

# Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Studentbegeleiding in het onderwijs</b>	<b>13</b>
1.1	Inleiding	13
1.2	Waarom begeleiden wij?	15
1.3	De mentor in het onderwijs	17
1.4	De opbouw van dit boek	20
1.5	Transactionele Analyse voor mentoren: een inleiding	21
1.5.1	Oorsprong en centrale uitgangspunten van TA	22
1.5.2	Ego-toestanden en verschillende communicatievormen	23
1.5.3	De communicatie vanuit de verschillende ego-toestanden: de transacties	29
1.5.4	Strooms	34
1.5.5	Scriptontwikkeling	36
<b>2</b>	<b>Begeleidingskunde voor mentoren</b>	<b>43</b>
2.1	Inleiding	43
2.2	Begeleiden zet aan tot leren te leren	44
2.3	Begeleiden van keuzes in de levensloop	46
2.3.1	Over kiezen gesproken	46
2.3.2	De interne dialoog en keuzestijlen	48
2.3.3	Consequenties voor de begeleiding bij het keuzeprocess	51
2.3.4	De interne dialoog in een dynamisch model	51
2.4	Scriptontwikkeling	52
2.4.1	Het ontstaan van het script: boodschappen	53
2.4.2	Het ontstaan van het script: interpretatie en besluit	54
2.4.3	Het ontstaan van het script: gedrag, reactie en bevestiging	56
2.5	Keuzebegeleiding en werken met scripts	58
2.6	Bevorderen van autonomie en identiteitsontwikkeling	61
2.7	Methodisch en procesmatig werken	64
2.7.1	Methodische vormen van begeleiding	64
2.7.2	Procesmatige vormen van begeleiding	67
2.8	Begeleiden en jezelf worden in je werk	68
2.8.1	Driver-gedrag als belemmering voor gedragsontwikkeling	70
2.8.2	Werkstijl en teamsamenwerking	72
<b>3</b>	<b>Begeleiden in de school</b>	<b>75</b>
3.1	Inleiding	75

3.2	Het script van de school	75
3.2.1	Scriptanalyse	77
3.2.2	Soorten scripts	79
3.2.3	Miniscriptmethode	80
3.3	Het Oudersysteem binnen de school	83
3.4	Begeleiding is maatwerk	85
3.5	Het zorgadviesteam	87
3.6	Mentorenberaad	88
<b>4</b>	<b>De mentor als persoonlijke professional</b>	<b>93</b>
4.1	Inleiding	93
4.2	'Ken uzelf': autobiografische reflectie	93
4.3	De kernkwaliteiten van de mentor	96
4.3.1	Kernkwaliteiten	96
4.3.2	Kernkwadranten	99
4.4	Ontwikkelen van pedagogische sensitiviteit – Joop van der Sman	103
4.4.1	Kernbegrippen bij het ontwikkelen van pedagogische sensitiviteit	105
4.5	Handelingsgericht interveniëren – Joop van der Sman	107
<b>5</b>	<b>Begeleidingsgesprekken</b>	<b>113</b>
5.1	Inleiding	113
5.2	Het helpende gesprek	113
5.2.1	De eerste fase: oriëntatiefase	113
5.2.2	De tweede fase: contractfase	116
5.2.3	De derde fase: probleemoplossende fase	117
5.2.4	De vierde fase: afronding en afscheid nemen	118
5.2.5	Specifieke gespreksvaardigheden nader uitgewerkt	120
5.3	Het studieloopbaangesprek – stimuleren van inzicht, overzicht en uitzicht bij de student	136
5.3.1	Kerncompetenties rond loopbaanoriëntatie	137
5.4	Het functioneringsgesprek of studievoortgangsgesprek	141
5.5	Het POP-gesprek	141
5.5.1	Portfolio	141
5.5.2	Bekwaamheidsproef	142
5.6	Het beoordelingsgesprek	142
5.7	Crucial conversations	142
5.7.1	Probleemoplossend onderhandelen	143
5.7.2	Valkuilen bij onderhandelen	144

5.7.3	Discussie vermijden, dialoog aangaan	145
5.8	Het pedagogisch adviesgesprek en verwijzen	150
5.8.1	Adviseren	150
5.8.2	Verwijzen	150
5.9	Het slechtnieuwsgesprek	151
5.10	Het probleemoplossend gesprek	154
5.10.1	De probleemoplossende sanctie	154
5.10.2	Non-contracten	157
<b>6</b>	<b>De mentorgroep – de dynamiek</b>	<b>161</b>
6.1	Inleiding	161
6.2	Kenmerken van de klas als groep	162
6.3	Ontwikkelingsstadia en groepsprocessen in de klas	167
6.3.1	Ontwikkeling van onbegeleide groepsprocessen	167
6.3.2	Ontwikkeling van begeleide groepsprocessen	171
6.4	Rollen binnen de groep	172
6.5	Groepsnormen	175
6.6	Communicatie in groepen	177
6.6.1	Ontwikkeling van de communicatiestructuur	181
6.6.2	Niveaus van communicatie in groepen	183
6.6.3	Interveniëren in de groepsontwikkeling	185
6.7	Valkuilen bij groepsbegeleiding	188
<b>7</b>	<b>Contact met ouders</b>	<b>195</b>
7.1	Inleiding	195
7.2	De loyaliteitsvraag	195
7.2.1	Loyaliteit	197
7.2.2	Entitlement en rechtvaardigheid	204
7.3	Ouders, de school en opvoedstijlen	207
7.3.1	Opvoedstijlen	209
7.3.2	Culturele verschillen en opvoedstijlen	214
7.3.3	Het ecologisch ouder-kind model	215
7.4	Ouderavonden	217
7.4.1	Ouders als bondgenoten	218
7.4.2	Ouders die wegblijven	219
7.5	Contact met gescheiden ouders	220
<b>8</b>	<b>Lastige begeleidingsthema's</b>	<b>223</b>
8.1	Inleiding	223
8.2	Omgaan met een crisissituatie	224

8.3	Omgaan met faalangst	227
	8.3.1 Faalangstreductietraining	228
	8.3.2 Rationeel emotieve therapie	230
8.4	Omgaan met verlies (door Joop van der Sman)	233
	8.4.1 Verliesverwerking	233
	8.4.2 Werken met de contactcirkel	236
	8.4.3 Verliesverwerking in het onderwijs	237
	8.4.4 Interventies bij 'afwijkend gedrag' door verliesverwerking	238
8.5	Omgaan met agressie en antisociaal gedrag	240
8.6	Omgaan met weerstand en angst	242
	8.6.1 Wat is weerstand?	243
	8.6.2 Functionele en niet-functionele weerstand	244
	8.6.3 Weerstand en ego-toestanden	245
	8.6.4 Omgaan met weerstand	247
8.7	Omgaan met hechtingsstoornissen	250
8.8	Stimuleren van herstelgedrag	253
8.9	Stimuleren van het zelfsturend vermogen	254
<b>9</b>	<b>Valkuilen in het begeleidingswerk</b>	<b>263</b>
9.1	Inleiding	263
9.2	De dramadriehoek	263
	9.2.1 Rollen in de dramadriehoek	264
	9.2.2 De 'winst' van het psychologische spel	270
9.3	Bekende psychologische spelen	274
9.4	Miskenning en passief gedrag	275
9.5	De kwaliteitendriehoek	279
9.6	Van drama naar kwaliteit	282
<b>10</b>	<b>Ethiek in het begeleidingswerk</b>	<b>285</b>
10.1	Inleiding	285
10.2	Kinderen hebben Ouders nodig	286
10.3	Het Oudersysteem	287
10.4	Ethische code voor mentoren	289
	<b>Bijlage competenties van de mentor</b>	<b>293</b>
	<b>Noten</b>	<b>299</b>
	<b>Literatuur</b>	<b>301</b>

Register 305

Over de auteurs 313

# Studentbegeleiding in het onderwijs

1

## 1.1 Inleiding

Dit boek wil de studenten van lerarenopleidingen, maar ook leraren, mentoren, leerlingbegeleiders en pedagogen die werkzaam zijn in de scholen, stimuleren om stil te staan bij de vraag ‘Wat heb ik nodig om mij te ontwikkelen tot een beroepsbekwaam mentor in de school?’, de mentor die zijn studenten begeleidt in hun ontwikkelingsproces en die hen constant confronteert met dilemma’s rond ontwikkelingsvraagstukken.

Het onderwijs vraagt van de mentoren een voortdurende vorm van creatieve aanpassing aan de veranderende omstandigheden en de reflectie daarop. Ik spreek het liefst over *leraren en mentoren in ontwikkeling*. Het beroep van docent vraagt een blijvend lerende houding. Elke docent wordt in de school uitgenodigd om naast de lesgevende taak ook andere taken te vervullen. De meeste docenten worden geconfronteerd met het vormgeven van de mentortaak.

Deze taak vraagt bijzondere vaardigheden die niet altijd direct verbonden zijn met de lesgevende taak. Dit boek wil een gids zijn voor docenten in het onderwijs die ook het mentoraat op een professionele manier willen invullen en daarmee beroepsbekwaam worden voor het uitvoeren van de mentortaak. De centrale vraag is: wat is nodig om de taak van mentor professioneel uit te voeren?

Blijven leren is de onmisbare voorwaarde voor het persoonlijke ontwikkelingsproces van ieder individu. Elke mentor heeft professionele competenties nodig om zich elke keer weer creatief aan te kunnen passen binnen zijn werkomgeving en beslissingen te kunnen nemen die de eigen vormgeving van het werk op het gebied van studieloopbaanbegeleiding op een gezonde wijze ondersteunen.

Welke competenties heeft een mentor nodig om in dat werkveld van de studieloopbaanbegeleiding van start te gaan? Hoe kan een lerarenopleiding ervoor zorgen dat deze beroepsbekwaamheden ook ontwikkeld worden?

Begeleiden is een vak en een vak kun je leren. Begeleiden is niet het geven van adviezen of het aandragen van oplossingen, maar juist het ondersteunen van de ander in het zoeken naar en het vinden van een eigen antwoord of oplossing voor een vraagstuk of probleem dat als een eigen cliëntvraag of probleem wordt ervaren. Dat vraagt een specifieke houding en bepaalde competenties van de mentor.

Dit boek biedt een stevige basis om te onderzoeken welke kennis over begeleiden en begeleidingsvaardigheden ontwikkeld en geïntegreerd kunnen worden tot een persoonlijke stijl. De mentor heeft de opdracht begeleidingscapaciteit te realiseren om de ontwikkeling bij individuen (studenten) en groepen (mentorgroep/studiegroep) te stimuleren.

De lezers worden gestimuleerd hun persoonlijke kwaliteiten uit te bouwen en voortdurend te reflecteren op hun eigen functioneren, aan de hand van vragen als:

- Wat kunnen wij er met z'n allen aan doen om de taak van mentor meer professioneel en minder vrijblijvend in te vullen? Wat is daarvoor nodig? In de school? In de lerarenopleiding? In de nascholingsroutes?
- Welke werkzaamheden behoren tot het mentoraat en welke kennis en vaardigheden zijn nodig om deze werkzaamheden ook adequaat in te vullen?
- Welke instrumenten kunnen worden ingezet voor het begeleidingswerk?
- Welke begeleidingsthema's vragen om een bijzondere aanpak?

Mentoren behoren in mijn ogen *begeleidingsprofessionals* te zijn, die weten wat zij doen en kunnen verantwoorden waarom ze doen wat zij doen. Mentoren hebben daarom begeleidingskundige kennis nodig. Wat wordt onder begeleiden verstaan? Hoe kunnen begeleidingsinterventies zodanig worden ingezet dat mentoren effect sorteren bij de student die zij begeleiden?

Niet alleen op het instrumentele vlak kan de mentor zich bekwamen, maar ook op een meer persoonlijk vlak zal hij zichzelf vragen moeten stellen om permanent te reflecteren op zijn handelen. Een mentor die handelingsbekwaam wordt, is in staat om te zien wat voor een effect zijn interventie heeft op de student, zijn cliënt. Maar ook zal hij steeds meer in staat zijn te onderscheiden wat zijn rol is in het begeleidingsproces en hoe hij het ontwikkelingsproces bij zijn cliënt kan stimuleren.

Begeleiden vraagt veel van de mentor. Studenten, ouders en collega's doen een groot appel op zijn invoelend vermogen, sympathie, loyaliteit en betrokkenheid. Schoolleiders vragen ook steeds meer deskundigheid om de taak van mentor naar behoren te vervullen.

Elke mentor heeft behoefte aan een persoonlijke stijl van begeleiden, een stijl die bij hem past, waarmee hij de studenten tegemoet kan treden en begeleidingssuccessen kan boeken. Maar hij zal ook waakzaam moeten zijn niet in allerlei valkuilen te stappen die zijn begeleidingswerk ondermijnen. Mijn motto voor het begeleidingswerk is al vele jaren:

‘Leer iemand fietsen in plaats van hem achterop te nemen!’

### 1.2 Waarom begeleiden wij?

Studentbegeleiding in het onderwijs is bedoeld om studenten te helpen bij hun ontwikkelingsproces. In onderwijs en opvoedingssituaties wordt studentbegeleiding gezien als ondersteuning aan studenten die in principe zelf goed in staat zijn hun ontwikkelingsproces in gang te zetten en vorm te geven (het autonome proces), maar daarnaast steun kunnen gebruiken bij het maken van keuzes in de levensloop, zodat hun ontwikkeling een richting krijgt die passend voor hen is, en die zij ook zelf als zodanig ervaren. Die vorm van begeleiding kan het ontwikkelingsproces van één persoon ondersteunen, maar kan ook een groep, een team of een gezin helpen bij dat ontwikkelingsproces. Daarnaast kunnen wij ook in de begeleiding aandacht vragen voor de ontwikkeling van organisaties. Ik spreek wel van begeleiden op:

- microniveau: het individu staat centraal;
- mesoniveau: de groep/het team/het gezin staat centraal;
- macroniveau: de organisatie staat centraal.

In dit boek zal ik vooral stilstaan bij het begeleidingsproces op micro- en op mesoniveau. Ik richt mijn aandacht op het begeleiden van individuen en van groepen binnen de gegeven context van de school.

Als je in het woordenboek van Van Dale ‘begeleiding’ opzoekt, lees je omschrijvingen als ‘op weg vergezellen’, ‘met raad en daad bijstaan’, ‘ondersteunen bij studie en opleiding’. ‘Raad en daad’ wijst naar de *inhoudelijke* component van begeleiden. Het gaat dan om de beantwoording van de vraag: *wat* te doen? Het geven van adviezen en antwoorden op de vraag door de begeleider staat dan sterk centraal. De cliënt ontvangt het advies, maar blijft min of meer een passieve ontvanger.

‘Ondersteunen’ en ‘op weg vergezellen’ richten de aandacht daarentegen meer op de *procesmatige* kant van begeleiden: *hoe* te doen? Het stellen van vragen door de begeleider komt dan zeer op de voorgrond te staan. De begeleider stimuleert het leerproces van zijn cliënt. De cliënt wordt aangezet om in actie te komen. Deze vorm van begeleiden vraagt om een methodische en



een procesmatige aanpak, gevolgd door een reflectie op het begeleidingsproces. Met welk instrument kan je dat proces in gang zetten? Maar naast het inzetten van methodes en de reflecties moet je je ook realiseren dat je mensen begeleidt in een bijzondere context. Begeleiden is altijd tijd- en situatiegebonden. De begeleiding is niet vrijblijvend. Begeleiden, in de context van onderwijs en opvoeden, waarin ontwikkeling van alle betrokken actoren centraal staat (zowel de student als de ouder, de docent en de mentor) is een professionele activiteit die een onafhankelijke opstelling vraagt. Begeleiden is een vorm van professioneel handelen waarin de begeleider tijdens het interveniëren allerlei keuzes maakt die betekenisvol zijn en die ethisch te verantwoorden moeten zijn. Begeleiden heeft altijd een doel: de cliënt zal een ontwikkelingsproces moeten doormaken dat ervoor zorgt dat hij als gevolg daarvan zelfstandig weer verder kan (in studie en beroep). Begeleiden heeft derhalve altijd een tijdelijk karakter; de cliënt vervolgt op termijn zelfstandig zijn eigen weg, volledig in lijn met het gedachtegoed van Homerus zoals opgetekend in diens *Odyssee*.

#### Mentor in Homerus' *Odyssee*

De *Odyssee* (achtste eeuw voor Christus) is een epische vertelling die vanuit een orale traditie is omgezet naar schrift en die gebeurtenissen beschrijft die zouden hebben plaatsgevonden in de nasleep van de Trojaanse oorlog, dus ongeveer nog weer vierhonderd jaar eerder.

Het is het verhaal van Odysseus, de koning van Ithaca, die aan het begin van het epos alweer twintig jaar van huis is: tien jaar vechtend in de grote oorlog tegen Troje en nog tien jaar op zoek naar zijn schepen die de god Poseidon heeft verstrooid over de zeven zeeën. Poseidon wilde namelijk wraak nemen op de vrouw achter het succes van de Grieken en van Odysseus, de godin Pallas Athene die hem te slim af was met de list van het Trojaanse paard. Nu, in de eerste pagina's van de

*Odyssee*, slaagt Athene er met moeite en alleen dankzij het feit dat Poseidon op reis is, in om de andere goden ervan te overtuigen hindernissen voor Odysseus' thuiskomst weg te nemen. Op hetzelfde moment hijst Odysseus' zoon Telemachus, die inmiddels de twintig is gepasseerd zonder zich zijn vader te kunnen herinneren, het zeil om zelf op zoek naar hem te gaan. Athene is echter de ware heldin van de *Odyssee*, niet in de rol van hoofdrolspeler maar in de rol van helper en begeleider van het huis van Odysseus.

Om dit voor elkaar te krijgen, neemt Athene de vorm aan van mentor, die wij drie maal tegenkomen in het epos: 1 als zichzelf, een voornaam raadsman en oude vriend van Odysseus, die de opstandige Vleiers in de volksvergadering tot de orde roept (boek 2);

## Vervolg

2	als een incarnatie van Athene, terwijl zij Telemachus begeleidt gedurende zijn lange reis (boek 5, 6, en 7);	De begeleidingsstijl van de mentor is oprecht, direct en concreet. Een mooie spiegel voor mentoren vandaag de dag.
3	nogmaals als Athene, wanneer zij Odysseus zegt hoe en wanneer te vechten en ook, heel opmerkelijk, hoe en wanneer op te houden met vechten en de vrede terug te laten keren op het eiland (boek 22 en 24).	Een mentor kan: <ul style="list-style-type: none"> <li>• zichzelf zijn;</li> <li>• zich inleven in de ander;</li> <li>• adequaat interveniëren.</li> </ul>

Kader 1.1

Mentoren die begeleiden, helpen derhalve hun studenten om een weg te bewandelen die leidt naar een *door de student gewenst* eindstation. Onderweg zal de student allerlei keuzes moeten maken, hetgeen inherent is aan ontwikkelen. Dat keuzeproces kan de mentor ondersteunen. Hij zal derhalve als professional, als begeleidingskundige kennis moeten hebben van wat kiezen is, wat onder begeleiden wordt verstaan en hoe hij daar zelf persoonlijk in staat, om daarmee de student te kunnen ondersteunen bij het zetten van de stappen die leiden naar het te behalen doel. Begeleiden bevordert derhalve:

- het leerproces van de student;
- het keuzeproces van de student;
- de autonomieontwikkeling van de student.

### 1.3 De mentor in het onderwijs

In de school wordt de optimalisatie van de ontwikkelingsmogelijkheden van de studenten steeds meer benadrukt, en daarmee belanden we bij de pedagogische opdracht van de school. De pedagogische opdracht heeft inmiddels een andere lading dan het versleten begrip 'pedagogisch-didactisch'. Didactiek en pedagogiek worden steeds meer, vanuit een professionele optiek, bijzondere ondersteunende wetenschappen die het onderwijs en de begeleiding van de verschillende actoren in het onderwijs aanzetten tot veranderingen die de tijd en de samenleving van het onderwijs vraagt.

Er is *didactiek*, die rekening houdt met de ontwikkelingsstadia en ontwikkelingsniveaus van de studenten en vooral focust op het verwerken en bewerken van kennis en toegepaste (beroeps)vaardigheden. Dat aspect heb ik uitgewerkt in *De beroepsbekwame docent* (Tressel, 2011) en zal ik hier niet verder bespreken.

En er is *pedagogiek*, die stilstaat bij de vraag hoe jongeren zich *blijvend kunnen ontwikkelen* tot zelfverantwoordelijke burgers in een zich steeds veranderende samenleving, en die in staat moeten zijn tot:

- creatieve aanpassing aan veranderende omstandigheden;
- besluitvorming op basis van een gezond ontwikkelde moraliteit;
- het maken van (studie- en beroeps)keuzen;
- het verwerven van loopbaancompetenties;
- het vorm en richting geven aan het eigen persoonlijke ontwikkelingsproces en hierbij kunnen omgaan met eigen mogelijkheden, beperkingen, kansen en bedreigingen;
- het verwerven van persoonlijke competenties (kernkwaliteiten);
- het omgaan met anderen: *peers*, ouderen, werkgevers/opdrachtgevers (eerste, tweede en derde milieu), en hierbij het verwerven van sociale competenties en regulatieve vaardigheden.

#### *De plaats van de mentor in de school*

De mentor in de school vraagt aandacht voor de pedagogiek in de school en is daarmee bij uitstek de docent die in preventieve zin oog heeft voor de drie o's:

- *ontwikkelingsstimulering*: ondersteuning geven aan het ontwikkelingsproces van de student;
- *opvoedingsondersteuning*: het adviseren van ouders rondom opvoedthema's die een relatie hebben met het functioneren van de student in de school;
- *omgevingsfactoren beïnvloeden*: ouders betrekken bij de school; school en ouders gezamenlijk laten optrekken bij het ondersteunen van de student bij zijn ontwikkelingsproces.

*Ontwikkelingsstimulering* kan omschreven worden als het uitvoeren van al die interventies die professionals in het onderwijs verrichten om het ontwikkelingspotentieel van deelnemers aan het onderwijs aan te spreken en te activeren. Ontwikkelingspotentieel dat voorwaardelijk is om de taken die in het onderwijs moeten worden verricht, tot een goed einde te brengen. De kernvraag luidt: hoe zorgen wij er op school met z'n allen voor dat studenten zich veilig en comfortabel voelen en kunnen werken aan hun eigen ontwikkeling?

*Opvoedingsondersteuning* kan omschreven worden als het uitvoeren van een interventie die professionals in het onderwijs verrichten om de dilemma's die rond de ontwikkelingsrichting van cliënten ontstaan, door wat voor omstandigheden dan ook, te benoemen, te duiden en te ondersteunen met

programma's die ertoe leiden dat stagnaties kunnen worden opgeheven. Ook deze vorm van preventieve steun wordt gezamenlijk en in overleg met de ouders verricht. Pedagogische adviesgesprekken tussen mentor en ouders en ouderavonden, soms oudercursussen, vormen de kern van deze ondersteuning. De kernvraag luidt: hoe kunnen wij gezamenlijk optrekken en ervoor zorgen dat alle neuzen dezelfde kant op staan met betrekking tot de normen en waarden die wij hanteren bij het ondersteunen van de ontwikkeling van de student in de school?

Het *beïnvloeden van de omgevingsfactoren* omschrijf ik als het leveren van een bijdrage om de sociale en pedagogische omstandigheden in de directe leefwereld van de ouders en de kinderen (de studenten van de school) te verbeteren. In dit licht kunnen wij kijken naar het geven van pedagogische adviezen aan ouders om hun in eerste instantie informatie te geven over de ontwikkeling van hun kind op school, en ouders te stimuleren de randvoorwaarden voor deze ontwikkeling zorgvuldig in de gaten te houden. Een voorbeeld van zo'n interventie is ouders bijvoorbeeld te wijzen op het belang hun kind te laten ontbijten voordat het naar school gaat, of ouders stimuleren om deel te nemen aan projecten die de school voor studenten organiseert en waaraan ouders ook hun bijdrage kunnen leveren. Het gaat derhalve om de pedagogisering van de leefomgeving van de student; het gaat om het creëren van een opvoedplatform door school en gezin.

De mentor ondersteunt de studenten. Die ondersteuning wordt zichtbaar door:

- het hanteren van diverse procedures die de omgang regelen tussen studenten onderling en de pedagogische relatie tussen docenten en studenten (het speelveld, de regels en de kwaliteit van de bal): wat te doen ter voorkoming van bijvoorbeeld seksuele intimidatie, pesten, faalangst?
- ruimte maken voor *peer mentoring*, waarbij studenten elkaar ondersteunen;
- het geven van voorlichting en informatie over het maken van lastige keuzes in het leven en die betekenis hebben voor de eigen toekomst: studieloopbaanbegeleiding;
- in samenspraak met de ouders vormgeven van het pedagogisch leer- en leefklimaat van de student.

De school moet het als zijn taak zien helderheid te verschaffen over de grenzen van de begeleiding: Wat is de taak en verantwoordelijkheid van de school? Wat is de omvang van de taak van de mentoren van de studenten en de gespecialiseerde (student)begeleider of counselor? Hoe staan deze bege-

leiders in relatie tot het eerste milieu (het gezin)? Wanneer gaan experts van buiten de school ondersteuning geven aan de mentoren in de school en wanneer nemen zij de begeleiding over?

De mentoren worden in de school ondersteund door gespecialiseerde student-begeleiders in de school en het Zorg Advies Team (ZAT, zie paragraaf 3.5).

#### 1.4 De opbouw van dit boek

Met dit boek wil ik de (toekomstige) docenten in het onderwijs kennis laten maken met de taken die mentoren uitvoeren in de school voor voortgezet onderwijs, mbo en hbo. De mentortaak vraagt bijzondere kennis en vaardigheden om het niet altijd makkelijke begeleidingswerk in de school binnen de mentorgroep te verrichten.

In dit *hoofdstuk 1* is de plaatsbepaling van het mentoraat in de school in eerste aanleg geschetst en wordt de vraag beantwoord waarom studenten in de school begeleid worden. Verder zal ik in dit hoofdstuk aandacht schenken aan de Transactionele Analyse (TA), de theorie die de (toekomstige) mentor een geschikt referentie- en reflectiekader biedt om zijn professionele ontwikkelingsproces te kunnen monitoren en te verbinden met zijn persoonlijke ontwikkeling tot nu toe. In *hoofdstuk 2* krijgt de begeleidingskunde als basistheorie alle aandacht. Vooral het begeleiden van het maken van keuzes in de studieloopbaan wordt onder de loep genomen. *Hoofdstuk 3* besteedt aandacht aan het werk van de mentor in de school. Onderzocht wordt welke begeleidingscontext voorwaardelijk is om het begeleidingswerk van de mentor te optimaliseren. In *hoofdstuk 4* sta ik stil bij de vraag hoe de mentor vanuit zelfkennis zichzelf verder kan bekwamen tot een begeleidingsprofessional die op een persoonlijk en professioneel niveau met zijn studenten kan werken. *Hoofdstuk 5* bespreekt de begeleidingsinterventies die uitgevoerd kunnen worden op een individueel niveau. *Hoofdstuk 6* staat stil bij het groepsproces in de mentorgroep, kijkt naar de rollen in de groep en bespreekt de ontwikkeling van groepsnormen. Ook valkuilen bij groepsbegeleiding krijgen aandacht. *Hoofdstuk 7* behandelt het contact met de ouders en geeft een overzicht van allerhande opvoedstijlen. *Hoofdstuk 8* staat stil bij lastige begeleidingsthema's en reikt interventiestrategieën aan. *Hoofdstuk 9* beschrijft de valkuilen in het begeleidingswerk. Hoe kan de mentor zich wapenen om te voorkomen dat zijn begeleidingswerk uiteindelijk mislukt. In *hoofdstuk 10* ten slotte wordt aandacht besteed aan de ethische aspecten van het begeleidingswerk van de mentor en wordt een ethische beroepscode aan de orde gesteld.

Elk hoofdstuk wordt afgesloten met een aantal reflectieopdrachten waarmee de lezer de theorie kan verbinden met zijn eigen persoonlijke en professionele ontwikkelingstraject. De uitkomsten van de verwerkingsopdrachten zouden in een intervisiegroep verder kunnen worden besproken.

### 1.5 Transactionele Analyse voor mentoren: een inleiding

Mentoren die zich ontwikkelen, reflecteren regelmatig op hun eigen functioneren. Het begeleiden van studenten confronteert de mentor altijd ook met zichzelf. Elke mentor zal zijn impliciete opvattingen over begeleiden moeten leren expliciteren. Begeleiden is ook vooral communiceren met de cliënt (student) en in gesprek blijven met jezelf. Tijdens de communicatie kan er van alles misgaan. Weten wat er gebeurt tijdens communicatieactiviteiten is van belang om het communicatieproces ook bewust te kunnen sturen. Transactionele Analyse (TA) is een praktische en ook handige theorie die de mentor instrumenten voor reflectie en interventie in handen geeft om de begeleiding van studenten bekwaam te sturen en te ondersteunen.

In het begeleidingswerk stel ik communicatie en (identiteits)ontwikkeling centraal. Om die communicatie en ontwikkeling in menselijke relaties zichtbaar te maken, is het TA-ontwikkelingsmodel bij uitstek geschikt. In deze paragraaf ga ik verder in op dit ontwikkelingsmodel en op de centrale noties daarbinnen. Daarbij zal ik aangeven hoe mentoren een 'taal' kunnen ontwikkelen om het communicatie- en ontwikkelingsproces van hun studenten te benoemen. Bovendien maakt zo'n gemeenschappelijke taal het ook binnen de beroepsgroep mogelijk om eenduidiger met elkaar te communiceren.

De allergrootste kracht van TA is in mijn ogen het heldere theoretische concept dat de complexiteit van de onderlinge menselijke omgang zichtbaar maakt en het reflecteren op het gedrag van schema's voorziet die ontwikkeling kunnen duiden en kunnen aanzetten tot verandering. De TA blinkt uit door authentiek, eenvoudig en beeldend taalgebruik. Hierdoor worden complexe begrippen toegankelijk gemaakt voor niet-ingewijden in de psychologie van de menselijke omgang. Bovendien gaat de TA uit van een optimistisch mensbeeld. Zij gelooft in de potentie van mensen om te veranderen en zich te ontwikkelen. Mede daardoor sluit het gedachtegoed goed aan op het onderwerp competentieontwikkeling.

Met behulp van TA kan je antwoord vinden op vragen als:

- Hoe zit een mens in elkaar?

- Hoe kan ik de samenwerking met anderen of tussen anderen verbeteren?
- Hoe kan ik de groei en verandering van mezelf en anderen stimuleren?
- Hoe is de levensloop van individuen, teams en organisaties te analyseren en te begeleiden?
- Hoe kan ik leiding geven aan mezelf?
- Hoe bevorder ik welzijn, professionaliteit en productiviteit?
- Hoe bevorder ik de effectiviteit en de kwaliteit van mijn studenten?
- Hoe word ik een succesvol begeleider?

Uiteraard zijn er vele psychologische theorieën die op bovenstaande vragen antwoord geven. Het aantrekkelijke van de TA is echter dat in korte tijd een helder begrippenkader kan worden geboden dat inzicht verschaft in de eigen persoon, de situatie en de wisselwerking daartussen en strategieën aanlevert om situaties te verbeteren. Wat wil een begeleider nog meer?

### 1.5.1 Oorsprong en centrale uitgangspunten van TA

Eric Berne, psychiater in de Verenigde Staten, ontwikkelde halverwege de vorige eeuw de begrippentaal Transactionele Analyse (Ian Stewart & Vann Joines, 1996). De TA kan beschouwd worden als:

- Een *communicatietheorie*: deze theorie geeft antwoord op de vraag hoe de communicatie tussen mensen verloopt.
- Een *ontwikkelingspsychologische theorie*: deze theorie vertelt hoe mensen zich ontwikkelen.
- Een theorie over *psychopathologie*: deze theorie staat stil bij de vraag wat er mis kan gaan in de ontwikkeling van de mens, heeft opvattingen over de wijze waarop mensen met andere mensen ongezonde relaties aangaan, en hoe deze hersteld kunnen worden. Dit aspect van TA zal echter niet in dit boek besproken worden.

TA wil vooral analyseren wat er gebeurt tijdens het proces wanneer mensen met mensen samenwerken en elkaar ondersteunen bij ontwikkeling. TA hanteert daarbij de volgende uitgangspunten (zie ook de website van de Nederlandse Vereniging voor Transactionele Analyse: [www.transactioneleanalyse.nl](http://www.transactioneleanalyse.nl)):

- Mensen zijn oké. Ze doen soms dingen die niet oké zijn, maar van nature zijn ze oké.
- Mensen nemen (niet altijd even bewust) allerlei beslissingen en geven daardoor richting aan hun leven. Maar gezonde mensen zijn ook in staat eerder genomen besluiten te herzien; ze zijn in staat een herbesluit te

nemen. 'Vroeger had ik het idee dat anderen altijd voor mij besloten. Nu heb ik het roer zelf ter hand genomen en kies ik mijn eigen pad!'

- Ieder mens is in staat zelfstandig te denken, te handelen en te voelen (binnen zijn eigen mogelijkheden).
- TA is een contractuele begeleidingsvorm, dat wil zeggen dat er wordt gewerkt met een contract. Het gaat om:
  - a een inhoudelijk contract, dat de te behalen doelen formuleert: wat wil je bereiken?
  - b een relatiecontract, dat aangeeft hoe het doel gerealiseerd wordt, hoe cliënt en begeleider met elkaar omgaan, en wie verantwoordelijk is voor wat.

Een contract betekent ook: een gedeelde verantwoordelijkheid en mogelijkheden om de cliënt aan te spreken als hij niet handelt in overeenstemming met het gestelde doel. Het contractueel werken heeft als voordeel dat je heel gericht kan werken. Een nadeel is dat het soms te strak, zelfs rigide kan gaan werken. Realiseer je dan dat een contract altijd ook weer bijgesteld kan worden als de omstandigheden of de ontwikkeling van degene die begeleid wordt daar om vragen.

- TA is een beslissingstheorie. Mensen hebben een levensscript (zie ook paragraaf 2.4): emotioneel gekleurde beslissingen die je in je vroege jeugd hebt genomen blijven je soms onbewust in de rest van je leven volgen. Je neemt dan alleen die informatie op die je eigen ideeën bevestigen. Volgens de TA kan je herbeslissingen nemen en daardoor weer ruimte geven aan je eigen ontwikkelingsproces.
- TA is een confronterende begeleidingsvorm. Als een cliënt zich niet houdt aan zijn contract en geen ontwikkelingsstappen zet, dan wordt hij daarmee geconfronteerd.

De confrontatie wordt altijd met zorg gegeven, omdat het realiseren van veranderingen vaak stuit op terechte weerstand waar de begeleider met zorg mee moet omgaan.

### 1.5.2 *Ego-toestanden en verschillende communicatievormen*

TA hanteert het model van de ego-toestanden. Het concept omschrijft een 'toestand', en dat is ook voor het begrijpen van het concept van belang. Ik kan als mens op verschillende manieren denken, voelen en handelen. Soms ben ik uitgelaten, soms terneergeslagen. Soms doe ik bazig, dan weer ben ik bezorgd. Ik kan nuchter en zakelijk zijn, maar ik praat ook wel eens als een



kip zonder kop. Ik kan mij dus in verschillende toestanden bevinden, die de TA ego-toestanden noemt.

Volgens de TA is de mens opgebouwd uit drie ego-toestanden: de Ouder, de Volwassene en het Kind (alle ego-toestanden worden met een hoofdletter geschreven omdat ze metaforische aanduidingen zijn) (zie figuur 1.1). Deze drie onderdelen vormen de structuur van onze persoonlijkheid. Elk moment van de dag bevinden wij ons in een van deze drie ego-toestanden. We kunnen van ego-toestand veranderen en daarom gedragen we ons het ene moment als een Kind en het andere moment als een Ouder of Volwassene.



Als je je *gedraagt* zoals je ouders deden (of belangrijke ouderfiguren uit je verleden en heden), dan opereer je vanuit je Ouder ego-toestand.



Als je je *gedraagt, denkt en voelt* op een manier die past bij de persoon die je NU bent, dan zit je in de Volwassene ego-toestand. Dit heeft niets te maken met volwassen zijn!! Kinderen hebben al een Volwassene ego-toestand wanneer ze 6 jaar oud zijn!



Als je je *gedraagt, denkt en voelt* als toen je een kind was, dan zit je in je Kind ego-toestand.

Figuur 1.1 Het model van de ego-toestanden

Alle ego-toestanden groeien gewoon door; ze staan niet stil, maar veranderen steeds en passen zich aan. Je kunt ze blijven ontwikkelen. Er zijn mensen die voornamelijk in één bepaalde ego-toestand blijven steken en er zijn er die een bepaalde ego-toestand uitsluiten. Vooral bij de uitsluiting van de Volwassen ego-toestand blijven mensen alleen opereren vanuit Ouder en Kind. De Volwassen ego-toestand organiseert voornamelijk de reflectie en houdt de persoon in het hier-en-nu. Wanneer we alleen vanuit Ouder of alleen vanuit Kind zouden opereren, dan functioneren wij permanent in een 'daar-en-toen'-situatie. Spiegelen of gespiegeld worden stimuleert de ontwikkeling van de Volwassene en zorgt voor het 'parkeren' of relativeren van Ouder- en Kindgedrag.

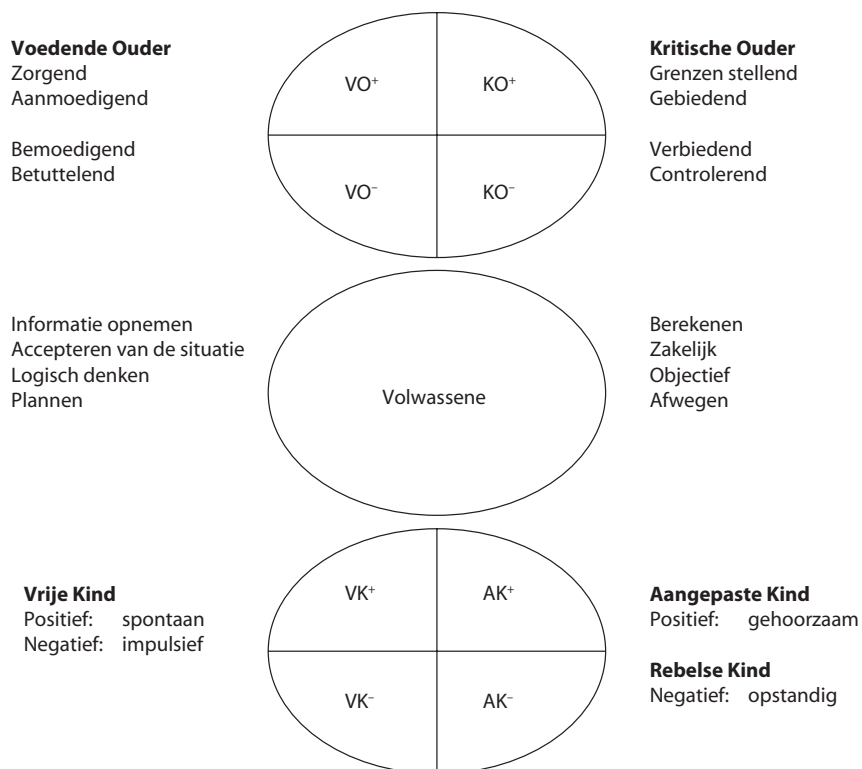
De Ouder kunnen wij onderscheiden in Voedende Ouder (VO) en Kritische Ouder (KO). Het Kind wordt onderscheiden in Aangepast Kind (AK) en Vrij Kind (VK). Een ego-toestand kan zowel een bevestigende uitwerking hebben als een ondermijnende, zowel een positieve als een negatieve.

In alle ego-toestanden is het mogelijk te denken, te handelen en te voelen. Om het vereenvoudigd te zeggen :

- een Ouder staat voor wat hoort, mag en moet: *de normen en waarden*;

- een Volwassene staat voor *informatie*;
- het Kind staat voor *voelen*.

De verschillende ego-toestanden worden verder uitgesplitst (zie figuur 1.2). De functies van de verschillende ego-toestanden zal ik nu kort beschrijven.



Figuur 1.2 Uitsplitsing ego-toestanden

De Ouder kan als volgt worden onderscheiden:

- De Voedende Ouder heeft een positief en een negatief deel. De Positief Voedende Ouder stimuleert en ondersteunt: 'Zal ik je even helpen?' De Negatief Voedende Ouder is vaak betuttelend: 'Dat zou ik niet doen als ik jou was.'
- De Kritische Ouder heeft ook een positief en een negatief deel. De Positief Kritische Ouder stelt grenzen en is *gebiedend*: 'Tot zo ver en niet verder'. De Negatief Kritische Ouder staat iets niet toe, is verbiedend: 'Dit wil ik niet hebben.'

Er is een verschil tussen wat je aan de buitenkant laat zien en wat er zich vanbinnen afspeelt. Ik kan niet dwars door je heen kijken. Jij beleeft je eigen wereld. Jij ervaart wat zich 'vanbinnen' afspeelt. Jij besluit 'hoe de buitenwereld' benaderd wordt. Zien zij een 'koele kikker' of een 'kwetsbaar persoon', of een Voedende Ouder van buiten en een grote Kritische Ouder van binnen?

Door als begeleider veel wat- en hoe-vragen te stellen (verhelderend vragen, zie paragraaf 5.2) schakel je de Volwassene van de hulpvrager in. De Volwassene-toestand zorgt ervoor dat je afstand kan nemen, over de situatie kan nadenken, zaken afwegen, het een en ander op een rijtje kan zetten. In de Volwassen ego-toestand ben je je bewust van de Ouder en het Kind. De Volwassene heeft zicht op de eigen Ouder en Kind. De Volwassene ziet de feiten onder ogen; er is acceptatie voor wat zich *nu* afspeelt (het is bijvoorbeeld oké om nu bang te zijn). Bij de Volwassen ego-toestand wordt meestal geen positieve/negatieve onderverdeling gemaakt zoals wel gebeurt bij Ouder en Kind. De Volwassene opereert altijd vanuit het hier en nu, in tegenstelling tot de Ouder en het Kind die altijd opereren vanuit het verleden.

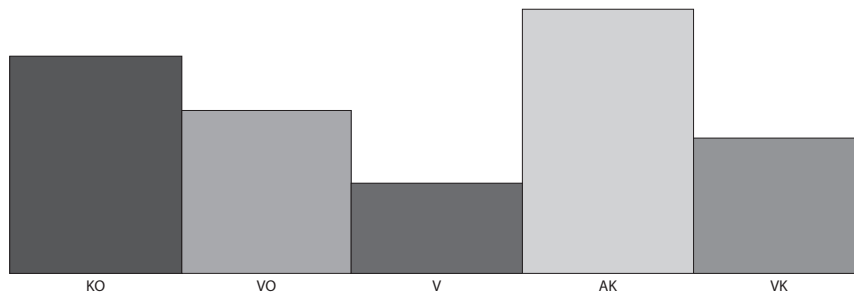
De Kind-toestand wordt functioneel onderscheiden in een:

- Aangepast Kind dat doet wat de Ouder zegt. Het toont daarmee gehoorzaamheid. Of: Rebels Kind dat niet doet wat de Ouder zegt (is net zo aangepast!);
- Vrij Kind dat authentiek, intuïtief, spontaan en speels is. Dit is een heel belangrijk deel van de mens, hier zit veel energie. Wanneer het Vrije Kind te weinig ruimte krijgt (bij een te Kritische Ouder), dan is het vaak moe. Te veel moeten, te veel aanpassen en te veel vechten resulteert in vermoeidheid. De ego-toestand van het Vrije Kind wordt meestal als positief gezien. Sommigen onderscheiden ook een Negatief Vrij Kind (je kunt bijvoorbeeld niet overal boeren laten). Het Aangepaste Kind heeft nadrukkelijk ook een positieve betekenis. Aanpassing aan verschillende omstandigheden is ook noodzakelijk om te kunnen functioneren in de maatschappij. Maar je moet ook leren rebelleren, dat is ook goed voor een ontwikkeling die het kind doormaakt ('Daar heb ik nou geen zin in, doe het zelf maar!'). Het Rebellerende Kind nodigt de Ouder uit om Kritische Ouder te worden.

Alle drie de ego-toestanden zijn even belangrijk. Maar het Vrije Kind is misschien wel het belangrijkste: het kan beschouwd worden als de nieuwsgierige motor van het ontwikkelingsproces.

De verschillende ego-toestanden hebben niet bij iedere persoon een gelijke grootte. Dat maakt mensen ook uniek. De een beschikt nu eenmaal over een grotere Kritische Ouder dan de ander. Weer een ander heeft de beschikking over een groot Vrij Kind, maakt zich nergens druk over en vraagt vaak: 'Valt er hier nog wat te lachen?'

Om de grootte van verschillende ego-toestanden in een persoon zichtbaar te maken, kan je gebruik maken van een ego-gram (zie figuur 1.3). Door middel van een ego-gram visualiseert de persoon zijn eigen beleving over de inhoud en grootte die de verschillende ego-toestanden naar zijn idee in zijn leven, of in een bijzondere situatie, innemen.



*Figuur 1.3 Voorbeeld van een ego-gram*

Een grote KO en een groot AK gaan vaak samen. Dan moet iemand de VO en het VK ontwikkelen. Als je de VO ontwikkelt, wordt de KO vanzelf minder. Je ontwikkelt iets van wat je niet hebt, en daardoor vermindert iets anders vanzelf. Dat is wat anders dan iets 'afleren'.

<p><i>Activiteiten Voedende Ouder</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• belangstelling tonen</li> <li>• 'er zijn' voor de ander</li> <li>• tijd vrijmaken</li> <li>• iets doen voor de ander wat belangrijk voor hem is</li> <li>• luisteren</li> <li>• troosten</li> <li>• verwennen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• knuffelen, omhelzen</li> <li>• verwennen</li> <li>• iemand begeleiden</li> <li>• positief feedback geven</li> <li>• begrip hebben voor een ander</li> <li>• het goede in anderen blijven zien</li> <li>• gastheer/-vrouw zijn</li> </ul>
<p><i>Activiteiten Kritische Ouder</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• anderen confronteren</li> <li>• zichzelf confronteren</li> <li>• positieve, opbouwende kritiek leveren</li> <li>• iemand iets leren</li> <li>• overhoren</li> <li>• orde houden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• in een rollenspel voor baas spelen</li> <li>• assertiviteitstraining volgen</li> <li>• discussie aangaan</li> <li>• feedback geven</li> <li>• de grens aangeven</li> </ul>
<p><i>Activiteiten Volwassene</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vragen stellen</li> <li>• navragen</li> <li>• doorvragen</li> <li>• luisteren</li> <li>• lezen van boeken</li> <li>• uitleggen van theorie</li> <li>• conclusies trekken en overleggen</li> <li>• fantasieën checken</li> <li>• nadenken in de hoek</li> <li>• afsluiten van contracten</li> <li>• conflicten aangaan en oplossen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• luister- en spreekoefeningen doen</li> <li>• observeren, registreren en navertellen</li> <li>• zeggen wat ik denk/voel</li> <li>• vragen wat de ander denkt/voelt</li> <li>• opschrijven en onthouden van informatie</li> <li>• gebruik maken van video- en bandrecorders</li> <li>• rapporteren</li> <li>• redenen vertellen</li> <li>• evalueren</li> </ul>
<p><i>Activiteiten Vrije Kind</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zich laten verwennen</li> <li>• samen muziek maken, zingen, dansen</li> <li>• knipogen</li> <li>• bij iemand zitten</li> <li>• over de toekomst fantaseren</li> <li>• neuriën</li> <li>• stoeien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• basisbehoeften bevredigen</li> <li>• basisgevoelens uiten</li> <li>• sporten</li> <li>• leuke kleren dragen</li> <li>• moppen tappen</li> <li>• verkleeden</li> <li>• een liefdesbrief schrijven</li> </ul>
<p><i>Activiteiten Aangepaste Kind</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• meedoen met anderen</li> <li>• meedenken</li> <li>• luister- en spreekoefeningen doen</li> <li>• in de hoek nadenken</li> <li>• elkaar nadoen</li> <li>• om positieve strooks vragen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gehoorzamen</li> <li>• adequaat reageren op confrontaties</li> <li>• iemand roepen die men nodig heeft</li> <li>• opgeven van onredelijke boosheid</li> <li>• openlijk rebelleren</li> <li>• iets weer goed maken</li> </ul>

Figuur 1.4 Gedragingen van de verschillende ego-toestanden

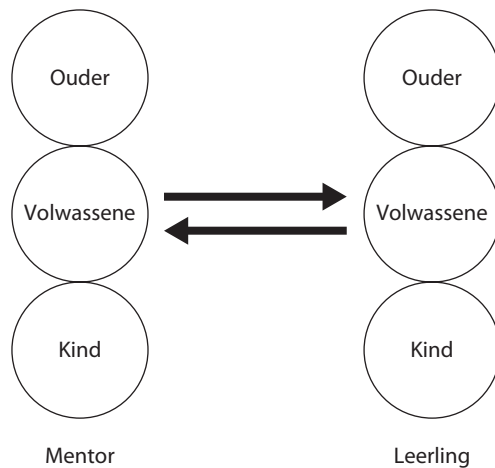
Uit communicatie met anderen blijkt vanuit welke ego-toestand iemand opereert. Daar ga ik nu verder op in.

### 1.5.3 De communicatie vanuit de verschillende ego-toestanden: de transacties

TA heeft haar naam te danken aan de bruikbaarheid van de ego-toestanden om de communicatie tussen mensen (de transacties) te analyseren. Deze analyse leidt tot inzicht in de directe communicatie en ook in de vaste patronen die daarin plaatsvinden. Tevens kan je onderzoeken wat het effect zou kunnen zijn van andere handelingsopties. Een andere nuance in een woord of een toon, of een andere formulering, kan wonderen doen in de bereidheid van de ander om in te gaan op de vraag, of om de feedback te accepteren. Een transactie is de kleinste eenheid van communicatie. Een actie en een reactie vormen samen de transactie. Dit kunnen woorden zijn, maar ook een blik die beantwoord wordt met een andere blik. Een gesprek kan je beschouwen als een reeks van transacties tussen de ego-toestanden van de betrokken personen.

Er zijn drie basisvormen van transacties met daarnaast een aantal verdere uitwerkingen:

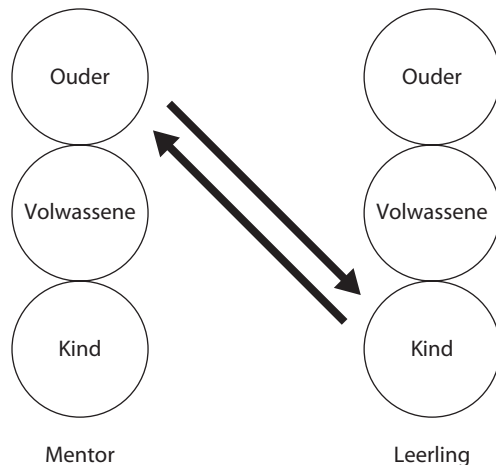
- De *parallele (complementaire) transactie* (zie figuur 1.5). Dit is de transactie waarbij de communicatie doorloopt en niet onderbroken wordt. Een leerling vraagt: 'Kunt u mij deze som nog een keer uitleggen, want ik snap hem nog niet.' De leraar legt de som vervolgens uit en de leerling zegt: 'Bedankt'.



Figuur 1.5 Parallele transactie Volwassene-Volwassene

Nog een ander voorbeeld. De mentor zegt tegen de leerling: 'Je hebt dus niet goed geleerd.' De leerling reageert met: 'Nee, meneer.' De mentor vraagt ver-

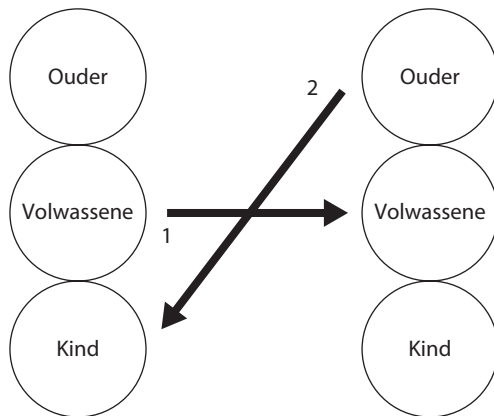
volgens: 'En wat ga je daar nu aan doen?' De leerling antwoordt: 'Beter leren, meneer.' De mentor zegt: 'Nou ik ben benieuwd.' De leerling druipt af.



Figuur 1.6 *Parallele transactie Ouder-Kind*

Beide voorbeelden geven een voorbeeld van een parallelle transactie. In het eerste is de transactie Volwassene-Volwassene. Beiden zitten goed in hun rol. De mentor legt uit en de leerling denkt mee. In het tweede voorbeeld is de paralleliteit dat de mentor Kritisch Ouder-gedrag verkoos en de leerling Aangepast Kind-gedrag (zie figuur 1.6). Dit is een proces dat één keer kan voorkomen, maar ook een regelmatig patroon kan zijn.

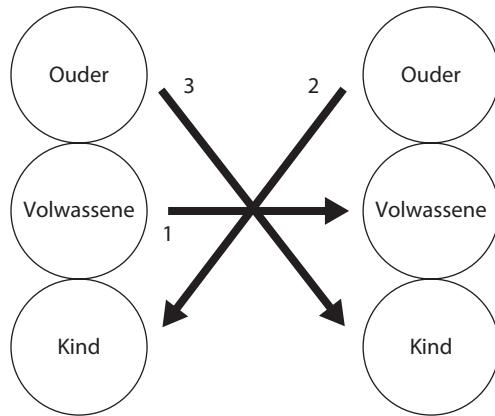
- *De kruistransactie.* Wanneer we nu kijken naar de eerste parallelle transactie en de leerling zegt na de uitleg van de mentor geen 'Bedankt' maar 'Meneer, ik denk echt dat u niet kan uitleggen, het werd door mijnheer Jansen veel korter beschreven', dan is dat een kruistransactie. De leerling reageert niet conform het verwachtingspatroon, maar zet de aanval in. De pijlen lopen niet parallel, maar kruisen elkaar. Er is sprake van een onderbreking van het contact dat verwacht werd en er treedt een zekere verwarring op. Als dit proces zich doorzet, komt er strijd tussen de mentor en de leerling en volgt er een reeks transacties die vaak een negatief patroon van Ouder-Kind hebben. Kortom, deze kruistransactie heeft een negatief effect met nare gevoelens, boosheid en teleurstelling tot gevolg (zie figuur 1.7).



Figuur 1.7 Kruistransactie: 1. Volwassene-Volwassene, 2. Ouder-Kind

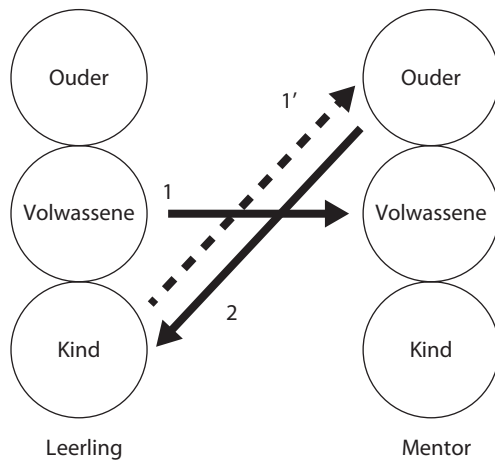
Een ander soort kruistransactie is die waarbij iets bereikt wordt wat positief werkt. Bijvoorbeeld wanneer de mentor op bovenstaande reactie van de leerling niet defensief maar invoelend reageert (zie figuur 1.8). Hij zegt bijvoorbeeld: 'Ach, ik deed zo mijn best het stap voor stap uit te leggen, maar tot welke stap begrijp je het wel?' Hij gaat dan niet in op de frustratie van de leerling, maar meer op diens inzet om het rekenprobleem werkelijk te doorgronden. Hij gaat niet in op het destructieve deel van de boodschap, maar nodigt de leerling uit om te reageren vanuit de Volwassen ego-toestand in plaats van de Kind ego-toestand. Hiermee biedt hij de kans dat, wanneer hij dit regelmatig doet, het negatieve deel van de boodschap uitdooft en de inzet van de leerling om te begrijpen op de voorgrond komt te staan. In feite gaat de mentor niet in op de overdracht van de leerling ten opzichte van de mentor. Hij versterkt de relatie die bij de rol en positieve verhouding tussen mentor en leerling hoort. Het is een strategie die krachtig is en leidt tot een productieve leerrelatie.





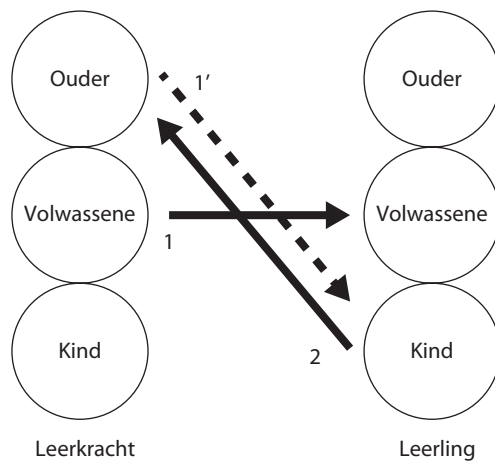
Figuur 1.8 Kruistransactie met positief vervolg

- *De transactie met bijbedoelingen* is de derde vorm van transactie (zie figuur 1.9). Het is de communicatievorm waarbij een verborgen niveau speelt. Bijvoorbeeld de situatie waarin een leerling tegen de mentor zegt: 'Ik wil dit alleen met u bespreken.' En de mentor zegt: 'Dat is goed.' Hieronder kan angst liggen voor de reactie van de ouders op wat de leerling dwarszit. De zichtbare transactie (het sociale niveau) is Volwassene-Volwassene, terwijl het onzichtbare deel (het psychologische niveau) de transactie is 'Help mij; ik ben bang voor de reactie van mijn ouders'.



Figuur 1.9 Transactie (1) met bijbedoelingen (1'): de dubbele boodschap

Een voorbeeld van een andere transactie met bijbedoelingen is de leraar die vraagt 'Heb je de opgave gemaakt?' (1), terwijl hij eigenlijk denkt: 'Je zal je huiswerk wel weer niet af hebben' (1'). De leerling reageert (2) op het psychologische deel (1') van de vraag met: 'Ja hoor, maar ik heb alleen mijn schrift niet bij me.' Vaak vindt de reactie op dat psychologische niveau helemaal niet bewust plaats. Maar het effect is wel dat de reactie die volgt, geen reactie is op wat er op sociaal niveau is gezegd, maar op wat er op psychologisch niveau is bedoeld.



Figuur 1.10 Transactie met bijbedoelingen

Uit deze drie vormen van transacties kunnen we drie communicatieregels destilleren:

- a 1<sup>e</sup> communicatieregel: zolang transacties parallel blijven, kan communicatie oneindig doorgaan.
- b 2<sup>e</sup> communicatieregel: wanneer een transactie wordt gekruist, is een blokkering van de communicatie een gevolg. Een van de gesprekspartners of allebei zullen een andere ego-toestand moeten innemen om de communicatie te hervatten.
- c 3<sup>e</sup> communicatieregel: het resultaat van een verborgen transactie wordt bepaald door het psychologische en niet door het sociale niveau.

In de rol van leraar, mentor, leerlingbegeleider of pedagoog is het waardevol om inzicht te hebben in deze vormen van transacties. Vaak leiden zorgvuldige kruistransacties tot een verandering van ingeslepen stagnerende patronen. Aan de andere kant kan het parallel reageren op de leerling ook ruimte

geven om in te zien hoe zijn denkpatroon werkt. Bijvoorbeeld als hij zegt: 'Ja, juffrouw van Dijk is gewoon een zeurmens', en de mentor reageert met de opmerking: 'Ja, daar valt ook niet mee te werken'. Hij stemt af op de leerling en krijgt inzicht in wat er in zijn hoofd speelt, om vervolgens via een kruistransactie te proberen het perspectief van de leerling op zijn eigen deel in de communicatie met mevrouw van Dijk te richten.

Andere bekende vormen van transacties zijn *rakelingse transacties* en *blokkerende transacties*. Bij een rakelingse transactie vraag je iets en krijg je geen antwoord op je vraag. Of je zegt niet wat je wilt zeggen: een heel indirecte manier om iets duidelijk te maken. Een voorbeeld is: 'Wat voel je?' – 'Nou, ik denk ...' Je vraagt naar gevoel en krijgt een rationeel antwoord. De rakelingse transactie maakt zichtbaar dat de ander blijkbaar moeite heeft om vanuit zijn gevoel te reageren. Bij *blokkerende transacties* stopt de communicatie. Een voorbeeld is: 'Ja, hou nu je mond.' – 'Ik luister niet meer naar jou.' En dan weglopen.

Geen enkele transactie op zichzelf is 'goed' of 'slecht'. Onbewust communicerend komen we soms in de oude groef in de grammofoonplaat terecht en blijven we vastzitten in strategieën die we gewend zijn uit te voeren, maar waarbij het resultaat niet groeibevorderend werkt. Bewust werken met transacties opent het perspectief op meer opties tot communicatie met kans op succes en groei.

#### 1.5.4 Strooks

Een strook is een bijzondere transactie: *een eenheid van intermenselijke erkenning* (of herkenning). Mensen hebben strooks nodig van anderen om hun eigen ontwikkelingsproces te kunnen stimuleren. TA spreekt over het geven van strooks. Strooks zijn te vergelijken met geven van feedback. Feedback wordt vooral gegeven op gedrag. Strooks doen dat ook, maar richten zich vaak ook op de persoon. Door het geven van een strook aan een ander zeg je in feite 'Ik weet dat jij er bent'. Mensen hebben strooks nodig om te kunnen groeien.

Strooks zijn er in verschillende soorten en maten:

- *Positieve of negatieve strooks*. Natuurlijk ontvangen wij liever positieve strooks dan negatieve. Maar het is altijd nog beter om een negatieve strook te krijgen dan geen strooks. Geen strooks krijgen is het ergste wat er is. Een jong kind heeft veel fysieke positieve strooks nodig; later kunnen meer psychologische strooks zoals aandacht geven en er zijn voor het kind belangrijk zijn voor zijn ontwikkeling. Als kinderen gewend zijn om negatieve strooks te krijgen, dan is er een grote kans dat zij het gedrag

dat daaraan verbonden was, later ook gaan herhalen. Die negatieve strooks waren destijds van levensbelang, want de regel luidt immers: liever een negatieve strook dan geen strook.

- *Verbale en non-verbale strooks.* Een verbale strook is bijvoorbeeld zeggen 'Dat heb je goed gedaan.' Een non-verbale strook is bijvoorbeeld een schouderklopje. Non-verbale strooks zijn altijd krachtiger dan verbale strooks.
- *Voorwaardelijke en onvoorwaardelijke strooks.* Voorwaardelijke strooks worden gegeven op grond van wat je *doet*. Onvoorwaardelijke strooks worden verstrekt op grond van wie of wat je *bent*. Een strook kan negatief voorwaardelijk zijn: 'Je doet vervelend.' Of negatief onvoorwaardelijk: 'Je bent vervelend.' En verder worden nog de volgende strooks onderscheiden: de positieve voorwaardelijke strook ('Wat leuk dat je die bloemen mee hebt genomen.'), en de positieve onvoorwaardelijke strook ('Wat ben jij toch een lieve schat!'). Van positieve onvoorwaardelijke strooks heb je veel nodig ('Ik vind je geweldig.'). Negatieve onvoorwaardelijke strooks zijn heel destructief ('Wat ben jij een eikel!').
- *Plastic strooks en target-strooks.* Plastic strooks zijn niet gemeend, ze hebben een vals trekje: 'Wat zit je haar mooi' (terwijl het werkelijk alle kanten op staat). *Target-strooks* zijn direct in de roos geschoten. Die wil je graag hebben, dan word je warm, ze doen wat met je energie: 'Je bent fantastisch!'

Ieder mens ontwikkelt een strookthermostaat, waarmee de ontvangen strooks op hun 'temperatuur' kunnen worden gemeten. Je kunt te veel strooks krijgen, waardoor je het heel warm krijgt. Sommige mensen voelen zich soms ietwat ongemakkelijk bij heel veel positieve aandacht. Ontvang je te weinig strooks, dan voelt de omgeving als koud of kil aan. En de hoeveelheid strooks kan precies genoeg zijn. Je voelt de erkenning van de ander(en). Mensen kunnen ook een strookfilter ontwikkelen: sommige strooks worden toegestaan, andere geweigerd. De manier waarop mensen hun strookfilter ontwikkelen is zeer persoonlijk en gebaseerd op allerlei ervaringen die zij in de loop van hun leven hebben opgedaan. Op de zin: 'Wat heb je dat goed gedaan! Mijn complimenten!' wordt dan bijvoorbeeld geantwoord: 'Ach, zo bijzonder is dat ook weer niet.'

Om op een vaak indirecte manier toch nog aan strooks te komen maken mensen soms gebruik van strookroof. Vaak is het een *indirecte vraag* om aandacht, om een positieve strook te krijgen, bijvoorbeeld:

- 'Het is misschien een domme vraag, hoor ...' (om te horen dat het geen domme vraag is).

- ‘Ik zie er niet uit vandaag!’ (‘Nou joh, valt wel mee!’)
- ‘Heb ik toch wel goed gedaan, hè?’ (‘Ja hoor, heel goed gedaan!’)

We zijn beïnvloed door ‘maatschappelijke strookgewoonten’ waardoor we niet altijd geven wat we willen geven en soms verlegen zijn met wat ons gegeven wordt. Ook speelt aangeleerd gedrag een rol. De manier waarop iemand op basis van aangeleerd gedrag met strooks omgaat, wordt de strookhuishouding genoemd. Voorbeelden daarvan zijn bijvoorbeeld de verbodsbepalingen van ouders:

- Vraag niet, want: ‘Kinderen die vragen worden overgeslagen’.
- Geef jezelf geen positieve strooks, want: ‘Eigen roem stinkt’.
- Accepteer niet, want: ‘Bescheidenheid siert de mens’.
- Verwerp niet, want: ‘Je mag een gegeven paard niet in de bek kijken’.
- Geef helemaal geen positieve strooks, want: ‘Daar gaan ze alleen maar van naast hun schoenen lopen!’, ‘Je doet zo aardig, wat moet je van me?’

Als je ‘strokenbank’ goed gevuld is, voelt het lekker. Zorg voor jezelf, zodat je strokenbank goed gevuld is. Als dat het geval is, valt een negatieve strook veel eerder op en kun je daar eerder mee aan de slag (als dat nodig is).

### 1.5.5 Scriptontwikkeling

TA gaat uit van het idee dat mensen in staat zijn hun eigen levensverhaal te schrijven. Zij kunnen op basis van al of niet bewuste besluiten richting geven aan hun eigen ontwikkelingsproces. Dat eigen levensverhaal is gebaseerd op interne en externe ervaringen. Op je twaalfde jaar heb je het verhaal al min of meer geschreven en persoonlijk gekleurd. In je adolescentiefase heb je de kans het verhaal te herzien door er personen uit het echte leven in te plaatsen met wie je je graag identificeert. Je verhaal heeft een begin, een middenstuk en een eind. Het heeft hoofdthema’s en (sub)plots, helden en heldinnen. Het kan een komisch, tragisch, saai of inspirerend verhaal zijn. Als volwassene weet je niet meer dat je het geschreven hebt. Als je het je niet bewust bent, is de kans groot dat je het uitleeft tijdens je leven. Dit verhaal is je levensscript, of kortweg script.

Je ontwikkeling wordt dus bepaald door: je levensscript, gebeurtenissen van buiten, je levensloop en je autonome beslissingen. Maar misschien wel het allerbelangrijkste uitgangspunt van TA is: je kunt je script niet alleen schrijven, maar ook *herschrijven!*

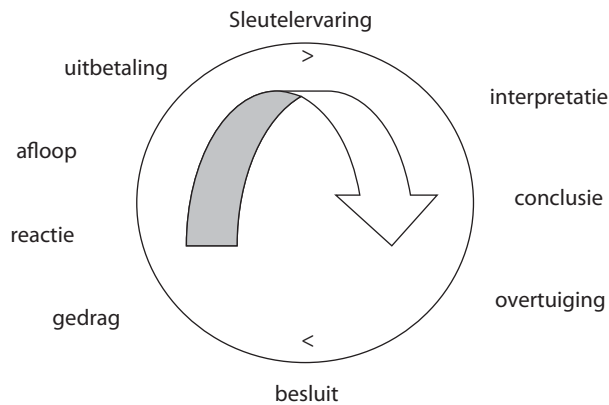
Als opvoeder kan je het script van een kind niet bepalen, maar wel de beslissingen beïnvloeden die het kind neemt. Cruciaal is dus wat de persoon er

zelf mee doet. Hij kiest. Hij besluit! Deze scriptbesluiten neemt de persoon al op jonge leeftijd zelf als reactie op scriptboodschappen die de belangrijke opvoeders in zijn omgeving verstrekken. Scriptboodschappen kunnen verbaal, non-verbaal of op beide manieren tegelijkertijd worden overgebracht (Friedman, 1984). Deze boodschappen kunnen een element van voorbeeldgedrag zijn. Het kind neemt al jong waar, trekt conclusies uit gebeurtenissen en neemt zijn besluit. 'Als je gaat huilen, krijg je wat je wil hebben.' Jonge kinderen zijn scherpe waarnemers van de wijze waarop mensen zich gedragen. Zij merken vooral op hoe hun ouders met elkaar en met andere familieleden omgaan. Gebruikmakend van strategieën tot het toetsen van de werkelijkheid probeert het kind steeds antwoorden uit op de vraag: 'Hoe kan ik hier het best krijgen wat ik wil?'

Alle gebeurtenissen worden *gefilterd en persoonlijk gekleurd*. Boodschappen die je van buiten krijgt, bevestigen het script. Je ziet alleen nog maar dat wat bij het script hoort, met andere woorden: je bevestigt steeds je eigen script. Het zijn vooral stressvolle situaties die bepalend zijn voor het gedrag dat iemand gaat vertonen. Als je iemands script goed wil leren kennen, is het van belang te kijken naar hoe die persoon in stresssituaties reageert. Je eigen script kan je ontdekken door een autobiografie te schrijven (zie de verwerkingsopdracht aan het eind van dit hoofdstuk).

#### *Scriptcirkel en sleutelervaring*

De scriptcirkel laat zien hoe iemand een belangrijke ervaring die hij in zijn leven opdoet (sleutelervaring) vervolgens intern verwerkt en bewerkt. Deze kenmerkende ervaring wordt geïnterpreteerd en hieraan worden conclusies verbonden. Deze conclusies kunnen zich ontwikkelen tot een overtuiging, die zichtbaar wordt door gedrag dat iemand vervolgens gaat vertonen. Dat gedrag roept vervolgens allerlei reacties op vanuit de omgeving. Meestal bevestigen die reacties de gekozen overtuiging: 'Zie je wel, zo gaat dat nu eenmaal'. De door de persoon geïnterpreteerde informatie uit de ervaring leidt uiteindelijk tot een bepaalde opvatting die het gedrag verder onbewust zal sturen. Zo ontwikkelt iemand een script door al of niet besluiten te nemen die het gedrag bepalen (zie figuur 1.11).



Figuur 1.11 Scriptcirkel van sleutelervaring via interpretatie naar uitbetaling

Een sleutelervaring is een oorspronkelijke ervaring waarop een van de besluiten om voortaan op een bepaalde manier te reageren op een gebeurtenis, gebaseerd is of gestart is. Scripts kunnen heel hardnekkig zijn, zoals in het verhaal van Henk Zaai die liever de wereld door zijn zonnebril bleef zien. En het verhaal van Anneke Vlot die liever de tijd nam dan snel te beslissen.

#### Henk Zaai

Henk Zaai werd geboren in een veelkleurige wereld. Zijn ouders zetten hem een zonnebril op zijn neus, waardoor hij de wereld zag in licht- en donkergrijs en zwart. Op een gegeven moment leerde hij een meisje kennen in een veelkleurig jurkje, dat hem uit-

nodigde om zijn bril af te zetten. Henk schrok zo van die veelkleurige wereld, dat hij snel zijn bril weer opzette!

De moraal van dit verhaal: pas bij bewustwording van je script kun je iets veranderen.

Het persoonlijk script, door Taibi Kahler (1974) ook wel het miniscript genoemd, wordt opgebouwd op basis van ontvangen voorwaardelijke en onvoorwaardelijke strooks van de primaire opvoeders. Het miniscript dat iemand ontwikkelt, is gebaseerd op zijn eigen besluiten die een reactie zijn op ervaringen die hij opdoet in zijn leven. Die ervaringen kunnen als volgt worden ingedeeld:

- voorbeeldgedrag;
- attributies en bevelen;

- geboden;
- verboden.

Hieronder ga ik verder in op deze indeling.

#### *Voorbeeldgedrag*

Veel gedrag dat ontwikkeld wordt op jonge leeftijd is gebaseerd op waarneming. Jonge kinderen zien ouderen iets doen wat zij zelf ook gaan proberen. Voor een deel is dat identificatie: 'Ik wil zo zijn als jij bent'. Veel kinderspel ontstaat door het voorbeeldgedrag van ouderen. Verbaal gedrag, maar ook non-verbaal gedrag wordt gekopieerd: 'Jij mag hier niet door, want ik ben de politieman'. Door middel van spel en door te oefenen met verschillende rollen maken jonge kinderen zich gedrag eigen dat later tot een eigen stijl ontwikkeld kan worden.

#### *Attributies en bevelen*

Scriptboodschappen kunnen de vorm hebben van rechtstreekse bevelen: 'Stoor me niet!', 'Als het je niet lukt, moet je harder je best doen', 'Dat is niks voor jou'. Aan de andere kant kan de boodschap ook minder direct worden overgebracht in de vorm van attributies. Dat gebeurt bijvoorbeeld als de ouder met iemand anders *over* het kind praat waarbij het kind zelf aanwezig is: 'Arnold is zo lief', 'Sterk is hij niet, maar hij doet altijd z'n best'. Zulke indirecte attributies zijn voor het kind extra krachtige scriptboodschappen.

#### *Geboden of drivers*

De TA onderscheidt de volgende geboden, ook wel *drivers* genoemd:

- Doe de ander een plezier.
- Doe je best.
- Wees perfect.
- Schiet op.
- Wees sterk.

Deze geboden komen uit de (vaak Kritische) Ouder van de ouders en kunnen beschouwd worden als expliciete pedagogisch bedoelde opdrachten (doe je best, wees eens aardig voor een ander, schiet eens een beetje op). Wij allen bezitten dit soort geboden, soms ook wel aanjagers genoemd. Vaak zijn één of twee daarvan dominant.

In de driver ervaar je meestal geen emotie. Driver-gedrag is vaak een robotachtige automatische reactie van het Aangepast Kind op een Ouder-boodschap. Wanneer iemand bijvoorbeeld aan je vraagt: 'Kom jij straks ook naar



de vergadering?’ kan je reageren met ‘Dat heeft toch geen zin. Alles is allang beslist!’. In feite is deze reactie niet een reactie vanuit het hier en nu. Je hebt dus je Volwassene niet ingeschakeld, maar reageert vanuit Kind of Ouder, op basis van eerder opgedane ervaringen in de school, die uiteindelijk weer gebaseerd zijn op eerdere frustrerende ervaringen uit je eigen verleden (‘Initiatief nemen heeft toch geen zin. Waarom zou ik mij op een vergadering gaan inspannen als de besluiten toch al vastliggen?’). Het is een mythe dat een ander je kan dwingen om je op een bepaalde manier te voelen. Mensen hebben altijd de neiging om de wereld passend te maken bij hun script.

#### *Verboden of stoppers*

Als verboden, ook wel stoppers genoemd, duiken de volgende thema’s steeds weer op:

- |                                 |                                 |
|---------------------------------|---------------------------------|
| 1. Besta niet.                  | 7. Voel niet (Voel wat ik ...). |
| 2. Wees jezelf niet.            | 8. Doe niet(s)/slaag niet.      |
| 3. Wees geen kind.              | 9. Wees niet belangrijk.        |
| 4. Groei niet op.               | 10. Kom niet dichtbij.          |
| 5. Heb geen behoeftes.          | 11. Hoor er niet bij.           |
| 6. Denk niet (Denk wat ik ...). | 12. Wees niet gezond.           |

Deze verboden komen uit het Aangepaste Kind van de ouders. Ze zijn veel destructiever en worden vaak niet al te bewust ervaren. De *verboden* worden in het opvoedproces voortdurend gepresenteerd door in eerste instantie de primaire opvoeders, de ouders. Vaak worden verboden eerder geuit dan de geboden: ‘Doe niet’, ‘Je mag dit niet’. Verboden worden impliciet of non-verbaal geuit. De *geboden* ontstaan uit Ouder-boodschappen: ‘Je bent oké als ...’, in het script van het Aangepaste Kind vertaald naar: ‘Ik ben oké zolang ik ...’ De drivers ontwikkelen het script om de stoppers de baas te kunnen worden. Voor elk van de driver-boodschappen is er een tegengif: de *allower* (zie onderstaande tabel). De *allower* geeft uiteindelijk veel meer permissie aan de persoon om het heft weer zelf in handen te nemen.

Driver (gebod)	Allower (permissie)
Doe de ander een plezier.	Doe jezelf een plezier.
Doe je best.	Doe het maar.
Wees perfect.	Zoals je bent, ben je goed genoeg.
Schiet op.	Doe het in je eigen tempo.
Wees sterk.	Wees open en uit je behoeften.

De allower staat voor de permissie die je jezelf kunt geven. De allower staat tegenover de driver-gedragingen. In de opvoedsituatie verstrekken de ouders allowers aan het kind. Het zijn positieve stimulansen die bepaald gedrag stimuleren, zonder nadrukkelijke dwang. De allower geeft de permissies af zoals: doe maar, laat maar zien, zoals je bent, ben je goed genoeg, houd ook van jezelf, onderzoek je eigen behoeften.

Door het geven van permissies wordt gedrag gestimuleerd dat verder ontwikkeld kan worden. Permissies krijgen ondersteunt de autonomievorming van het kind. Door allowers in de pedagogische setting in te zetten wordt het ontwikkelingsproces bij jongeren gestimuleerd. Wanneer daarentegen drivers ingezet worden, is de kans groot dat iemand afhankelijk en symbiotisch gedrag zal ontwikkelen (zie paragraaf 2.8.1).

### Reflectie 1: Verwerkingsopdrachten

- 1 Het begeleidingsuitgangspunt dat in dit boek wordt gepresenteerd, wordt samengevat in de zin: 'Leer iemand fietsen in plaats van hem achterop te nemen.' Wat wordt hiermee bedoeld?
- 2 Hoe kijk jij zelf tegen dit begeleidingsuitgangspunt aan?
- 3 Wat wordt bedoeld met de cliënt als passieve ontvanger van een studieadvies?
- 4 Hoe kan je een student activeren met je begeleidingswerk als mentor?
- 5 Beschrijf een activiteit die je als mentor kan verrichten om ouders meer te betrekken bij de school en de ontwikkeling van hun kind.
- 6 Geef een voorbeeld op welke manier je het pedagogisch leerklimaat in je mentorgroep kan vergroten.
- 7 Welke sleutelervaringen zijn voor jou betekenisvol geweest om je script te gaan ontwikkelen?
- 8 Welke driver-gedragingen herken je bij jezelf in je rol als mentor?
- 9 Welke stoppers stimuleren jouw driver-gedrag?
- 10 Schrijf je eigen autobiografie met behulp van je eigen genomen scriptbesluiten. Pas ook de allowers hierin toe.