te verwerven in de eigen geschiedenis van de beperking en de gevolgen voor de leerprestaties. De ZKM biedt deze studenten korte en krachtige ondersteuning.
- Coaches kunnen bij aanvang van de studieloopbaan van studenten meer specifieke aandacht schenken aan de persoonlijke verhalen van studenten met een leerbeperking. De ontlokkers (zie bijlage 1) bieden de coaches mogelijkheden tot specifiek doorvragen waardoor onderliggende leerblokkades sneller kunnen worden gesignaleerd en kunnen worden verminderd.

Conclusie vraag 2

De student komt in de beroepspraktijk in aanraking met een dynamische arbeidsmarkt en een snel veranderende samenleving die veel flexibiliteit vragen. In de eigen leefwereld krijgt de student ook te maken met een afspiegeling hiervan, waardoor er veel levensvragen ontstaan die tegenstrijdige gevoelens kunnen oproepen. De onderzoekende dialoog met zichzelf en met de buitenwereld ondersteunt de student bij het vinden van een eigen identiteit. De interne dialoog die de student helpt om flexibel om te kunnen gaan met veranderingen en het maken van eigen keuzes. De externe dialoog om met de omgeving(stage) en anderen(ouders, docenten, medestudenten) in gesprek te zijn en blijven ook als het over tegenstrijdige, moeilijke en spannende zaken gaat.

Zoals het onderzoek aantoont is zelfinzicht de basis van het maken van gemotiveerde keuzes, het verminderen van studie- en leerbelemmeringen en voortijdig schoolverlaten. Voordat de studenten aan het onderzoek begonnen hadden de meesten behoorlijk last van piekeren. Vragen over eigen onzekerheden, die ten grondslag liggen aan leerbelemmeringen en loopbaankeuzes, zijn voor hen niet zelf te beantwoorden. Er kan geen sprake zijn van reflectie over de loopbaan, wanneer onderliggende gevoelens, zoals onzekerheid en angst niet door henzelf worden begrepen. In mijn visie op onderwijs en begeleiding is dit voor Landstededocenten een onderdeel van het pedagogische handelen. Tot nu toe is daar nog te weinig aandacht voor.

Docenten verlangen vanuit de oorspronkelijke beroepskeuze naar het aanleren van iets nieuws aan anderen. Dit is waar hij of zij het voor doet. In dit onderzoek wordt beschreven **hoe** de docent zijn of haar pedagogische kwaliteiten in kan zetten in de begeleiding of coaching van studenten net als bij bijvoorbeeld in het aanleren van een moderne vreemde taal.

Wat nieuw is aan het pedagogische handelen voor de Landstede docent is zich te verbinden met persoonlijke, soms kwetsbare kanten van de subjectieve werkelijkheid van de student. Het is van belang dat student al op jonge leeftijd leert om in dialoog te gaan met de verschillende tegenstellingen en onzekerheden in zichzelf en in de buitenwereld van leren, leven en werken. De opvoedende rol van de docent is dus (ook) voor adolescenten heel belangrijk. We spreken van de pedagogische relatie. Wat betekent het woord **relatie** in deze context? Dat betekent concreet dat de docent niet stopt bij het aanleren van lesstof of competenties, maar ook de student voordoet, stimuleert, ondersteunt, structuur biedt in hoe om te gaan met life events. Daar is het precies waar veel docenten in de knel komen.

Veelal is in de lerarenopleidingen nauwelijks invulling gegeven aan de begeleidende taak vanuit de pedagogische optiek. Voor veel docenten is het ook nog steeds niet duidelijk hoe en waarom de begeleiding van levensvragen van studenten vorm kan krijgen en dan met name wat de eigen rol daarin is. Er wordt naar mijn ervaring nogal eens cynisch gesproken over “*therapie, doodknuffelen of pamperen*” terwijl het gaat om aandacht geven aan identiteitsbepalende gevoelens en onzekerheden. Het is nu vaak zo dat de docent door strakke regelgeving en gebrek aan tijd snel weg beweegt van de student en een oordeel of etiket hangt aan zijn of haar problematiek. Doorverwijzing naar de 2^{de} lijns begeleiding is dan te snel de volgende stap. (met weer een knip in de pedagogische relatie!)

Aanbeveling bij vraag 2

- De studentadviseurs van het SAB hebben door het individueel begeleiden van studenten (en kleine groepen) veel ervaring opgedaan. De DST zoals beschreven in hoofdstuk 2, 2.1 pagina 11, biedt mogelijkheden om deze kennis in te zetten voor deskundigheidsbevordering van docenten. De verschillende nieuwe rollen (ik-posities) die bij het invullen van de nieuwe(coachende) taken van docenten horen, vragen om een uitbreiding van de, reeds bestaande rollen van de docent. De studentadviseurs van het SAB kunnen tot een definiëring komen van deze nieuwe rollen, ik-posities, in het begeleiden. Het doel is om duidelijk te krijgen hoe en wat de studentadviseur meer doet en anders doet dan de docent en of coach. Welke ik - posities neemt hij of zij in die de docent en of coach niet inneemt maar wel eenvoudig en voorbeeldmatig kan leren. Dit in de vorm van een driehoeksgesprek, leerling, coach en student adviseur. Op deze wijze wordt duidelijk wat de SAB studentadviseur concreet, tijdens het werk, kan betekenen voor deskundigheidsbevordering en ondersteuning van docenten en teams.
- Casuïstiek besprekingen in teams zijn noodzakelijk en helpt docenten om vaak ingewikkelde problematiek van studenten te delen en tot het juiste, morele handelen te kunnen komen.

Conclusie vraag 3

Het CGL heeft als drive de zelfsturing van de student. Rondom de zelfsturing van elke individuele student zijn veel verschillende, betekenisvolle verhalen te vinden over hun leren, leven en werken. Deze biografische verhalen zijn voor de student de bron van passie, studiekeuze en zelfsturing. De student komt in problemen met die zelfsturing als voorkomende life-events maken dat er (tijdelijk) een leerbelemmering ontstaat. De zelfsturing blokkeert wanneer er sprake is van plotseling verdriet of angst en wanneer een oude belemmering steeds opnieuw de kop op steekt. De aanbeveling is dat de student meer in dialoog leert gaan met zichzelf, coachgroep, de coach en de collega's in de praktijk, zodat hij of zij meer inzicht kan verwerven in de betekenis van de gevoelens, die belemmeringen oproepen. Steeds opnieuw geeft de student op deze manier betekenis aan zijn of haar ervaringen. Hoe meer verhalen worden verteld die geïntegreerd zijn in de dagelijkse werkelijkheid van de student, hoe groter de zelfsturing.

Aanbeveling bij vraag 3

- Vanuit dit onderzoek is het mogelijk een module deskundigheidsbevordering voor docenten te ontwikkelen en verzorgen binnen het kader van de training coachende vaardigheden. De docent oefent hierin pedagogische en dialogische vaardigheden vanuit het perspectief van ZKM en DST. Concrete coachende vaardigheden zoals luisteren, aansluiten bij en doorvragen krijgen binnen de narratieve context een nieuwe betekenis. Doorvragen en volhouden om werkelijk een ander te helpen onderzoeken welke verhalen ten grondslag liggen aan bijvoorbeeld onzekerheid en kwetsbaarheid is een daad van pedagogische barmhartigheid ⁶, die kan groeien in een dialogische, relationele cultuur. Het is een aanbeveling dat docenten in trainingen kunnen oefenen met het uitbreiden van hun rollen. Wat is de betekenis van praten **met** de student in tegenstelling tot praten **tegen** en **over** de student?

De docent kan in trainingen leren en oefenen met de Dialogical Space.⁷ Ruimte waarin het nog niet duidelijk is wat de uitkomst van de dialoog zal zijn. Ruimte, waarin de student kan onderzoeken, twijfelen, zichzelf kan tegenspreken en op verschillende manieren betekenis kan geven. Ruimte, waarin de docent zijn of haar pedagogische vaardigheden zoals respect, waardering en liefde ⁸ kan inzetten om de student de mogelijkheid te bieden vanuit die pedagogische relatie, de belemmerende, innerlijke dialoog, om te zetten in een externe dialoog. Deze externe dialoog is voor de student de basis van nieuw inzicht, nieuwe keuzes en zelfsturing.

⁶ De lichtheid van het opvoeden. Een Oefening In Kijken, Lezen En Denken
Auteur: J. Masschelein | Lannoo | juni 2009

⁷ H.Hermans en Agnieszka Hermans- Konopka 2010, Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing SocietyCambridge University Press

⁸ Erkenning in de pedagogische relatie tussen leerkracht en leerling. Een moraal filosofische benadering. Hendrik Despiegelaere en Geert van Coillie. Uit: Ethische perspectieven 10 (2) 167-180, 2009.

Bijlage 1 ontlockers

Set1: Verleden

Als je denkt aan het verleden, is er dan een gebeurtenis die je nu nog erg bezig houdt of die nu nog invloed uitoefent op je doen en laten?

Zijn er in het verleden dingen gebeurt of personen geweest, die nu nog op een of andere wijze invloed uitoefenen op je huidige bestaan?

Set 2: Heden

Is er de laatste tijd iets dat je erg bezig houdt?

Is er in je huidige bestaan een omstandigheid die veel invloed op je heeft?

Set 3: Toekomst

Als je denkt aan de toekomst is er dan iets wat je erg bezig houdt?

Zal er in de toekomst iets zijn (een doel, een gebeurtenis, een persoon) , waarvan je verwacht dat die van grote invloed zal zijn?

Set 4: Activiteiten

Wat zijn de belangrijkste activiteiten waar je meestal mee bezig bent?

Set 5: Genieten

Waar geniet je erg van?

Wat zijn momenten waarop je intens geniet?

Set 6: Denken

Is er iets dat je gedachten veel bezig houdt?

Waar denk je veel aan?

Set 7: Kwaliteiten

Welke kwaliteiten vind je goed van jezelf?

Welke kwaliteiten zou je graag veranderen van jezelf?

Set 8: Afzetten

Is er iemand, of een groep mensen met wie je niet goed kunt opschieten?

Zijn er mensen aan wie je een hekel hebt?

Set 9: Eenvoelen met een persoon

Wie is de belangrijkste persoon in je leven met wie je heel goed kunt opschieten?

Met wie voel je jezelf verwant?

Set 10: Eenvoelen met een groep

Is er een groep mensen in je leven die erg belangrijk voor je is en bij wie je jezelf thuis voelt?

Set 11: Maatschappij

Zijn er dingen in onze maatschappij die grote invloed op je uitoefenen?

Hoe zie je jouw eigen plek in de maatschappij?

Set 12: School en stage

Talent

Waar ben je goed in? Wat wil je graag gaan doen in de toekomst? Waar wil je heel goed in worden?

Passie

Wat vind je heel leuk op stage? Waar ben je het liefst mee bezig (hobby)?

Beroep

Wat voor soort werk past bij jou? Wie is jouw rolmodel op je stage? Wat boeit je op stage/werk?

Motivatie

Wat maakt je blij op school/stage? Hoe pak je problemen op school aan? Wat doe je graag?

Bijlage 2 Zelfkennis Methode, informatie voor de student

De Zelf Kennis methode geeft je de mogelijkheid om antwoorden te vinden op vragen die je hebt over je studie, beroepskeuze- en loopbaan.⁹

Je ontdekt wat er werkelijk toe doet in jouw leven.

Tijdens de coachgesprekken staan jouw ervaringen en jouw eigen levensverhaal centraal.

Je gaat ontdekken welke gevoelens belangrijk zijn en welke belemmeringen je zou willen leren begrijpen en verminderen.

Deze antwoorden ontdek je zelf en de coach helpt je bij jouw zoektocht, zonder oordeel.

Jij vertelt jouw verhaal aan de coach en de coach helpt je om de verschillende fases van jouw leven te onderzoeken.

Het zal gaan over het verleden, het heden en de toekomst.

Doordat je jouw eigen verhaal weer opnieuw vertelt kunnen hele nieuwe en vergeten stukjes uit je leven tevoorschijn komen.

Al vertellend kom je erachter wat er werkelijk toe doet voor jou en kun je zien waar jouw kracht ligt en waar je belemmeringen ervaart.

Je maakt kernzinnen van alles wat je belangrijk vindt en die schrijf je op een kaartje.

Het eerste gesprek duurt twee uur.

Je werkt achter de computer en bij elke kernzin die je tijdens het eerste gesprek hebt gemaakt krijg je een reeks gevoelens te zien.

Bij elk gevoel kun je aangeven hoe sterk je dit gevoel bij de kernzin ervaart.

Een computer programma verwerkt alle gegevens tot een verslag.

Het tweede gesprek duurt 1 uur.

⁹ Zie o.a.: Het Psychologisch Advies Bureau Perspectief te Amsterdam, www.bureauperspectief.nl

Samen met de coach ga je het verslag bespreken.

De bespreking geeft je nieuwe inzichten over jezelf en jouw mogelijkheden.

Je kunt gaan zien waar gebeurtenissen uit je jeugd nog steeds een invloed hebben op je leven nu zonder de gevoelens die deze gebeurtenissen oproepen weg te hoeven stoppen.

Langzamerhand worden de rode draad van jouw leven zichtbaar.

Jouw eigen levensthema geeft je informatie over hoe je jezelf vaak voelt maar ook heel concreet over vragen die je hebt over studie en loopbaan.

Je ziet waar jouw kracht ligt en tevens zie je ook waardoor jouw kracht wordt belemmerd.

Bv. bij het maken van een studiekeuze.

Je verbindt samen met de coach alle informatie en maakt een plan voor nieuwe stappen.

Het derde gesprek duurt twee uur.

Bijlage 3 Aanbevelingen voor studentadviseurs van Student Advies & Begeleiding

De studentadviseurs van het SAB hebben door het individueel begeleiden van studenten (en kleine groepen van studenten) veel ervaring opgedaan met het aansluiten bij de student. De Dialogical Self Theory biedt mogelijkheden om deze kennis doelgericht in te zetten voor deskundigheidsbevordering van docenten. De verschillende nieuwe rollen (ik-posities) die bij het invullen van de nieuwe(coachende) taken van docenten horen, vragen om een uitbreiding van de, reeds bestaande, rollen van de docent. De studentadviseurs van het SAB kunnen tot een definiëring komen van deze nieuwe rollen, ik-posities, in het begeleiden. Het doel is om duidelijk te krijgen hoe en wat de studentadviseur meer doet en anders doet dan de docent en of coach. Welke ik - posities neemt hij of zij in die de docent en of coach niet inneemt maar wel eenvoudig en voorbeeldmatig kan leren. Dit kan in de vorm van een driehoeksgesprek, leerling, coach en studentadviseur of in teambegeleiding in samenwerking met de betreffende taakhouders. De SAB studentadviseur heeft de mogelijkheid waardevolle interactie te ontwikkelen ter ondersteuning van docenten en teams bij de begeleiding van studenten en het ontwikkelen van een meer pedagogische relatie.

De ZKM als kort en krachtig instrument in zetten als SAB product voor het begeleiden van studenten. Het ontwikkelen van zelfinzicht in het zelfverhaal en de zelfsturing van de student staat centraal. Voor veel studenten met een leerbeperking zoals dyslexie en dyscalculie zal in de toekomst de noodzaak groter worden om zelf **inzicht** te verwerven in de eigen geschiedenis van de beperking en de gevolgen voor de leerprestaties. De ZKM biedt deze studenten een korte en krachtige ondersteuning om tot inzicht te komen en van daaruit zelf (loopbaan) keuzes te maken die passen bij de eigen identiteit.

Het Psychologisch Advies Bureau Perspectief te Amsterdam heeft een opleiding ontwikkeld de MZO (Motivatie Zelf Onderzoek). Een nieuwe methode voor het begeleiden van motivatieproblemen van studenten gebaseerd op de ZKM en toegespitst op scholen. www.bureauperspectief.nl:
www.instituutdeleeuw.nl

Deze opleiding kan door student adviseurs van het SAB worden gevolgd.

Een set ontlokkers die wordt gebruikt tijdens het ZKM onderzoek kan worden gebruikt door alle SAB studentadviseurs. Ontlokkers zijn een aantal gestructureerde vragen die de student stimuleren om te reflecteren op relevante ervaringen en gebeurtenissen uit het verleden, heden en over verlangens, verwachtingen en onzekerheden met betrekking tot de toekomst. De ontlokkers kunnen worden aangepast naar het directe doel van het gesprek. De basisontlokkers zijn standaard voor de Zelfkennis Methode (zie bijlage 1).

Aanbevelingen voor docenten en coaches

De coach kan bij aanvang van de studieloopbaan van studenten meer specifieke aandacht schenken aan de persoonlijke verhalen van studenten (met een leerbeperking).

De ontlokkers bieden de coach mogelijkheden tot specifiek doorvragen waardoor onderliggende leerblokkades sneller kunnen worden gesignaleerd. Ontlokkers zijn een aantal gestructureerde vragen die de student stimuleren om te reflecteren op relevante ervaringen en gebeurtenissen uit het verleden, heden en over verlangens, verwachtingen en onzekerheden met betrekking tot de toekomst. De ontlokkers kunnen worden aangepast naar het directe doel van het gesprek. De basisontlokkers zijn standaard voor de Zelfkennis Methode.

Vanuit dit onderzoek is het mogelijk een module deskundigheidsbevordering voor docenten te ontwikkelen en verzorgen binnen het kader van de training coachende vaardigheden. De docent oefent hierin pedagogische en dialogische vaardigheden vanuit het perspectief van de Zelfkennis Methode en Dialogical Self Theory. Praktische coachende vaardigheden zoals luisteren, aansluiten bij en doorvragen krijgen binnen de narratieve context een nieuwe pedagogische, betekenis. Doorvragen en volhouden om werkelijk een ander te helpen onderzoeken welke verhalen ten grondslag liggen aan bijvoorbeeld onzekerheid en kwetsbaarheid is een pedagogische handeling. Het is een aanbeveling dat docenten in trainingen kunnen oefenen met het uitbreiden van hun rollen.(ik-posities) Wat is de betekenis van praten **met** de student in tegenstelling tot praten **tegen** en **over** de student? Hoe doe ik dat tot nu toe en welke nieuwe rollen stellen mij in staat dat beter te gaan doen? Wat maakt dat ik dat moeilijk vind?

Deze beweging naar de student toe is een beweging die de docent ook maakt wanneer hij als pedagoog werkzaam is in het onderwijs. Het vakmanschap, de verantwoordelijkheid en verbinding die de docent inzet in het primair proces en die ten grondslag liggen aan de keuze en passie voor het beroep van docent kan de pedagogische verlegenheid verminderen.

De aanbeveling is dat de docent nieuwe inzichten en vaardigheden kan ontwikkelen in interactie en co-creatie met collega's en studenten vanuit de visie van de pedagogische relatie.

Literatuur

- Hermans, HJM en Agnieszka Hermans- Konopka
Dialogical Self Theory.
Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society
Cambridge University Press, 2010.
- Hermans, H.J.M. *Self-Narratives. The Construction of Meaning in Psychotherapy.*
New York: The Guilford Press, 1995.
- Hermans, H.J.M. *Dialoog en misverstand.*
Soest: Nelissen, 2006.
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen,E. *Het verdeelde gemoed.*
Soest: Nelissen, 1986.
- Kuijpers, M. & Meijers, F. *Loopbaanleren. Onderzoek en praktijk in het onderwijs.*
Antwerpen - Apeldoorn: Garant, 2008.
- Tolle, E. *De kracht van het nu.*
Deventer: Ankh-Hermes, 2005.
- Senge, Scharmer, Jaworsky, Flowers. *Presence.*
Den Haag: Sdu Uitgevers, 2006.
- Remen, Rachel Naomi. *Kitchen table wisdom.*
New York: Riverhead Books, 1996.
- Jan Masschelein (red.); *De lichtheid van het opvoeden.*
Een oefening in kijken, lezen en denken.
Jan Masschelein & Uitgeverij LannoCampus, Leuven.
- Boekhoud, Piet; *Pedagogiek als tweede natuur.*
Rotterdam University Press, 2011.
- Buber, Martin; *Ik en jij.*
Erven J.Bijleveld, Utrecht, 2003.

- van Huijgevoort-Munten, Toos; *De kracht van het zelfverhaal in revalidatie*. MacDonald/SSN, Nijmegen, 2005.
- Meijers, F. & Lengelle, R. (2012). Narratives at work: The development of a career identity. *British Journal of Guidance and Counseling*, DOI:10.1080/03069885.2012.665159
- Luken, T. *Loopbaanbegeleiding schiet de lerende voorbij: Discussiestuk*. Amsterdam: Luken Loopbaan Consult, 2011.
- *The self in career learning: An evolving dialogue*
Winters, A MPsych. Katholieke Universiteit Leuven (Belgium)
Frans Meijers, Ph.D. The Hague University (The Netherlands)
Research group of Professional Development in Vocational and Organisational Learning
Reinekke Lengelle, MEd. Athabasca University (Canada) Masters of Arts in Integrated Studies
Herman Baert, Ph.D. Katholieke Universiteit Leuven (Belgium)
- Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour. In D.A. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp.149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fortuin - van de Spek, Cocky, en anderen. *Onze school is een verhaal* Identiteit als kwaliteit. Amersfoort, CPS, 2011.
- Fortuin - van de Spek, Cocky, en anderen. *Identiteit in beweging*. Amersfoort, CPS, 2012
- Winter, M de, *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding*. SWP Amsterdam, 2011.
- Winters,A Frans Meijers, Mariette Harlaar, Anneke Strik, Marinka Kuijpers & Herman Baert. *The narrative quality of career conversations in vocational education*. Nog te publiceren in het najaar van 2012 in The Journal of Constructivist Psychology.

