

Persoonlijk werken

Werken vanuit een persoonlijke context

Geloof niet alles wat je denkt.



Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute Master SEN
Module AB06 Leer-en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Rotterdam
2012 - 2013

Naam: Patrick van Kesteren
Studentnummer: 1417134
Opleiding: Master SEN
Begeleider: Wilbert Vonck
Datum: juli 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1. Inleiding	4
1.1 Situatiebeschrijving	4
1.2 Doel van dit onderzoek	5
1.3 Motivatie	6
1.4 Onderzoeksvraag/verlegenheid	6
1.5 Deelvragen	6
1.6 Waar wil ik meer over weten?	6
2. Theorie	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Model van Bateson	7
2.2.1 Omgeving	8
2.2.2 Gedrag	9
2.2.3 Capaciteiten, vaardigheden en bekwaamheden	10
2.2.4 Opvattingen, waarden, normen en overtuigingen	11
2.2.5 Identiteit	14
2.2.6 Missie, visie, zingeving, betrokkenheid	14
2.3 Netwerken	15
2.4 Integer handelen	15
2.5 Aanspreken op gedrag	16
2.6 Samenvattend over de theorie	18
3. Onderzoeksopzet	19
3.1 Onderzoeksvraag/verlegenheid	19
3.2 Deelvragen	19
3.3 Wat ga ik doen?	19
3.4 Internationalisering	20
3.5 Inclusie	20
4. Uitkomsten onderzoek	21
4.1 Inleiding	21
4.2 Deel 1 – Verlegenheids situatie resultaten	21
4.3 Deel 2 – Probleem en oorzaken	22
4.4 Deel 3 – Oplossingen en aanbevelingen	23
5. Analyse van de resultaten	24
5.1 Wat weet ik nu?	24
5.2 Kan ik mijn onderzoeksvraag beantwoorden?	26
5.3 Beantwoording onderzoeksvraag en deelvragen en aanbevelingen vanuit het onderzoek	26
6. Evaluatie onderzoek	29
6.1 Reflectie op het onderzoeksproces	29
6.2 Reflectie op eigen handelen	30
Literatuurlijst	31
Bijlage 1 – Semi gestructureerd interview	32

Samenvatting

In dit onderzoek kijk ik naar de gevolgen als mensen vanuit een persoonlijke of relationele context als organisaties samenwerken. Ik wil weten of dit belemmerend of schadelijk kan zijn voor mijzelf, de Rebound, leerlingen, docenten of andere betrokkenen.

Doel van dit onderzoek is de manier van werken van mijzelf en van de Rebound daarmee te verbeteren.

Het onderzoek heeft betrekking op de Rebound en op de gevolgen van de positionering van de Rebound ten opzichte van de scholen in het Voortgezet Onderwijs. De Rebound is een kleine organisatie die een klein aantal leerlingen tijdelijke zorg biedt. Als kleine organisatie is het voor ons niet mogelijk om in de structuur van een school te beklijven. Daarnaast is het ook niet wenselijk omdat we daardoor flexibel en adaptief kunnen blijven werken. Werken vanuit een organisatorische context is daardoor zowel complex als minder gewenst.

Vanuit de gedachte dat de antwoorden zouden liggen in het gebied van relaties, netwerken, grenzen en ethiek heb ik met de logische niveaus van Bateson & Dilts (1979) als gids een beeld proberen te schetsen van het onderliggende theoretische kader van mijn praktijk. Zo is er een beeld ontstaan van de meewegende factoren in de menselijke kant van het begeleiden van leerlingen in een school.

Als onderzoeksinstrument heb ik een semi gestructureerd interview afgenomen. Dit is afgenomen bij vijf personen in het voortgezet onderwijs waar ik al langere tijd op persoonlijk basis mee samen werk.

De gegevens vanuit de theorie en de praktijk hebben bijgedragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

De manier van werken op persoonlijke basis heeft geen nadelige gevolgen als de geïnterviewden zich proactief opstellen en interveniëren voordat mogelijke schade is aangericht. In het geval van een groter aantal betrokken personen in een traject is de kans op schade groter. Als de betrokkenheid in het traject voldoende is bij alle personen ontstaan er ook geen nadelige effecten. Als echter de betrokkenheid te klein is in combinatie met een groter aantal personen is de kans op nadelige effecten aanwezig.

Aan het eind van het onderzoek blijkt dat het vergroten van de structuur een oplossing kan bieden. Hierdoor zijn verantwoordelijkheden duidelijk omschreven en kan men er op worden aangesproken. Daarnaast is het vergroten van het eigenaarschap bij die personen een mogelijkheid. Hierdoor neemt het verantwoordelijkheidsgevoel toe.

Daarnaast heeft het onderzoek een nieuw inzicht gebracht over mijn eigen overtuigingen en aannames. De samenvatting hiervan staat op het titelblad:

Werken vanuit een persoonlijke context. Geloof niet alles wat je denkt.

1 Inleiding

1.1 Situatiebeschrijving

Dit onderzoeksverslag gaat over de Rebound. Een bovenschoolse opvang voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Maar nog meer over de plaats van de Rebound als klein project ten opzichte van de grote scholen, waar we mee samen werken en de gevolgen daar van voor de manier van werken.

De Rebound is er voor leerlingen waar voor het regulier onderwijs de zorg niet kan bieden, die nodig is om de leerling goed te begeleiden. Dat kan om veel redenen zijn. Er is in ieder geval iets nodig om te zorgen dat de leerling zich weer prettig kan voelen binnen de school en de school weet hoe verder te gaan met de leerling. Na een periode van ongeveer 13 tot 16 weken keert een leerling weer terug in de school, met begeleiding vanuit de Rebound.

‘Uit het oog uit het hart’

Tijdens de periode op de Rebound moeten de docenten uit het regulier onderwijs nog steeds het werk aanleveren voor de leerling. Dit verloopt moeizaam. Werk wordt vaak niet aangeleverd door de docenten. Leerlingen ervaren dit als desinteresse van de school. ‘Ze willen me niet terug, kijk maar, ze doen niets voor mij’ en geven aan dat ze daardoor minder gemotiveerd zijn. Als de werkvoorziening goed loopt of er is uitleg van de school over de afwezigheid van werk, zijn de resultaten van de leerling in het traject beter.

‘Eens een dief, altijd een dief’

Na de periode in de Rebound moet het beeld van de leerling die terugkeert in de school, bij de docenten herkadert worden naar het beeld van de ‘aangepaste’ leerling. De docenten krijgen in een bijeenkomst een presentatie van het traject, een overzicht van de behaalde doelen, een overzicht van de benodigde ondersteuning voor de leerling en handelingsadviezen hoe ze deze ondersteuning kunnen bieden.

De docenten moeten nu de ondersteuning bieden voor een leerling die lange tijd niet in een school aanwezig was, die voor de periode in de Rebound vaak aangemerkt werd als een ‘probleemleerling’ en nu weer terugkomt in de klas.

Docenten geven soms aan dat de uitvoering van de handelingsadviezen ligt bij de grenzen van de mogelijkheden in de klas of bij de grenzen van henzelf. Door extra ondersteuning vanuit de Rebound in de school zijn die mogelijkheden te vergroten.

In dit hele proces heb ik de afgelopen jaren gemerkt dat werken vanuit een persoonlijke relatie met de zorgcoördinator, teamleider en docenten, het meest productief was voor de leerling en de ondersteuning van de leerling. Door persoonlijk aanwezig te zijn in de school of klas, advies op maat en de dialoog met docenten over de mogelijke invulling van de handelingsadviezen haal ik, naar mijn idee, de best mogelijke ondersteuning voor de leerling uit de school.

Uit de ervaring van de afgelopen jaren is gebleken dat de Rebound te klein is als organisatie om in de structuur van het reguliere onderwijs te beklijven. Ook sturing vanuit het samenwerkingsverband in de diverse overleglagen heeft weinig opgeleverd. Rebound is een traject in de marge van het regulier onderwijs en heeft daardoor te weinig moment om blijvend in de structuur te passen.

Een voorbeeld: voor de werkvoorziening moet er voor elke leerling opnieuw bedacht worden hoe een school dit aan gaat leveren. Er is geen structuur in de school voor leerlingen 'buiten de school'. Elk traject start met een gesprek met de zorgcoördinator en de mentor om dit deel vorm te geven en de afspraken hierover te maken. Alle docenten wordt *gevraagd* werk aan te leveren, plannings te maken, enz. Per leerling komt er op deze manier een keten op gang die het werk produceert.

Ook hier is gebleken dat de dialoog met de docenten meer resultaat levert dan bijvoorbeeld vragen via email of werken via de structuren in de school.

De afspraken over de trajecten worden niet gemaakt door *de School* en *de Rebound* maar vormgegeven door de betrokken personen. Ze zijn persoonsafhankelijk, en worden op maat vormgegeven.

Met deze manier van werken heb ik met de Rebound de afgelopen jaren een netwerk van zorgcoördinatoren, teamleider en mentoren opgebouwd die bondgenoten en vrienden zijn in de ondersteuning van leerlingen. Dit is in mijn ogen een groot goed.

Aan dit netwerk lijkt echter ook een schaduwzijde te zitten waar mijn onderzoek zich op zal richten. Kan de relatie ook te persoonlijk zijn waardoor grenzen worden overschreden? Kan het gebeuren, dat door te werken vanuit een persoonlijke relatie in plaats van een, meer functionele relatie, dat de grenzen van docenten of leerlingen worden overschreden? Kan het, bijvoorbeeld, gebeuren dat een zorgcoördinator mij niet aanspreekt omdat er andere persoonlijke belangen meewegen? Of ik een zorgcoördinator niet?

Het afgelopen jaar zijn daar steeds kleine fragmenten van te zien geweest die daar op zouden kunnen wijzen. Het is lastig om in het onderzoek concreet in te gaan op deze situaties omdat deze tot een school en personen te herleiden zijn en dat is niet verantwoord. Een uitzondering is dit volgende voorval.

Een leerling en een docent komen in conflict. De overtreding gaat ver over de schoolregels heen en zou normaal tot een schorsing leiden. Echter als ik, net na het voorval, hierover in gesprek ga met de betrokkenen, blijkt dat er ruimte is in de invulling van de regels. De docent is, volgens de teamleider, 'niet competent genoeg voor zijn vak', niet alles is verwijtbaar aan de leerling, enz. Er lijkt ruimte in de regels te zitten als ik er bij betrokken ben. Aan de ene kant kan dit 'passend' onderwijs zijn. Aan de andere kant zou een leerling bevooroordeeld kunnen worden doordat ik begeleider ben. Dan lijkt het op matswerk met mogelijk als gevolg schade aan het gezag van de docent in de school.

De fragmenten die ik de afgelopen tijd heb gezien liggen nagenoeg allemaal op het vlak van integer handelen. Voor integer handelen is karakteristiek: de ander heel laten en zelf heel blijven.

Dat lijkt een heldere formulering die echter vele vragen oproept. Ik heb te maken met vele anderen. De leerling, ouders, docenten, zorgcoördinator, de school, enz. En als belangen hierbij botsen, moet er soms een keuze gemaakt worden.

Is de basis van die keuze een integere? Of worden keuzes gemaakt op basis van persoonlijke, belangen in een netwerk? Zo ja, is dit dan belemmerend of schadelijk voor mijzelf, docenten of leerlingen?

1.2 Doel van dit onderzoek

Met dit onderzoek wordt onderzocht waar de grenzen liggen van werken vanuit een persoonlijk relatie met de medewerkers in scholen. Ik wil weten of mijn beeld, dat de grenzen worden overschreden, kloppend is of anderen dezelfde signalen herkennen en kan hiermee mijn eigen manier van werken en die van de Rebound als organisatie te verbeteren.

1.3 Motivatie

Is het mogelijk om mijn werk goed te doen en ook te blijven werken vanuit een persoonlijke relatie met mensen op de wijze die ik nu doe? Of moet ik op een meer formele manier gaan werken? Ik wil dit weten omdat het de Rebound kan verbeteren maar vooral om mijn eigen manier van werken met ketenpartners vanuit een kleine organisatie te verbeteren.

1.4 Onderzoeksvraag/verlegenheid

Ik onderzoek of werken vanuit een persoonlijke relatie met contactpersonen in de school belemmerend of schadelijk is voor mijzelf, docenten of leerlingen. De afgelopen twee jaar heb ik signalen gezien die daar mogelijk op wijzen. Ik wil dit onderzoeken om mogelijke punten te ontdekken en daarna te ontwikkelen waardoor mijn manier van werken verbeterd en ik zelf bewuster gebruik kan maken van structuur of relatie in de omgang met contactpersonen in mijn netwerk. Hierdoor is er minder kans op belemmering of schade en verbeter ik mijn manier van werken en daarmee ook die van de Rebound. Hier komen de volgende deelvragen uit.

1.5 Deelvragen

- Hoe zien de contactpersonen in de scholen de verhouding tussen de formele en persoonlijke relatie?
- Kijken we vanuit een gemeenschappelijk referentiekader? Hebben we dezelfde invalshoek waarmee we kijken naar ons handelen?
- Ziet de ander ook dat er sprake van belemmering of schade is of dat de risico's aanwezig zijn?
 - Zo nee, is er geen schade? Of zijn er beschermende factoren?
 - Zo ja, wie heeft er schade opgelopen? En op welke manier?
- Welke verbeteringen of aanbevelingen kunnen gegeven worden vanuit de school?

1.6 Waar wil ik meer over weten?

Ik wil meer weten over netwerken en netwerkrelaties. En over de verschillen tussen formele en persoonlijke relaties. Daarnaast wil ik meer weten over integer handelen en de grenzen tussen goed en fout handelen.

Ik vermoed dat de grenzen bepaald worden door de diverse meningen, attitudes, voorkeuren en verwachtingen van de betrokkenen. Maar misschien is er wel een maatlat langs het gedrag te leggen.

In hoofdstuk 2 wordt de onderliggende theorie over deze zaken besproken.

2 Theorie

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk richt ik mij op de achterliggende theorie. De te onderzoeken gebieden en onderwerpen liggen bij relaties, netwerken, grenzen en ethiek.

Omdat ik nog zoekende ben naar de diverse onderwerpen van mijn onderzoeksvraag gebruik ik het model van de logische niveaus van Bateson als kapstok voor de theorie. De niveaus van Bateson worden vaak gebruikt om het gesprek aan te gaan over gedrag en achterliggende opvattingen van iemand, of als reflectie-instrument om dieperliggende patronen van eigen gedrag bloot te leggen.

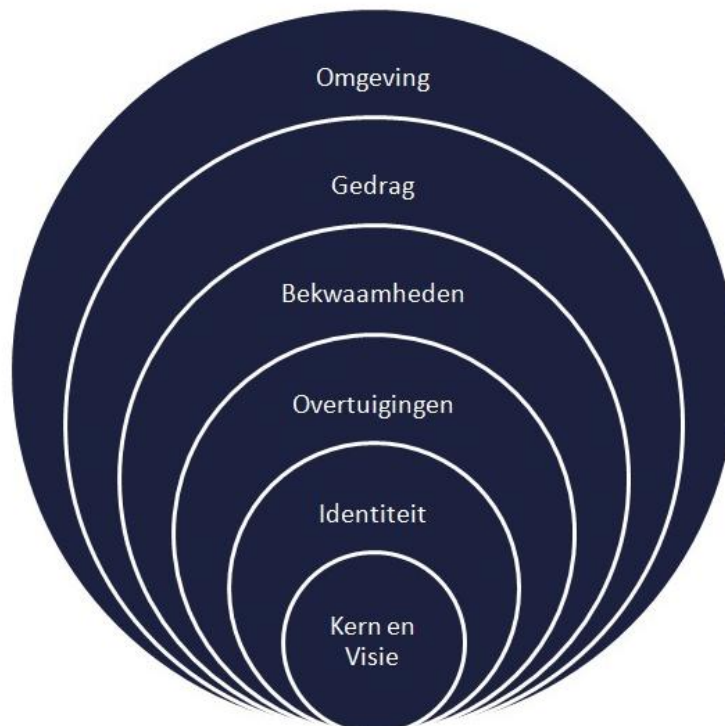
Voor mij was het model een rode draad door de gehele opleiding die ik hier graag voortzet.

2.2 Model van Bateson

Gregory Bateson (1979) gaat ervan uit dat mensen gedrag laten zien dat past in de omgeving waarin zij zich bevinden. Dat gedrag wordt niet alleen beïnvloed door die omgeving, maar ook door innerlijke factoren. Wat je kunt, hoe je over iets denkt, wie je bent, en de 'opdracht' waarmee je op aarde rondwandelt, bepalen in hoge mate wat je doet. Bateson noemde dit de logische niveaus.

Robert Dilts (1979) maakt gebruik van deze indeling en beschreef dit voor een lerende situatie. Door de hiërarchische indeling is de beïnvloeding van de niveaus overzichtelijker. Veranderingen op een lager niveau (buiten cirkel) kunnen leiden tot een verandering op een hoger niveau (binnen cirkel). Veranderingen op een hoger niveau zullen altijd leiden tot veranderingen op een lager niveau (figuur 2.2).

Figuur 2.2 – Model van Bateson-Dilts (tilp.nl)



2.2.1 Omgeving

De buitenste ring is de omgeving of de context. Plaats en tijd liggen vast en de grenzen en beperkingen van een situatie zijn redelijk bekend.

Vragen die hier gesteld worden zijn: *Waar ben ik? Waar reageer ik op? Wanneer en met wie? Wat gebeurde er? In welke organisatie bevind ik mij?*

Om mijn omgeving of de context helderder te krijgen kan ik kijken vanuit verschillende perspectieven.

Als ik dit vanuit het organisatieperspectief, ofwel de structuur van de Rebound, het samenwerkingsverband en de scholen wil bekijken dan kom ik al snel uit bij Peter Senge. In 'De vijfde discipline, de kunst & praktijk van de lerende organisatie' beschrijft Senge (1992) de organisatiecontext en het systeemdenken als samenvattend onderdeel voor de lerende organisatie. Hij verbindt hiermee *persoonlijk meesterschap, mentale modellen, gemeenschappelijke visie en teamleren* tot één model.

Met dit model kan ik kijken naar de systemen in een organisatie. Hoe is alles verbonden en hoe beïnvloed het elkaar. Senge gaat er van uit dat problemen binnen organisaties meestal niet te wijten zijn aan individuele fouten; het zijn eerder onderliggende structuren die individuele acties bepalen.

De organisatiecontext is een belangrijk deel maar niet het deel wat ik, op dit moment, wil bekijken in mijn onderzoek. Ik wil juist het de persoonlijke context of de relatie centraal stellen in mijn onderzoek. Daarom kies ik er nu voor Senge even te laten voor wat het is.

Stephen Covey (1989) gaat in zijn modellen uit van het individu. Hierbij kijkt hij op drie manieren naar de context.

- Persoonlijk niveau. Welke eigenschappen en vaardigheden bezitten mensen in een organisatie.
- Relationeel niveau. Is er vertrouwen tussen mensen en is er de vaardigheid en de denkwijze om onderlinge verschillen op een creatieve manier op te lossen. Wat is de verhouding tussen het gemeenschappelijk doel en competentie met elkaar?
- Organisatorisch niveau. Volgens Covey overheerst in organisaties de managementfilosofie van controle en onderdrukt deze de inspiratie, creativiteit en het volledig benutten van menselijk talent.

Wat betekent dit voor de praktijk?

De persoonlijke en relationele context zijn de gebieden die ik op dit moment wil onderzoeken. Zij zullen voor dit onderzoek de richting bepalen. Hiermee is mijn te onderzoeken omgeving redelijk afgebakend. Met de uitkomsten van dit onderzoek zou dan de stap van het persoonlijke niveau naar het organisatorische niveau gemaakt kunnen worden. Het model van Bateson en Dilts heeft betrekking op beide gebieden. (figuur 2.2.1)

Figuur 2.2.1 – Persoonlijk en Organisatie profiel. (soui.nl)



2.2.2 Gedrag

Bij de tweede ring hebben we het over het gedrag. Dit zijn alle waarneembare acties en reacties die iemand in zijn of haar omgeving vertoont.

Vragen die hier gesteld kunnen worden zijn: *Wat doe ik of anderen? Hoe handel ik of anderen? Wat is het observeerbare gedrag?*

Gedrag is echter lastig te beschrijven zonder waardeoordeel. Een waarneming is nooit helemaal objectief. Mijn waarden kleuren de waarneming van het gedrag van de docent en de leerling in. Daarnaast krijg ik veel informatie via zorgcoördinatoren of teamleiders. Ook zij zijn een 'inkleurende' schakel in mijn informatie.

Daarnaast kan vertoont gedrag verschillende oorzaken hebben. Zowel de buitenste ringen als de binnenste ringen van het model van Bateson hebben invloed. Gedrag kan worden veroorzaakt door de omgeving of door de vaardigheden van een persoon. In dat geval kan 'schade' verhoudingsgewijs redelijk makkelijk aangepakt worden. De ontwikkelingsmogelijkheden zijn hier relatief groot.

Als gedrag veroorzaakt wordt door de opvattingen, overtuiging of identiteit van een persoon zijn de mogelijkheden relatief klein. Een verandering in opvatting of overtuiging is lastiger te bewerkstelligen maar heeft wel een groot resultaat in de verandering van gedrag. Ik kom hier later nog op terug.

Stephen Covey (1989) maakt in gedrag onderscheidt tussen proactief en reactief gedrag met het model van *de cirkel van invloed en de cirkel van betrokkenheid*. (Figuur 2.2.2)

Figuur 2.2.2 – Cirkel van invloed en de cirkel van betrokkenheid. (icm.nl)



Proactieve mensen richten zich op hun cirkel van invloed. Reactieve mensen richten zich op hun cirkel van betrokkenheid. Als men zich richt op je cirkel van betrokkenheid, de buitenste cirkel, is men veel bezig met dingen waar niets (meer) aan kunt doen is. Het resultaat is dat men bezig is met reageren op wat men overkomt. Covey noemt dat reactief. Het gevolg is een gevoel van machteloosheid en frustratie.

Richt men zich op je cirkel van invloed, dan is men bezig met de vraag hoe men een situatie kunt beïnvloeden. Dan is men proactief bezig. In de volgende paragraaf kom ik hier nog op terug.

Wat betekent dit voor de praktijk?

Hoewel het gedrag van mijzelf, schoolpersoneel en leerlingen het startpunt is voor mijn onderzoek lijken de antwoorden niet binnen dit gebied te liggen. Het gedrag heeft inkleuring door mijzelf en anderen.

Om de scheidslijn van wel of niet integer of ethisch handelen te vinden moet ik niet kijken naar de grenzen van het gedrag maar de grenzen van integriteit en ethiek. Integriteit heeft te maken met op komen en handelen naar overtuigingen, waarden en normen. De uiting van die integriteit is dan te zien in het gedrag van de betrokkenen.

2.2.3 Capaciteiten, vaardigheden en bekwaamheden

In de derde ring hebben we het over vaardigheden. Dit bevat ook de inzichten, capaciteiten en denkstrategieën van mensen. Met onze vaardigheden geven we richting aan ons gedrag. Het kunnen, de doelen en de mogelijkheden zijn afhankelijk van de aanwezige vaardigheden en capaciteit van mensen.

Vragen die hier gesteld kunnen worden zijn: *‘Wat kan ik? Hoe pak ik het aan? Wat kan de ander? Welke kwaliteiten zijn aanwezig of afwezig?’*

Stephen Covey (1989) gaat er van uit dat door het vergroten van de cirkel van invloed de capaciteiten en vaardigheden uitbreiden. Hierdoor nemen de gedragsalternatieven toe. Volgens Covey ontstaan er, door het nemen van verantwoordelijkheid en proactief te werken, vanzelf nieuwe vaardigheden of wordt men zich er bewust van welke vaardigheden moeten worden aangescherpt of aangeleerd.

Wat volgens mij echter nog voor gaat aan het, proactief kunnen zijn, is het gevoel van *eigenaarschap* bij de betrokkenen. Pas als dit gevoel er is zijn mensen gemotiveerd om de om verantwoordelijkheid te nemen en zich proactief op te stellen.

Volgens Hans van der Loo (2012) worden gevoelens van eigenaarschap bepaald door drie dimensies:

- *weten* wat er speelt
- het hebben van *invloed* op processen
- het hebben van een *belang* in zaken.

Bij positief eigenaarschap zijn alle drie de dimensies optimaal ingevuld: mensen bevredigen dan niet alleen hun persoonlijke behoeften, maar realiseren tegelijkertijd ook de organisatiedoelen. Werknemers zijn enthousiast, denken proactief mee, doen een stapje extra. Door het versterken van het *weten*, *invloed* en *belang* vergroot het gevoel van eigenaarschap.

Wat betekent dit voor de praktijk?

Het pakket aan vaardigheden bij docenten en leerlingen is op korte termijn vrij statisch. Als er belemmeringen of schade is te ontdekken zou dit zeer goed uit een gebrek aan vaardigheden kunnen liggen. Zowel bij mij als bij de betrokkenen.

Wat ik ook moet meenemen in het onderzoek is de mogelijkheid van reageren vanuit frustratie van de betrokkenen. Als betrokkenen meer reactief werken dan proactief kan dit leiden tot frustratie en machteloosheid. Het vergroten van de *cirkel van invloed* van de betrokken kan dan een oplossing bieden voor eventuele schade of belemmeringen.

Als uit het onderzoek blijkt dat de vaardigheden een probleem zijn, zullen de adviezen liggen in het vergroten van kennis, mensen meer betrekken bij het proces en het vergroten van het belang.

2.2.4 Opvattingen, waarden, normen en overtuigingen

Met de stap naar de vierde ring maak ik gelijk een stap van het extrinsieke deel naar het intrinsieke deel. Van buiten de mens naar in de mens en zijn gedachten en gevoel. In de vierde ring hebben we het over overtuigingen en opvattingen. Overtuigingen zijn de oordelen over onszelf, anderen en de wereld om ons heen. Overtuigingen bepalen onze visie, en daarmee de betekenis die we geven aan gebeurtenissen. Ze beïnvloeden onze ervaring en interpretatie van de werkelijkheid door onze ervaring te verbinden met onze waarden. Hoe een situatie, activiteit of idee (niet) past bij onze overtuiging bepaald ons gedrag en hoe we het ervaren en herinneren.

Overtuigingen kunnen onze capaciteiten, vaardigheden en gedrag bekrachtigen of er belemmerend op werken.

‘Iedereen doet altijd zijn best’, ‘Ik kan deze leerling bieden wat nodig is’ of ‘Ik zal nooit succes hebben door mijn dyslexie’, ‘Ik kan niet dansen’ zijn voorbeelden van overtuigingen die kunnen bekrachtigen of belemmeren.

Vragen die hier gesteld kunnen worden zijn: ‘*Waar geloof ik in? Wat vind ik? Wat denk je? Wat vinden wij belangrijk? Waar gaat het mij om?*’

George Parker (2004) maakt in 'Het grote boek van de creativiteit' nog gradaties in overtuigingen met het begrip 'innerlijke zekerheid'. Hij onderscheid drie niveaus in de mate van hechting of identificatie van een persoon aan zijn positie of standpunten. Van een *aanname* kan men zich nog redelijk makkelijk losmaken. Dit is het niveau waar men conclusies trekt uit waarnemingen en deze combineert met bestaande kennis. Aannames zijn vluchtig, er is geen sluitend bewijs voorhanden en kosten niet veel moeite om van los te komen. Parker gebruikt hiervoor het volgende voorbeeld: *'Een man loopt een café in en besteld een biertje. Tot zijn verbazing is er alleen geitenmelk en ranja. Met lichte verbazing bestelt de man een geitenmelk. Hij kan nog aanpassen.'*

Een *mening of overtuiging* benoemt Parker als een aanname met argumenten. Er is nagedacht over de ervaringen, er is geredeneerd en de mening is gevormd. Een mening kan zo sterk zijn, dat men zich er mee vereenzelvigt en dat het een persoonlijke overtuiging vormt. In dit stadium heeft men vele argumenten om de overtuiging te verdedigen. De waarneming is enkel gericht op het vinden van feiten ter ondersteuning. Enkel met zeer veel moeite kan men zich los maken van een overtuiging.

'De man in het café loopt nu rood aan, en roept zichtbaar geïrriteerd: 'Geen bier? Waarom staat er dan café op je uithangbord!! Ik eis binnen 5 minuten een bier!'

Als laatste niveau noemt Parker het *paradigma*. Een paradigma is een onwrikbare grondwet of de basisregels waaruit de wereld is opgebouwd. Het zijn zulke diepgewortelde uitgangspunten dat ze net zomin als de zwaartekracht te discussie staan. Paradigma's liggen vaak in het onbewuste en een verandering op dit niveau is pas te doorbreken als men zich er bewust van wordt. Omdat dit het diepste niveau van zekerheid is zullen verschuivingen hier een groot effect hebben op de stabiliteit van mensen.

'De man in het café bestelt een biertje. Tot zijn verbazing blijkt hij daarmee een huwelijksaanzoek gedaan te hebben aan de dochter van de waard. Hij probeert het weg te lachen en wil betalen maar de waard herkent zijn briefje van 5 niet als geld.'

'Iedere keer dat wij denken dat het probleem 'ergens anders' ligt, is die gedachte zelf het probleem.' ~Stephen Covey

Vanuit het perspectief van opvattingen en waarden is het mogelijk dat mijn eigen overtuigingen over *'hoe het zou moeten gaan in een in een school'* niet stroken met die van andere betrokkenen. Misschien is 'zekerheid' in plaats van 'mogelijkheid' wel een betere keuze.

Ten opzichte van docenten in de school is mijn mening gekleurd door de nauwe relatie met de leerling in de Rebound. Hierdoor liggen mijn kaders over 'goed voor de leerling' eerder op het niveau van een overtuiging dan van een aanname.

Ard Nieuwenbroek (1987) beschrijft in 'Loyaliteit en begeleiden van leerlingen', het begrip, loyaliteit als trouw zijn aan de mensen die op enigerlei wijze aan je verbonden zijn. Hiermee bedoelt hij familieleden maar ook vrienden en collega's. Alle personen staan in een emotionele hiërarchie. Ouders en naaste familie als eerste. Daarna oom, tante, opa oma enz.

Een leerkracht of begeleider zal misschien wel bewonderd worden of het kind zal zich er mee identificeren maar in emotioneel opzicht staat hij aan de onderkant van de emotionele leefwereld van het kind.

In de begeleiding van leerlingen moet er rekening mee gehouden worden dat er geen loyaliteitsconflicten ontstaan.

Ivan Boszormenyi-Nagy (1994) beschrijft in de verbondenheid van personen vier dimensies. De feiten, de psychologie, het gedrag en als vierde element de relationele ethiek. Hij geeft in dit gebied samenhang aan het begrip loyaliteit, de balans van geven en nemen, en constructieve en destructieve gerechtigheid.

Wat betekent dit voor de praktijk?

In mijn manier van werken vanuit een persoonlijke band met de leerling is loyaliteit onvermijdelijk. In mijn emotionele hiërarchie staat de leerling hierbij bovenaan. Meer naar onderen kom ik dan de zorgcoördinator en pas daarna de docenten tegen. Mijn rangschikking in emotionele hiërarchie bepaalt dan mijn opvattingen en daarmee mijn perspectief en keuzes. Als ik mij hier niet bewust van ben, creëer ik daarmee mijn eigen loyaliteitsconflict tussen de leerling en de school.

‘Als we besluiten een zwart-witfoto van onze omgeving te nemen, betekent dit nog niet dat de omgeving geen kleuren heeft’. ~ Edward de Bono

Vanuit persoonlijke waarden en normen heb ik de neiging de leerling in bescherming te nemen in conflictsituaties. Ik gebruikte niet voor niets ‘eens een dief, altijd een dief’. Mijn beeld van de veranderlijkheid van het gedrag en perspectief van docenten ten opzichte van de leerling is niet zo positief. Niet dat de vaardigheden bij de docenten er niet zouden zijn, maar ik denk dat de omstandigheden, in tijd en plaats en ruimte, er soms gewoonweg binnen een school niet zijn. Ik ben mij er van bewust dat dit ook op het niveau van overtuiging zit. Een duidelijke indicator hiervoor is, zoals Parker al beschreef, dat ik er voldoende argumenten voor heb om dit te verdedigen. Verdediging van mijn standpunten is echter niet mijn doel. Belangrijker is dat ik mij er bewust van ben en er hierdoor rekening mee kan houden in mijn onderzoek.

Aan de andere kant heeft de leerling, de docent en de zorgcoördinator ook een emotionele hiërarchie met alle betrokkenen. Het opschalen van personen kan wellicht tot middel dienen ter verbetering. Een idee om mee te nemen in het onderzoek.

Naar het gebruik van overtuigingen om tot het formuleren van aanbevelingen en verbeteringen te komen is onderzoek gedaan door Anthony Robbins (2010). In zijn onderzoek komen een aantal overtuigingen naar voren die positief werken bij het stellen van doelen.

- Zorg voor een positieve emotionele toestand. Dit gebeurt door na te denken over wat men wel wil, welk doel men heeft. Nadenken over het probleem veroorzaakt een negatieve emotionele toestand.
- Doorbreek de fixatie. Door te praten over doelen en hulpbronnen, wordt probleemfixatie doorbroken. Hiermee ontstaat een positieve focus.
- Een duidelijk doel geeft richting aan het zoeken van hulpbronnen. Tevens zorgt het voor afbakening van het terrein, waardoor de kans op vinden toeneemt.
- Door formulering en concreet maken van het doel worden belemmeringen zichtbaar.
- Het stellen van aantrekkelijke doelen vergroot volharding en focus. Hierdoor vergroot de motivatie.
- Er is een basis van contract. Gezamenlijk gestelde, concrete doelen worden de criteria voor het succes. Hierdoor is resultaat zichtbaar en meetbaar.

Hoewel de aanbevelingen van Robbins vooral over het stellen en behalen van doelen gaat, wil ik de mogelijke bruikbaarheid voor mijzelf niet uitsluiten. De formulering van Robbins is voor mij, mogelijk, op twee manieren bruikbaar in mijn onderzoek. Enerzijds kan het mij een beeld geven van de mogelijke voorwaarden die aanwezig moeten zijn in een traject. Anderzijds kunnen zij dienen als aanbeveling of ondersteuning in het onderzoek.

2.2.5 Identiteit

Bateson benoemt in de vijfde ring de identiteit. Hiermee bedoelt hij het zelfbeeld en de bijbehorende gevoelens en eigenwaarde. Identiteit kan ontleend worden aan werk of een maatschappelijke positie, bijvoorbeeld docent of leerling.

Daarnaast vormt ons gedrag en met name hoe onze omgeving dat gedrag beoordeelt, ook onze identiteit. Met het bespreken van het gedrag van een leerling of docent worden identiteit en gedrag nogal eens verward. Hierdoor ontstaan vaak problemen. Iedereen heeft een eigen identiteit. Als iemand zijn identiteit kenbaar maakt of door laat werken in zijn gedrag heeft dit de meeste impact. De identiteit klinkt dan in alle lagen door.

Vragen die hier gesteld kunnen worden zijn: *Wie ben ik? Wie ben jij? Wat is mijn levensdoel? Wat is de eigenheid van de groep?*

Covey (1989) wil de identiteit vormen door middel van 'de zeven eigenschappen van effectief leiderschap'. Dit is een vorm van persoonlijk meesterschap. Volgens Covey zal, als men zich definieert als coach, automatisch een visie ontwikkelen op hoe men dat moet bereiken en daarmee ontwikkelt men een visie op zijn identiteit.

Een verandering op dit niveau kan enkel door een intense ervaring of door een intensief traject, vanuit intrinsieke beleving bereikt worden.

Wat betekent dit voor de praktijk?

Het niveau van identiteit ligt zo diep in de mens dat het voor mij als een vast gegeven beschouwd wordt. Het is mijns inziens onmogelijk om, van een afstand, hier veranderingen te bewerkstelligen. Zelfs als een eventuele belemmering of schade voortvloeit uit dit niveau, kan ik er onvoldoende invloed op uitoefenen. Aanbevelingen hiervandaan zullen dan, waarschijnlijk, ook liggen in aanpassingen van de omgeving of het gedrag.

2.2.6 Missie, visie, zingeving, betrokkenheid

Als diepste niveau in de mens beschrijft Bateson zingeving. Hiermee bedoelen we de principes, waarden en normen die voor die persoon van wezenlijk belang zijn. Deze principes liggen op een hoog abstractieniveau. Op dit niveau worden verbanden met het grotere geheel gelegd. De zin van het bestaan, verantwoordelijkheid voor de samenleving of wereld en komende generaties en diepgevoelde religieuze of spirituele visies zijn hier aan de orde.

Vragen die hier gesteld kunnen worden zijn: *'Wat wil ik? Waar ben ik onderdeel van, Wat is ons bestaansrecht? Wat is het grotere geheel wat mij leidt? Wat wil je? Waartoe zijn wij hier.'*

Wat betekent dit voor de praktijk?

In de kern beweegt men zich in tussen de grote vragen des levens. Een abstract gebied waar ik mijn onderzoek niet op kan en wil richten.

2.3 Netwerken

In 'Persoonlijk netwerken voor dummies' beschrijft Donna Fisher (2001) de wereld van het persoonlijk netwerken. Fisher beschrijft een netwerk als een groep mensen die door bepaalde banden met elkaar verbonden zijn. Deze banden kunnen te danken zijn aan carrière, hobby, scholen, religie, enz. De mensen in het systeem ondersteunen elkaar door middel van hulp, steun, advies en vriendschap op wederzijdse basis. Het is een complex web van mensen die onderling met elkaar verbonden zijn. Het netwerk zelf is dan een constante stroom aan informatie, ideeën en contacten tussen die mensen.

Fisher beschrijft ook de negatieve benadering of het misbruik van netwerken en de eventuele nadelige effecten daarvan.

- *Manipulatie.* Mensen in netwerken doen dingen voor elkaar omdat ze dat graag willen. Vaak wordt gedacht dat manipulatie nodig is om te krijgen wat je wilt, terwijl er alleen maar op een duidelijke manier, rechtuit, zonder enige voorwaarden om hoeft gevraagd te worden.
- *Score bijhouden.* Voor wat hoort wat is de verkeerde vorm van netwerken. Door niet te onderhandelen in het 'nu' maar met het bijhouden van een score en een houding van 'je bent me wat verschuldigd' brengt men schade aan het netwerk.
- *Verplichten.* De gedachte dat mensen je alleen maar helpen als ze zich verplicht voelen werkt contraproductief. Netwerken wordt daardoor lastig en beperkend in plaats van leuk en grenzeloos. De aandacht moet er op gericht zijn het maximale uit jezelf te halen en er op vertrouwen dat anderen dat anderen het maximale voor jou doen.
- *Voor het blok zetten.* Bij netwerken gaat het er om elkaar van dienst te zijn, niet om anderen voor het blok te zetten. De sterke relaties die hiervoor nodig zijn bouwt men op basis van vertrouwen en betrokkenheid naar elkaar.
- *Eisen stellen.* Het stellen van eisen kan op korte termijn effect hebben. Echter, door eisen te stellen, in plaats van de mogelijkheid te geven te delen binnen het netwerk, schaadt men het respect en de waardering van mensen in het netwerk. Dit heeft op lange termijn een negatief effect.

Wat betekent dit voor de praktijk?

De manier van werken in de Rebound heeft vele overeenkomsten met het netwerken zoals Fisher beschrijft. Hiermee heb ik tevens een beeld van de negatieve zijde van netwerken. Voor mij is dit bruikbaar op twee manieren. Enerzijds kan het de oorzaken van eventuele belemmeringen zichtbaar maken, anderzijds geeft het zicht op aanbevelingen.

2.4 Integer handelen

In hoofdstuk 1 kwam ik op de term integer. Met het voorgaande kom ik nog niet tot een, voor mij bevredigend, antwoord op de vraag wat men kan verstaan onder integer handelen.

Wes Holleman(2012) probeert in de ethische kroniek op onderwijsethiek.nl een antwoord te geven op die vraag. Zijn antwoord is tweeledig:

'In de eerste plaats verwijst integriteit naar een bepaalde gradatie van ethisch handelen. In de tweede plaats moet worden benadrukt dat er geen absolute criteria voor integer handelen bestaan: de criteria zijn afhankelijk van de invalshoek van waaruit men het handelen beoordeelt. Integriteit is namelijk gerelateerd aan de referentiegroep die de handelende persoon (of diens beoordelaar) voor ogen neemt.'

Daarnaast onderscheid hij twee gradaties van ethisch handelen.

- Integer handelen: plichtsgetrouw, fair play, afgemeten aan basale, pragmatische kwaliteitseisen.
- Toegewijd handelen: met hoog aspiratieniveau, afgemeten aan hoge, ideële kwaliteitsmaatstaven.

Het onderscheid tussen de termen ethisch, integer of toegewijd handelen kom ik niet veel verder. De constatering van Holleman dat de criteria afhankelijk zijn van de invalshoek kan ik meer mee. Holleman beschrijft vijf referentiekaders en het bijbehorende criterium die als invalshoek kunnen dienen om integer handelen te kunnen beoordelen.

- Het bedrijf waar ik werk met als criterium 'het bedrijfsbelang'.
- Mijn professionele beroepsgroep met als criterium 'het belang van onze cliënten'.
- Mijn vakbond of beroepsgilde met als criterium 'onze belangen als collega's, werknemers of gildebroeders/zusters'.
- Mijn leefgemeenschap/samenleving met als criterium 'onze gemeenschappelijke belangen als leden/burgers'.
- Ik als zelfstandige mens met als criterium 'mijn persoonlijke doelen, behoeften en belangen'.

Wat betekent dit voor de praktijk?

Als ik voor mijn onderzoek wil kijken naar integer handelen, zal ik eerst een gezamenlijk referentiekader moeten hebben met betrokkenen. Pas daarna zal ik een vraag over, mogelijke, belemmeringen of schade kunnen beantwoorden. De invalshoek zal dan ergens bij het bedrijfs-, beroeps- of persoonlijk kader liggen.

2.5 Aanspreken op gedrag

Met het voorgaande heb ik nog geen bevredigende uitleg 'waarom' mensen elkaar niet aan spreken op 'fout' gedrag.

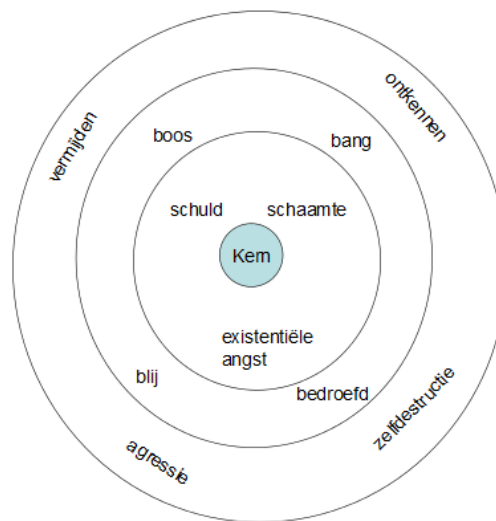
Jan Ruigrok (2010) beschrijft op Rigardus.nl in 'Wie uien pelt moet tegen tranen kunnen.' de rollen van schuld, schaamte en angst in de communicatie tussen mensen.

- *Schaamte* is aangeleerde afkeuring van wie je bent. Je wijst jezelf af. Het tonen van je diepste kern, jezelf werkelijk blootgeven, is een daad van intimiteit die de meeste mensen voorbehouden laten zijn voor intimi. Selectief omgaan met wie je werkelijk bent is begrijpelijk, want hoe meer je van jezelf laat zien, hoe kwetsbaarder je bent.
- *Schuld* heeft te maken met wat je gedaan of nagelaten hebt.
- Naast Schuld en Schaamte speelt zoals we zagen Existentiële *Angst* een rol, de angst om afgewezen te worden en er uiteindelijk alleen voor te staan: 'Als ik laat zien wie ik werkelijk ben, wil niemand meer iets met me te maken hebben'

Volgens Ruigrok helpen deze drie rollen je aanpassen aan de groep waarin je leeft. Je leert hoe je je hoort te gedragen en wat je moet doen om erbij te horen. Schaamte gaat daarmee hand in hand met de angst ombuiten gesloten te worden: als ik de fout inga, hoor ik er niet meer bij'

Ruigrok gebruikt figuur 2.5 om te laten zien dat schuld, schaamte en angst, wanneer je er niet goed mee omgaat, leiden tot gevoelens die gedragsbepalend zijn. Gedrag dat door vervelende gevoelens wordt bepaald is, wanneer je er niet goed mee omgaat, destructief: je brengt er schade mee toe aan anderen of jezelf. (ontkennen, vermijden, zelfdestructie, agressie)

(figuur 2.5) Ui Model van schuld, schaamte en angst. (rigardus.nl)



Een ander kader komt uit de column van Bert Overbeek (2011) op jongebazen.nl. Hij heeft een aantal principes geïnventariseerd die belemmerend werken bij het aanspreken. De vraag is dus: 'waarom spreken we anderen niet aan?'.

- Het sociale principe; kort gezegd komt het neer op: 'De ander niet willen kwetsen.'
- Het bescheiden principe; mensen denken bij zichzelf: 'Wie ben ik dat ik de ander kan aanspreken? Wie beweert dat ik het gelijk aan mijn zijde heb?'.
- Het hiërarchische principe; mensen vinden bijvoorbeeld dat niet zij, maar de baas een medewerker moet aanspreken.
- Het angstprincipe; mensen zijn bang voor de reactie van een collega als ze hem aangesproken hebben. Hierbij moet je bijvoorbeeld denken aan wraakacties en pesterijen.
- Het conflictvermijdingsprincipe; mensen zijn bang dat ze ruzie krijgen als ze hun collega aanspreken.
- Het anciënniteitsprincipe; iemand werkt langer in het bedrijf dan jij. Daarom 'heb je het recht niet' om hem aan te spreken, vind je.
- Het loyaliteitsprincipe; sommige mensen vinden dat je een collega te allen tijde moet steunen. Je beschermt en 'dekt' elkaar.
- Het historisch principe; je relatie met een collega heeft zich zo ontwikkeld dat het 'raar' is dat jullie elkaar plotseling aanspreken.
- Het maatjesprincipe; een collega is je kameraad, die laat je in zijn waarde.

Wat betekent dit voor de praktijk?

Het model van Ruigrok geeft mij inzicht in één van de redenen van het, mogelijk, vermijdend gedrag tussen personen in het aanspreken van elkaar. Vanuit schaamte over een 'niet goede school zijn' zou een mogelijk falen van een docent in het leveren van de betreffende zorg tot vermijding of ontkenning kunnen leiden.

Met de door Overbeek geïnventariseerde principes heb ik een nog uitgebreider beeld van de mogelijke belemmeringen. Hoewel ze erg op de oorzaak inzoomen en niet direct een oplossing bieden neem ik ze mee in het onderzoek. Ze geven mij waarschijnlijk wel inzicht in de redenen van een, eventueel, niet aanspreken van elkaar.

2.6 Samenvattend over de theorie

In dit hoofdstuk heb ik een beeld geschetst van de meewegende factoren in de menselijke kant van het begeleiden. De bedrijfsmatige kant is vaker beschreven in de literatuur. Er is voor dat deel al heel wat onderzoek verricht met bijvoorbeeld INK modellen en SMART omschreven. Alles daarbij draait om de organisatie. Ik kies er voor om die kant nu niet te onderzoeken.

Voor het relationele en persoonlijke niveau is er weinig contextgebonden literatuur beschikbaar. Ik ga dus uit van de meer algemeen beschikbare literatuur op dit gebied en probeer hierin een vertaalslag te maken naar de context van de Rebound.

De beschouwing van de theorie geeft mijn onderzoek nu een grove verdeling in drie delen: Het eerste deel is gericht op de afstemming van de verlegenheidsituatie.

Het tweede deel gaat ervan uit dat er een probleem is en dat we de kaders (her)kennen. Het derde deel zal dan gericht zijn op de oplossingen en aanbevelingen. Een meer precieze invulling komt aan de orde in hoofdstuk 3.

3 Onderzoeksopzet

3.1 Onderzoeksvraag/verlegenheid

Ik onderzoek of werken vanuit een persoonlijke relatie met contactpersonen in de school belemmerend of schadelijk is voor mijzelf, docenten of leerlingen. De afgelopen twee jaar heb ik signalen gezien die daar mogelijk op wijzen. Ik wil dit onderzoeken om mogelijke punten te ontdekken en daarna te ontwikkelen waardoor mijn manier van werken verbeterd en ik zelf bewuster gebruik kan maken van structuur of relatie in de omgang met contactpersonen in mijn netwerk. Hierdoor is er minder kans op belemmering of schade en verbeter ik mijn manier van werken en daarmee ook die van de Rebound. Hier komen de volgende deelvragen uit.

3.2 Deelvragen

- Hoe zien de contactpersonen in de scholen de verhouding tussen de formele en persoonlijke relatie?
- Kijken we vanuit een gemeenschappelijk referentiekader? Hebben we dezelfde invalshoek waarmee we kijken naar ons handelen?
- Ziet de ander ook dat er sprake van belemmering of schade is of dat de risico's aanwezig zijn?
 - Zo nee, is er geen schade? Of zijn er beschermende factoren?
 - Zo ja, wie heeft er schade opgelopen? En op welke manier?
- Welke verbeteringen of aanbevelingen kunnen gegeven worden vanuit de school?

3.3 Wat ga ik doen?

In mijn onderzoek ga ik er van uit dat mensen het gedrag laten bepalen door de betekenis en regels die zij aan een situatie geven.

Frits Harinck (2010) beschrijft dit als het interpretatieve onderzoek. Harinck (2010, blz. 60) zegt hierover: *'... het gaat de onderzoeker niet primair om wat hij waarneemt. Het gaat om de betekenissen die deze waarneming voor de betrokkenen hebben, om de impliciete en expliciete regels die zij voor geldig houden en die hun handelen bepalen.'*

De meest geschikte vorm van interpretatief onderzoek is het actieonderzoek. Ponte (2002) karakteriseert actieonderzoek als volgt: *'Actieonderzoek is onderzoek dat is gericht op het eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaats vindt.... Men verzamelt daarbij gerichte informatie over aspecten van dat handelen, wat leidt tot reflectie op het eigen handelen.'*

Harinck(2010, blz 94) beschrijft een interview als een uitwerking van een gesprek tussen twee personen, waarbij het onderwerp van gesprek bepaald is.

Om mijn informatie te verzamelen kies ik voor het interview omdat ik vooral op zoek ben naar percepties van verschillende belanghebbenden, meningen, ervaringen, gedrag, gevoelens en gebeurtenissen.

De vorm van het interview is die van semi-gestructureerd interview met een interviewschema (bijlage 1) omdat daarbij de precieze vragen afhangen van de situatie. Het interviewschema krijgt zijn vorm door de theorie en de deelvragen.

Mijn onderzoek richt zich op de subjectieve beleving van personen (inclusief mijzelf) van gebeurtenissen. Om toch een valide uitspraak te kunnen doen op basis van de verkregen data wil ik in gesprek gaan met vijf personen in diverse scholen. De overeenkomst tussen deze personen is dat ik al langere tijd op persoonlijke basis met hen werk. De verschillen liggen in de diverse scholen, niveaus, leerjaren, docenten, populatie en mogelijke situaties. Harinck (2010 blz. 77) beschrijft triangulatie als 'vanuit verschillende invalshoeken kijken naar een verschijnsel.' Het gaat hierbij om de betekenisgeving en perceptie van alle betrokkenen. Door het interviewen van meerdere personen, en tevens de theorie als leidraad te gebruiken om de structuur in mijn ervaringen aan te brengen, zorg ik er voor dat mijn uitkomsten voldoende valide zijn en daarmee de triangulatie op orde.

Er is een mogelijkheid dat de benoemde belemmeringen van een persoonlijke context zich ook in alle interviews voordoen. Dan zullen de respondenten ook niet altijd aangeven wat er speelt. Het is mogelijk dat mijn uiteindelijk resultaten hierdoor beïnvloed zijn. Dat verminderd de validiteit niet doordat het een relevante weergave is van de werkelijkheid.

Het gesprek zal verdeeld zijn in drie delen vanuit de theorie.

Het eerste deel is gericht op de afstemming van de verlegenheids situatie. Zien de betrokkenen dezelfde problematiek of belemmeringen? Kijken we vanuit eenzelfde kader naar ons handelen?

Het tweede deel gaat ervan uit dat er een probleem is en dat we de kaders (her)kennen.

Hierin komen dan de mogelijke oorzaken aan bod. Ligt het aan de nadelen van het netwerken? Is er een andere invulling aan de loyaliteit? Zijn de kaders verschillend? Of spreken mensen elkaar niet aan op een juiste manier?

Het derde deel zal dan gericht zijn op de oplossingen en aanbevelingen die mogelijk al bij de betrokkenen bekend zijn, al gebruikt worden of anderszins gevonden.

Het onderzoek zal kwalitatieve gegevens als resultaat opleveren. Dit zijn ongestructureerde gegevens. Harinck (2010, blz. 116) zegt: '...een brede verscheidenheid aan gegevens, die met elkaar gemeen hebben dat ze niet zo makkelijk te verwerken zijn.'

Het zijn dus gegevens die niet makkelijk in schema's of tabellen kan onderbrengen.

Voor de beschrijving van de resultaten in hoofdstuk 4 zal ik gebruik maken van kernwoorden, korte quotes, of beschrijvingen van reacties die een weergave zijn van het gesprek.

Ik wil en mag geen concreet beschreven casus beschrijven, klas, niveau, leerjaar of andere zaken benoemen die herleidbaar zouden kunnen zijn naar personen.

Dat is niet ethisch aanvaardbaar omdat ik hiermee de belangen van mijzelf, respondenten, leerlingen of andere betrokkenen zou kunnen schaden. Aan de andere kant kan ik, vanuit een zo kleine setting ook niet al te veel generaliseren.

3.4 Internationalisering

De theoretische onderbouwing in dit onderzoek onderzoekt invalshoeken uit vele hoeken van de wereld. Met deze internationale oriëntatie krijg ik meer verdieping en vergroot ik de diversiteit van de gebruikte mentale modellen en concepten.

3.5 Inclusie

Inclusie gaat om verandering, leren en het erkennen van verschillen. Over het creëren van een schoolomgeving die ondersteunend en stimulerend is. Dit onderzoek gaat het over mijn manier om hier een vorm in te vinden.

4 Uitkomsten onderzoek

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteer ik de kwalitatieve gegevens vanuit de interviews. Het was geen enkele moeite om mensen in de school te vinden die bereid waren mee te werken aan het onderzoek. Met gebruik van de theorie als achtergrond en de ondersteuning van het interviewschema heb ik in totaal vijf interviews afgenomen bij zorgcoördinatoren en teamleiders. De interviews werden lange en gezellige gesprekken waarbij ik meermalen het interviewschema ben doorlopen voor verduidelijking of verdieping. Het interview is verlopen zoals ik verwacht had met één uitzondering. Ik had de verwachting in één keer lineair het schema te doorlopen. Ik kwam uit bij het cyclisch, meerdere malen doorlopen van het schema waarbij elke keer meer verdieping in de antwoorden werd verkregen. De niveaus van Bateson & Dilts(1979) waren hierbij behulpzaam. Dit maakte de verwerking van de gegevens echter lastiger.

Door het vergelijken van uitspraken, aantekeningen, naluisteren en navragen achteraf heb ik getracht de essentie van alle uitspraken te ontdekken. Hiervan ontstond gaandeweg een beeld wat ik hierna heb uitgewerkt in de drie delen van het onderzoek. De verlegenheidsituatie, de gevolgen of schade en de mogelijke verbeterpunten. Hoewel bij kwalitatief onderzoek de nadruk ligt op een open blik op het onderwerp van onderzoek, werd de uitkomst mogelijk ingekleurd doordat ik zelf deel van het onderwerp van onderzoek ben. Als tweede is het mogelijk dat de gevonden belemmeringen in een persoonlijke benadering zich ook in het interview voordoen. Dan zullen de respondenten ook niet altijd aangeven wat er speelt. Het is mogelijk dat mijn uiteindelijk resultaten hierdoor beïnvloed zijn maar wat wel een reële en relevante weergave van de werkelijkheid is.

4.2 Deel 1 – Verlegenheidsituatie resultaten

Hoe zien de contactpersonen in de scholen de verhouding tussen de formele en persoonlijke relatie met de medewerker van de Rebound?

Vier van de respondenten geeft aan dat er meer op persoonlijke basis gewerkt wordt dan formeel. Eén van hen geeft aan dat dit zeer regelmatig gebeurt maar dat de formele kant ook altijd behouden blijft. Zij benoemen:

- Als *jij* een leerling aanmeldt dan kijk ik of er mogelijkheden zijn, ook al zijn we eigenlijk vol als school.
- We wisselen op een andere, minder formele, meer casual manier informatie uit.
- In email en gesprekken kan ik zonder zorgen mijn, soms ongecensureerde, mening over zaken uiten zonder dat ik mij daar zorgen over maak.
- We zijn gezellig en open naar elkaar maar zijn ook zakelijk.
- Het is prettig dat ik direct contact heb met mensen en niet met een organisatie met vele schijven. De mens staat bij jullie centraal en dat merk je aan de manier van werken.
- Als ik denk aan de Rebound voor een leerling, dan denk ik aan wat jij kunt met die leerling. Niet wat voor systeem of cursus precies werkt voor die leerling.

Zien de betrokkenen dezelfde problematiek of belemmeringen?

Alle respondenten zien dezelfde belemmeringen of valkuilen in de casus die ik per school schets en ook in de manier van werken. Zij benoemen:

- Ik herken wat je bedoelt. Ik heb ditzelfde gehad met de mentor van...
- Ik geef in gesprekken met anderen soms niet aan wat ik denk omdat ik loyaal ben aan jou.
- Ik schuif dichterbij de grens van wat mogelijk is of overweeg dit eerder.

- Ik heb keuzes gemaakt ten opzichte of ten koste van een docent die ik normaal niet zou maken, maar nu wel omdat jij betrokken bent in het traject met die leerling.

Kijken we vanuit een gemeenschappelijk referentiekader? Hebben we dezelfde invalshoek waarmee we kijken naar ons handelen?

Vier van de respondenten stelt het cliëntbelang als belangrijkste kader van handelen. Net daaronder noemen ze schoolbelang of eigen belang. Eén respondent zet schoolbelang en cliëntbelang op gelijke hoogte en net daaronder eigen belang. Allen noemen dat dit wel afhankelijk is van de van de situatie en omgeving maar dat ze de voorkeur hebben om vanuit het belang van de leerling te werken. Zij benoemen:

- Je werkt toch altijd voor de leerlingen, om daar het beste uit te halen.
- Met de kwaliteitskaart zoals die nu geldt voor scholen kom ik regelmatig in de knel met mijn opvattingen. Het belang van de leerling wil ik boven 'dat wat moet' laten gelden.
- Ik wil mijn werk goed doen. Dat betekent dus ook de zorg bieden die een leerling nodig heeft. Dan moet een docent dus aan de bak voor een dergelijk kind.
- Als het ingewikkeld wordt draait altijd om het maken van afwegingen tussen school en kind. Per situatie moet je dat bepalen.

4.3 Deel 2 – Probleem en oorzaken

Ziet de ander ook dat er sprake van belemmering of schade is of dat de risico's aanwezig zijn?

Alle respondenten zien de risico's en daarbij ook beschermende factoren. Twee van hen zien schade door het niet aanleveren van werk aan de leerling in de Rebound. Eén respondent ziet schade in de vorm van grensoverschrijdingen ten opzichte van docenten.

Zij benoemen de volgende risico's:

- Ik merk dat ik een leerling langer binnen hou en meer grensoverschrijdingen tolereer als jij begeleider bent.
- Ik ben eerder geneigd de leerling aan te nemen als jij het vraagt. Ook als ze aan de grenzen zitten van onze zorg als school.
- Het is soms moeilijker om docenten aan te sturen als we werken vanuit een op maat vormgegeven oplossing. Het is daardoor niet eenduidig en daardoor niet altijd duidelijk voor docenten. Het vergt daardoor meer aandacht.
- Ik zie dat we, mede hierdoor, de grenzen opzoeken van de zorg die wij als school kunnen bieden. Aan de andere kant leren de docenten via de leerlingen van de Rebound vaardigheden die ze ook bij andere leerlingen in zetten.

Zij benoemen de volgende schade of belemmering:

- De leerling is er de dupe van dat een docent het werk niet levert. Docenten gebruiken soms elk excuus om het niet te hoeven doen. En dan zijn er geen afspraken zwart op wit om op terug te vallen.
- Als de docenten zich niet betrokken voelen bij een leerling in de Rebound is het heel lastig om de werkvoorziening op gang te houden. Er is dan geen structuur om op terug te vallen.
- In het geval van docent x heb ik mij duidelijker achter de leerling geschaard ten koste van het gezag van de docent. Ik vond het ook niet goed wat de docent deed, maar ik zou dat eerder minder 'zichtbaar' voor de buitenwereld hebben opgelost. Volgens mij heb ik dat vooral gedaan om het werk van de Rebound te verdedigen. Ja, ik verdedig jouw werk en de leerling op een andere manier ten opzichte van docenten.

- De beslissingen die genomen zijn in het geval van leerling A en docent Y zijn ten koste gegaan van de docent. Ik vind echter dat dit niet wijten is aan onze manier van werken maar dat de docent zelf verantwoordelijkheid is zijn grenzen hierbij, op tijd, aan te geven.

Zij benoemen de volgende beschermende factoren:

- In het contact is er een openheid waardoor ik mijn zorgen direct kan uiten. Mijn zorgen worden niet afgedaan als onzin maar we nemen ze serieus. En vice versa.
- Er is vertrouwen in elkaar, in ons kunnen, onze vaardigheden. Daarnaast kennen we ook elkaars beperkingen en durven die te uiten naar elkaar.
- Er is vertrouwen. Het voelt goed. Dit zorgt voor een vangnet wat voorkomt en beschermt tegen schade bij de leerling maar.
- Er is helderheid. Er komt een open en eerlijk verhaal over de leerling. Ik hoef mij geen zorgen te maken of het klopt. Je bent betrouwbaar gebleken als partner. Hierdoor kan ik makkelijker inschatten of grenzen overschreden worden en daar vooraf de juiste keuzes in maken.
- Als ik onvoldoende zekerheid heb ga ik afspraken maken. Structuur aanbrengen en terug naar formeler overleg. Vanuit de openheid die we hebben kan ik aangeven waarvoor dit, op dat moment, voor de organisatie nodig is. Wij kunnen daar prettig tussen schakelen.
- Het is makkelijk om te wisselen tussen formeel en informeel contact. Als er meer mensen betrokken raken in een traject werken we formeler. Dat voorkomt problemen.

4.4 Deel 3 – Oplossingen en aanbevelingen

Welke verbeteringen of aanbevelingen kunnen gegeven worden vanuit de school?

- De meningen over verbeteringen zijn verdeeld. Meer werken vanuit organisatie, formeler, in structuren wordt genoemd als mogelijkheden. Maar nagenoeg allen zien daar ook nadelen van die ze vanuit andere organisaties kennen. We zouden dan star of minder flexibel worden. De respondenten benoemen de persoonlijke benadering van de Rebound juist als een krachtig gereedschap.
- Kies een ander perspectief! Docenten hebben ook hun verantwoordelijkheid in het geheel en wij als school willen ook dat zij zich proactief op stellen. Je hoeft niet altijd de oplossing te zijn of te willen bieden. Misschien ontnem je ons als school wel kansen en een voorbeeld door formeler te gaan werken.

In hoofdstuk 5 zal ik de verkregen data analyseren. Daarna is het tijd voor de conclusies en aanbevelingen uit het onderzoek.

5 Analyse van de resultaten

In dit hoofdstuk zal ik de uitkomsten uit het onderzoek uit hoofdstuk 4 analyseren en daar conclusies aan verbinden. Als eerste stap probeer ik de volgende vraag te beantwoorden.

5.1 Wat weet ik nu?

Het werken vanuit een persoonlijke basis met de contactpersonen in de scholen is een kader wat herkend wordt door de betrokkenen. De Rebound is verweven met de personen en identiteit van de mensen die er werken. Dit wordt gezien als positief. De persoonlijke manier van werken wordt gewaardeerd en als succesvol ervaren. Zowel in het proces als bij het product. Zoals een van de respondenten opmerkte: 'Jullie zijn zo adaptief en inclusief als *wat!*' Kernwoorden die genoemd zijn: goed, betrouwbaar, voelt goed, vertrouwen, helder, open, flexibel. Nagenoeg alle benoemde kernwoorden vallen binnen de relationele en persoonlijke vorm van werken. Flexibel duidt meer op de organisatievorm. Ik kan de omgeving waarin gewerkt wordt hierdoor plaatsen binnen de persoonlijke en relationele context.

Binnen die context zien allen de mogelijkheid van schade of belemmeringen. Allen zien de valkuilen en gevaren van de manier van werken die we hebben. Dit heeft echter niet altijd schade tot gevolg. Ik kan hiervoor een aantal oorzaken benoemen.

- De betrokkenheid van alle respondenten bij het welzijn van de leerling is groot. Dit is te merken aan een grote mate van integer en toegewijd willen handelen. Allen plaatsen de leerling hoog op de loyaliteitsladder en daarmee het cliëntbelang bovenaan. Zij voelen zich (mede)eigenaar van het traject.
Allen benoemen een grote cirkel van betrokkenheid maar ook een grote cirkel van invloed. Hierdoor kunnen zij, of zijn zij personen die proactief handelen. Zij geven aan dat ze al handelen voor de problemen kunnen ontstaan. Zij werken daarbij vanuit ervaring en inzicht en hebben de toewijding, kennis en vaardigheden om vanuit hun plek en functie in de school effectief te handelen. Hierdoor worden eventuele gevolgen vroegtijdig aangepakt.
- Een aantal keer wordt een casus door de respondenten ingeschat als een gebrek aan vertrouwen, niet goed voelen, vage of onduidelijke situatie. Op die momenten kiezen we gezamenlijk voor een meer organisatorische benadering of aanpak. Er komt dan een duidelijke structuur met afspraken, voorwaarden, grenzen, doelen en evaluatie. Wat als prettig wordt ervaren is dat de Rebound duidelijk en helder overkomt over de vaagheid. We beschrijven helder wat we wel en niet duidelijk hebben. Hierdoor kan er indien nodig een meer organisatorische benadering gekozen worden waardoor eventuele problematiek voorkomen kan worden.
- Eenzelfde aanpak wordt genoemd als er over meerdere schijven moet worden gecommuniceerd. Ook hier kiest men voor meer structuur. Dit gebeurt intern in de school als er meer personen bij betrokken zijn. Maar ook buiten de school met meerdere partijen in een traject kiest men hier voor.
Met het vergroten van het aantal betrokken personen wordt de cirkel van invloed kleiner. Er zijn meer belangen waar consensus over bereikt moet worden. Het gevoel van eigenaarschap zal dan afnemen waarmee de kans op frustratie toeneemt. Met de keuze van een meer structurele aanpak wil men dit voorkomen.

- Er zijn momenten geweest dat ik niet aangesproken ben op het overschrijden van grenzen, overvragen van zorg of ben aangesproken op mijn verantwoordelijkheden ten opzichte van de betrokkenen. De momenten die benoemd zijn gaan allen over gesprekken met meerdere partijen gelijktijdig (leerling, ouders, school, externe zorginstanties). De benoemde momenten vallen onder twee van de door Overbeek (2011) beschreven principes. Het loyaliteitsprincipe en het conflictvermijdingsprincipe. In alle gevallen heeft er direct na het gesprek met een 'correctief' gesprek plaatsgevonden op initiatief van de betrokkene.
De omgeving van de gesprekken, meer of minder partijen heeft invloed op aanspreken. In alle gevallen is er een correctie achteraf die eventuele schade voorkomt.
- We zijn het oneens! Het beeld van schade of belemmeringen in het geval van docenten is anders. Mijn opvattingen komen niet overeen met die van de respondenten. Ik voel mij betrokken in nagenoeg het gehele traject. Ik wil ondersteunen, zorgen, helpen en mijn diensten en kennis aanbieden bij leerling, ouders en docent. Vanuit mijn positie is de ondersteuning van de docent helpend voor de leerling. De respondenten zien dit ook maar hebben de mening dat de docent hier een veel grotere eigen verantwoordelijkheid in heeft. De respondenten menen dat er een proactieve houding en diverse vaardigheden verwacht mogen worden van een docent. Hierin verschillen we van mening. Ik heb hier een lagere verwachting van de docenten. Dit verschil zorgt er ook voor dat de gevolgen hiervan anders geïnterpreteerd worden. Ik zie het als mogelijk gevolg van mijn manier van werken. De respondenten zien het als gevolg van het functioneren van de docent.

Een aantal keer is er wel schade. Dit gaat in alle benoemde gevallen om een gebrek aan structuur in een omgeving met meerdere niveaus in de school. Er is een gebrek aan concrete afspraken die binnen de structuur van de school doorgegeven kunnen worden. Dit tekort komt door de persoonlijke manier van werken. Op het niveau van gezamenlijk overleg zijn de afspraken helder maar deze kunnen niet, of niet goed genoeg, doorgegeven worden naar het niveau van de docenten. Als er in deze context docenten zijn die zich minder of niet bij een leerling betrokken voelen, is het lastig om hen op hun taken en verantwoordelijkheden te wijzen omdat deze niet concreet vast liggen. De gevolgen hiervan komen dan vaak bij de leerling terecht.

Vanuit het onderzoek komen een aantal verbeterpunten:

- In het geval dat er meer mensen betrokken zijn bij een traject, zoals bij meerdere lagen in een structuur of bij meer betrokken partijen in een traject, is er de wens om elkaar aan te kunnen spreken op elkaars verantwoordelijkheden en taken. De meest genoemde oplossing hier voor is te gaan werken vanuit organisatorisch niveau. Door te werken met meer formele kaders, afspraken en taken is er meer het idee van controle. Als voordeel hiervan benoemen de respondenten: 'Dat mensen aangesproken kunnen worden op hun verantwoordelijkheden.' Het verbeterpunt hier lijkt in eerste instantie te zijn dat er meer structuur moet komen. Bij nadere beschouwing is mijn interpretatie dat de onderliggende vraag zich meer richt op het vergroten van de motivatie en het verantwoordelijkheidsgevoel in de organisatie.
- Kies een ander perspectief! Op het moment dat op het niveau van docenten de grenzen worden overschreden wordt dit door de respondenten niet gezien als schade door de manier van werken. Zij hebben de mening dat docenten ook verantwoordelijkheden hebben en die moeten nemen. Een gebrek aan inzicht, vaardigheden of motivatie vinden ze geen excuus. Een proactieve houding mag verwacht worden van de docent.

De respondenten gaan hierin nog een stap verder. Een aantal stelt dat, mede door het perspectief en het handelen van de Rebound, wij de docent de kansen ontnemen zich proactief en verantwoordelijk op te stellen. 'Je hoeft niet altijd de oplossing te zijn of te willen bieden. Misschien ontnem je ons als school wel kansen door dit te willen voorkomen. Vaak zijn dit de ontwikkelpunten van docenten.'

5.2 Kan ik mijn onderzoeksvraag beantwoorden?

In hoofdstuk 2 heb ik een gezonde theoretische fundering neergelegd om mijn onderzoek op te bouwen. Dit bepaalde de verdere vorm en de inhoud van de interviews beschreven in hoofdstuk 3. Uit alle gesprekken komt, ondanks alle verschillende invalshoeken, eenzelfde consistente uitkomst. Het onderzoek heeft voldoende data opgeleverd waarbij de herhaling in de beantwoording wijst op voldoende betrouwbaarheid en validiteit.

Na analyse van de resultaten ben ik nu in staat mijn onderzoeksvraag en de deelvragen te beantwoorden en de aanbevelingen vanuit het onderzoek te geven. Dit zal ik doen in paragraaf 5.3

5.3 Beantwoording onderzoeksvraag en deelvragen en aanbevelingen vanuit het onderzoek

Aan het begin van mijn onderzoek beschreef ik de volgende onderzoeksvraag/verlegenheidsituatie:

"Ik onderzoek of werken vanuit een persoonlijke relatie met contactpersonen in de school belemmerend of schadelijk is voor mijzelf, docenten of leerlingen. De afgelopen twee jaar heb ik signalen gezien die daar mogelijk op wijzen. Ik wil dit onderzoeken om mogelijke punten te ontdekken en daarna te ontwikkelen waardoor mijn manier van werken verbeterd en ik zelf bewuster gebruik kan maken van structuur of relatie in de omgang met contactpersonen in mijn netwerk. Hierdoor is er minder kans op belemmering of schade en verbeter ik mijn manier van werken en daarmee ook die van de Rebound."

Hieruit kwamen de volgende deelvragen:

Hoe zien de contactpersonen in de scholen de verhouding tussen de formele en persoonlijke relatie?

Mijn conclusie is dat de manier van werken vanuit de Rebound en mijzelf grotendeels vormgegeven wordt door werken in een persoonlijke of relationele context. Als een situatie daar om vraagt kunnen we schakelen naar een meer formele of organisatorische vorm. De Rebound wordt ervaren als adaptief en flexibel in het werken in de diverse omgevingen. Mogelijke nadelige effecten van de door Fisher(2001) beschreven negatieve benadering van netwerken zijn niet benoemd.

Aanbevelingen

De manier van werken van de Rebound wordt door mijzelf, en door de betrokkenen in de scholen als positief en effectief ervaren. Hiermee is er ruim voldoende basis om ook in de toekomst op deze manier te blijven werken.

Kijken we vanuit een gemeenschappelijk referentiekader? Hebben we dezelfde invalshoek waarmee we kijken naar ons handelen?

Ik kan stellen dat we voor een groot deel werken vanuit eenzelfde kader. Kijkend naar de in paragraaf 2.4 beschreven kaders van Holleman(2012) werken we allen bij voorkeur vanuit de invalshoek van het cliëntbelang. Daarna komt het bedrijfs- en persoonlijk belang aan de orde. Doordat we werken vanuit eenzelfde perspectief mag ik concluderen dat de criteria van beoordeling van ons ethisch handelen, onze normen, ook grotendeels overeen komen. De beoordeling van schade of belemmering zal dan ook grotendeels overeen komen.

Dit is echter anders als de docent zelf het onderwerp is van zorg. Op dat moment ziet de Rebound de docent als cliënt en is het perspectief van de school meer gericht op het bedrijfsbelang. Zij zien de docent als onderdeel van het bedrijf met de daarbij behorende normen en waarden.

Mijn conclusie hierin is dat er geen eenduidigheid is over de oorzaak van het overschrijden van grenzen bij docenten. Enerzijds kan de oorzaak liggen bij de Rebound, anderzijds kan het liggen bij het (niet)handelen van de docent.

Aanbevelingen

In de situatie dat wij vanuit eenzelfde kader kijken komen er uit dit onderzoek geen verbeterpunten.

In het geval dat wij vanuit een verschillend kader kijken kan overwogen worden het perspectief van de school ten opzichte van docenten over te nemen. Als we kijken vanuit verschillende kaders is het in de toekomst wenselijk om meer rekening te houden met het perspectief van de school. Dit vergroot de aansluiting met de school. De invulling hiervan zou door verder onderzoek moeten worden vormgegeven.

Zien de betrokkenen in de school ook dat er sprake van belemmering of schade is of dat de risico's aanwezig zijn?

De betrokkenen in de school zien dezelfde risico's en problematiek als ik zie vanuit de Rebound. In de meeste gevallen is hier geen schade van.

Geen schade?

In het geval dat er *geen* schade wordt ondervonden kan ik de volgende beschermende factoren benoemen:

- Een grote betrokkenheid van de respondenten bij de leerling
- De respondenten hebben voldoende vaardigheden, inzicht, ervaring en de juiste positie in de school om proactief te handelen.
- We maken de keuze voor een meer formele of organisatorische benadering bij gebrek aan duidelijkheid of bij meer betrokken personen.
- Bij grensoverschrijding in gesprekken met meerdere personen is er op initiatief van de respondent een "correctief" vervolgesprek met de medewerker van de Rebound.

De effectiviteit van deze factoren is afhankelijk van de persoon en zijn omgeving. De respondenten beschikken allen over de mogelijkheden om de risico's vroegtijdig in te schatten en daar naar te handelen. Er bestaat een samenhang tussen het vertrouwen wat dit oplevert en de manier van werken die we hebben. Als er sprake is van meer gezamenlijk perspectief vergezeld van handelen dan levert dit meer vertrouwen, waardering en respect op wat een positief effect heeft op de relatie.

Aanbevelingen

Uit het onderzoek komen meerdere factoren naar voren die beschermend werken in het geval van mogelijke grensoverschrijdingen. Vanuit de samenhang tussen de inzet van beschermende factoren en de relatie met de school is het voor de Rebound zinvol meer te vertrouwen in de kracht van dit systeem. Er mag meer vertrouwen zijn dat de betrokkenen in de school de juiste interventies nemen. De verschuiving van het perspectief levert daarmee ruimte voor allen om nog effectiever en ook adaptief te handelen. Interventies kunnen zo nog meer op maat worden vormgegeven.

Wel schade?

In het geval dat we *wel* zien dat er schade wordt ondervonden is dit binnen de volgende context:

Er zijn meerdere personen of instanties betrokken in het traject rondom de leerling. De informatie verloopt over meerdere schakels of in grotere overlegvormen.

Binnen die context is er sprake van personen die worden beschreven als minder betrokken bij de leerling en dat zij hun verantwoordelijkheid niet nemen.

Dit zijn condities waarbij er een grote kans is dat een leerling de dupe wordt van de manier van werken. Er is door de manier van werken ruimte in de interpretatie van afspraken waardoor het aanspreken op elkaars verantwoordelijkheden en taken bemoeilijkt wordt. Dit komt vooral voor bij de werkvoorziening aan leerlingen en het berekenen van gemaakt werk.

Aanbevelingen

Eén van de mogelijkheden tot verbetering is een verschuiving naar meer formele manier van werken. Meer werken vanuit het organisatorisch niveau. Door middel van protocollen, het SMART beschrijven van doelen en afspraken wordt de ruimte voor misinterpretatie kleiner en daarmee het aanspreken op verantwoordelijkheden makkelijker.

Een andere benadering die misschien beter bij de Rebound past is het vergroten van het gevoel van eigenaarschap bij docenten die minder betrokken zouden zijn. Hiermee vergroot het verantwoordelijkheidgevoel en stellen mensen zich sneller proactief op. (van der Loo, 2012). Om eigenaarschap te versterken kan er dan ingezet worden op *weten, invloed en belang*. Zie paragraaf 2.2.3. De inzet moet dan gericht zijn op het vergroten van kennis, mensen meer betrekken bij het proces en het vergroten van het belang van de betrokkenen.

In dit hoofdstuk heb ik mijn conclusies en aanbevelingen beschreven. Een deel van de aanbevelingen is gericht op het behoud van dat wat gewaardeerd wordt.

Een ander deel is gericht op het aanpassen van de overtuigingen en het perspectief wat wij hanteren. De gradatie van deze overtuiging gaat bepalen of dit een makkelijk proces zal zijn. Als laatste zijn er verbeterpunten waarbij de precieze invulling afhangt van de keuzes die gemaakt worden in de toekomst.

In hoofdstuk 6 zal ik het onderzoeksproces en mijn eigen handelen evalueren.

6 Evaluatie onderzoek

In dit hoofdstuk zal ik bekijken mijn uitvoering van het onderzoeksproces. Tevens zal ik kijken naar mijn eigen handelen in dit proces.

6.1 Reflectie op het onderzoeksproces

Door de gehele opleiding lopen voor mij drie rode draden die voor mij de onderdelen van mijn Master SEN aan elkaar verbinden en die ook de vormgever zijn van mijn onderzoek.

Dit zijn:

- mijn eigen twijfels over mijn kunnen in allerlei opzichten.
- de manier waarop de Rebound gepositioneerd is ten opzichte van de scholen.
- de indeling in de niveaus van Bateson (1979).

Vanuit deze drie is mijn onderzoeksvraag ontsproten die weer een stukje helderheid mag brengen over de eerste twee punten met ondersteuning van het derde punt.

Door het beschrijven van de verlegenheids situatie ontstond er een beeld van mijn vraag. De vraag in mijn hoofd helder hebben is een compleet ander verhaal dan duidelijk op papier hebben. Juist de start heeft relatief veel tijd gekost om dit ook voor anderen goed te beschrijven. Hier kwamen mijn twijfels over mijn schrijfsels, het verwoorden van mijn gedachten het duidelijkst voor mij in beeld. De positieve feedback van mijn critical friends gaf de bevestiging die ik nodig had om verder te gaan.

De uitwerking van de theorie was een prettige bezigheid. Bateson bleek een trouwe vriend die mij ook hier een richting, sturing en begrenzing gaf in de zoektocht naar de achtergronden van mijn onderzoek. Het is prettig om binnen de, voor mij nu, vertrouwde kaders te werken. Door nalezen, diverse gesprekken en leessessies van critical friends zijn er nog toevoegingen en aanvullingen bij gekomen.

Met de theoretische ondergrond had ik een blauwdruk voor de rest van het onderzoek. De keuze voor interviews om mijn data te vergaren was zowel wenselijk als onontkoombaar door de onderwerpkeuze. Ik heb mij wel zorgen gemaakt over de triangulatie in het onderzoek. Mijn eigen twijfels en gedachten, mijn manier van werken, mijn Rebound als onderdeel van onderzoek. Kon dit wel zuiver? Ik ben er van overtuigd dat ik door de gekozen opzet daar in geslaagd ben. Mijn critical friends bevestigen mij daar in.

De gesprekken/interviews verliepen anders dan bedacht. Het interviewschema bleek wel een goede gids voor de gesprekken maar eerder cyclisch dan lineair door de thema's. Het voordeel hiervan was dat er hierdoor meer en diepgaander informatie beschikbaar kwam. Het nadeel was dat de verwerking van de interviews naar data daardoor een moeizame klus is gebleken. Ook de bescherming van personen bemoeilijkte de beschrijvingen die ik kon gebruiken. Ik wilde de data zo concreet mogelijk beschrijven maar moest vanuit ethisch oogpunt een zekere abstractie aanhouden. Ook hier was de feedback ondersteunend waardoor ik uiteindelijk tevreden ben met het resultaat.

De analyse van de resultaten en de koppeling met de theorie vond ik het leukste en meest dankbare gedeelte om te schrijven. Het vertrouwen in mijn schrijfwerk was gegroeid door de feedback en ik keek uit naar de afronding van het onderzoek. Het formuleren van de aanbevelingen kostte meer tijd dan verwacht doordat de uitkomsten van het onderzoek anders waren dan mijn verwachtingen vooraf.

6.2 Reflectie op eigen handelen

Met dit onderzoek komt er niet alleen een einde aan een opleiding. Met dit onderzoek heb ik ook een einde gemaakt aan de onzekerheid die ik had over de manier van werken van mijzelf in de Rebound. Regelmatig komt de vraag naar meer structuur, protocollen en het SMART beschrijven van de doelen.

Gevoelsmatig heb ik een aversie tegen structuur omdat het moet. Structuur om de structuur. Structuur creëert een droombeeld van controle en beheersing in situaties. Ik ben het hierbij volledig eens met Covey (1998): 'De filosofie van controle en beheersing onderdrukt en beperkt de inspiratie, creativiteit en de inzet van menselijk talent.'

Structuur aanbrengen omdat het nodig is voor mijn werken, ter efficiëntie, betrouwbaarheid, zorgvuldigheid of duidelijkheid vind ik uiteraard een goed idee.

Met mijn onderzoek toon ik aan dat mijn manier van werken, de manier van werken in de Rebound wel degelijk kan gaan over de mens en tegelijk kwaliteit kan leveren.

Ik wil werken vanuit vertrouwen in elkaar. Van mens tot mens op een goede eerlijke integere wijze waarbij ik open en helder kan communiceren. Misschien is dat een naïef idee voor sommige mensen. Voor mij is het de identiteit waarvandaan ik mijn werk wil doen.

Al in de tussenevaluatie benoemde ik voor mijzelf dat ik mijn intuïtieve flexibele manier van werken wilde behouden. Met de uitkomsten van dit onderzoek vind ik dat terecht. Ik mag vertrouwen op mijzelf en dat ik de juiste stappen neem.

Wat een les is uit het onderzoek is dat ik *ook* op de vaardigheden van anderen mag vertrouwen. Ik verwachtte grensoverschrijdingen te zien in mijn onderzoek. Mijn aanname bleek onjuist. In nagenoeg alle casussen die ik besprak waren voortijdig handelingen verricht om de problematiek voor te zijn.

Daar waar duidelijke gevolgen te zien waren, werd de oorzaak bij de docent gelegd. En bleek mijn perspectief hierover duidelijk de minderheid. Mijn beeld hierover was veel negatiever dan de werkelijkheid.

Voor mij was dit een harde les en een confrontatie met mijzelf. Ik ben er van overtuigd dat ik mijn leerlingen altijd het vertrouwen geef, ze in hun kracht zet, ze de weg wijs maar zelf hun keuzes laat maken. Mijn principe is toch 'Ik ben ok, jij bent ok' ?

Het was confronterend te merken dat ik dit bij sommige docenten niet had en bij de geïnterviewden vooraf aannam dat er problemen waren ontstaan. Dit waren niet de gedachten die horen bij 'jij bent ok'.

Ik ben mij hierdoor meer bewust geworden van mijn handelingen in de scholen en de beperkingen van mijn zienswijze. Ik mag en moet meer vertrouwen hebben in de vaardigheden van anderen en dat zij daarmee de juiste interventies nemen. Een ontwikkelpunt waar ik sindsdien mee aan de slag ben.

Met de wijsheid van nu... Ik had eigenlijk bij meer mensen een interview af moeten nemen. Mijn keuze voor de respondenten werd nu bepaald door het werken op persoonlijke basis. Achteraf had ik dit ook breder kunnen doen met een aantal mensen waar ik minder op persoonlijke basis werk. Ik ga hier mijn aandacht op richten in de toekomst. Op welke manier dat gaat zijn heb ik nog geen beeld van.

Literatuurlijst

Bateson, G. & Dilts, R. (1979). Logische niveaus van leren. Verkregen op 14 december 2012 van http://nl.wikipedia.org/wiki/Logische_niveaus

Boszormenyi-Nagy, I. (1994). *De contextuele benadering*. Verkregen op 6 januari 2013 van <http://users.skynet.be/kern/contart2.pdf>

Covey, S. (1989). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Verkregen op 16 december 2012 van http://123management.nl/0/030_cultuur/a300_cultuur_16_covey_zeven_eigenschappen.html

Fisher, D. (2002). *Persoonlijk netwerken voor dummies*. Reader AB04 Fontys hogeschool.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn:Garant

Holleman, W. (2012). *Wat is integer handelen?* Gepubliceerd in de ethische kroniek op 22 mei 2012 op <http://www.onderwijsethiek.nl/wp-content/uploads/2012/05/Wat-is-integer-handelen.pdf>

Loo, H. van der. (2012). *Eigenaarschap*. Verkregen op 5 januari 2013 van <http://www.wehebbenerzinin.com/l26/Eigenaarschap>

Nieuwenbroek, A. (1987). *Loyaliteit en het begeleiden van leerlingen*. Lisse: Swets & Zeitlinger

Overbeek, B. (2011). *Waarom is elkaar aanspreken toch zo moeilijk?* Gepubliceerd op 14 maart, 2011 op <http://www.jongebazen.nl/trage-stromen/waarom-is-elkaar-aanspreken-toch-zo-moeilijk>

Parker, G. (2004). *Het grote boek van de creativiteit*. Utrecht: Archipel

Robbins, A. (2010) *Je ongekende vermogens - NLP de weg van excellentie*. Utrecht: Kosmos

Ruigrok, J. (2010). *Wie uien pelt moet tegen tranen kunnen*. Gepubliceerd in februari 2010 op <http://www.rigardus.nl/pdf/2010.02-wie-uien-pelt.pdf>

Senge, P. (1992). *De vijfde discipline - De kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum

Afbeeldingen

Cirkel van invloed en de cirkel van betrokkenheid. Verkregen op 14 februari 2013 van icm.nl

Model van Bateson-Dilts. Verkregen op 14 december 2012 van tilp.nl

Persoonlijk en Organisatie profiel. Verkregen op 6 januari 2013 van soui.nl

Ui Model van schuld, schaamte en angst. Verkregen op 18 februari 2013 van rigardus.nl

Bijlage 1

Semi gestructureerd interview

Deel 0

Inleiding interview

Reden van onderzoek

Beschrijving van onderwerp en verlegensituatie

Deel 1

Hoe zien de contactpersonen in de scholen de verhouding tussen de functionele en persoonlijke relatie?

Zijn we het eens dat we werken vanuit een persoonlijke basis?

Zien de betrokkenen dezelfde problematiek of belemmeringen?

Herkent de ander de problematiek of belemmeringen?

Zo ja, in welke setting? Klas, gesprekken, op de Rebound, in de school?

Betrokkenen? Ouders, leerlingen, docent, ambulant begeleider, Rebound

Kijken we vanuit een gemeenschappelijk kader?

Wat is het kader van handelen en denken van de ander?

Schoolbelang, cliëntbelang, eigen belang?

Vanuit welk kader wil men integer handelen. Loyaliteitsladder!

Een verschil in kader = een verschil in inzicht en daarmee alleen voor mij een probleem?

Deel 2

Ziet de ander ook dat er sprake van belemmering of schade is of dat de risico's er van aanwezig zijn?

Ligt het probleem/oorzaak/gevolg bij de leerling, docent, geïnterviewde, mijzelf?

in het gebied van:

- *omgeving (persoon, relatie, organisatie)*
- *gedrag (invulling door perspectief?, duidelijk grensoverschrijdend, proactief/reactief)*
- *vaardigheden (eigenaarschap? Frustratie/invloed/betrokkenheid, vaardigheden aanwezig? Verkeerd gebruik van netwerk)*
- *overtuigingen (eigen kader, loyaliteitsladder, Elkaar niet aanspreken? Vermijdingsprincipe?)*

Zo nee, is er geen schade? Of zijn er beschermende factoren?

Welke factoren, aanpak, zienswijze, enz voorkomen schade/belemmeringen?

Zo ja, wie heeft er schade opgelopen? En op welke manier?

Betrokkenen? Ouders, leerlingen, docent, begeleider, Rebound?

Deel 3

Welke verbeteringen of aanbevelingen kunnen gegeven worden vanuit de school?

Welke oplossingen en aanbevelingen zijn bekend, al reeds gebruikt of anderszins gevonden.