

1991/1992

De Jaargang, no. 2

Verkenningen
Individuele Psychologische



AGENDA

Datum: 16 t/m 19 oktober 1991

Organisator: Alfred Adler Institut-Nord e.V.
Bismarckstraße 26
2870 Delmenhorst (Duitsland)
Tel: 04221-17237

Titel: XI Delmenhorster Fortbildungstage und öffentliche Vortrag

Voorl. progr.: Individualpsychologische supervisie; crisisinterventie kinder- en jeugdpsychiatrie; grondbeginselen voor analytische arbeid; overdracht en tegenoverdracht; de droom in het proces der analyse.

Dit tijdschrift is een gezamenlijke uitgave van de

NEDERLANDSE WERKGEMEENSCHAP VOOR INDIVIDUAL PSYCHOLOGIE

en

STICHTING TOEPASSING VAN DE INDIVIDUAL PSYCHOLOGIE

Redactie adressen:

Potgieterlaan 21
2394 VA Hazerswoude Rijndijk
Tel: 01714-16110

Achter de Kerken 165
1391 LG Abcoude
Tel: 02946-4314

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	3
Mededelingen	4
Neurosen - Gerard Kulker	5
Een stage-opdracht Klaas v.d. Berg/Alice Denis	7
Bemoedigen, meer dan een sociale vaardigheid - Theo Joosten	13
Agenda	16

U kunt kopij inzenden voor het derde nummer tot 1 september

bemoedigende houding. Na het voorgaande zal duidelijk zijn dat die een vertaling behoeven naar een concrete situatie. In het algemeen is het bij bemoedigen van groot belang er naar te streven dat de ander een gevoel heeft van belang te zijn; van betekenis te zijn. Vertrouwen en veiligheid zijn hierbij de kernbegrippen. Edith Neisser geeft in "Encouraging children to learn" een zestal houdingen weer die hiertoe een bijdrage kunnen leveren:

- * jij bent iemand die dat kan;
- * het is goed om iets te proberen, fouten zijn geen misdaden;
- * zorg voor veel kansen op succes;
- * wees blij met een goede poging en toon vertrouwen in vooruitgang;
- * accepteer iemand zoals hij is;
- * garandeer zekere rechten en plichten.

Met zo'n basishouding kan in elke situatie worden bemoedigd, vooral omdat wordt uitgegaan van hoe iemand is en niet hoe bij behoort te zijn.

TENSLLOTTE

Duidelijk zal zijn geworden dat bemoedigen geworteld is een mensvisie, die is gebaseerd op gelijkwaardigheid. En ervan uitgaat dat elke mens anders kan doen; dat ieder goede krachten in een ander kan oproepen. Deze kijk op leven en mensen is de onderliggende aanname voor een bemoedigingsproces en daarna wordt in concrete situaties gekeken hoe dat te realiseren. Niet zozeer wat iemand zegt en de

wijze waarop dat gebeurt zijn doorslaggevend, maar wat iemand denkt.

Theo Joosten
mei 1991

LITERATUUR

Adler, A
Kindererziehung,
New York 1930.

Dinkmeyer, D & Dreikurs, R
Encouraging children to learn,
New York 1963.

Blumenthal, E & Dreikurs, R
Ouders en kinderen: vrienden of vijanden,
Amsterdam, 1976.

Dreikurs, Grundwald & Pepper,
Bewerking: H.J. Tymister,
Lehrer und Schuler losen
Disziplinprobleme,
Basel, 1987.

Dreikurs, R
Psychology in the Classroom,
New York, 1957

leven die leidt tot een bemoedigend met elkaar omgaan. Zoals Dreikurs zegt: "Encouragement depends not so much on concrete actions as on underlying attitudes". (Psychology in the Classroom, blz. 65).

BEMOEDIGEN: ENKELE UITGANGSPUNTEN

Indien bemoedigen niet zozeer afhangt van wat er in een bepaalde situatie wordt gedaan, dan is het interessant stil te staan bij hetgeen in de houding van de bemoedigende persoon dan wel een doorslaggevende rol speelt. In enkele korte beschrijvingen zal ik aangeven wat als karakteristiek voor een bemoedigende attitude kan worden gezien.

Fundamenteel is de acceptatie van sociale gelijkwaardigheid. In Social Equality schrijft Dreikurs het volgende: "Teneinde iemands verkeerde zelfconcept te veranderen, moeten we er serieus van overtuigd zijn, dat hij goed genoeg is, zoals hij is! We kunnen allemaal beter zijn dan we zijn, maar dat betekent niet dat wanneer we niet beter worden we nooit waardevol zouden zijn". Dit houdt een wederzijds respect in voor elkaar. En ook een respectvolle houding voor jezelf. Op basis hiervan wordt de eigen verantwoordelijkheid voor het gedrag van ieder aanvaard. Niet een ander dwingen tot het door jou gewenste gedrag staat voorop, maar een beroep doen op de eigen verantwoordelijkheid om keuzes te kunnen maken. Het is op zich al bemoedigend voor veel mensen

dat een ander vertrouwen in hun oplossend vermogen stelt. Deze houding van vertrouwen in iemand is op zich al een bijdrage aan het vergroten van het Gemeenschapsgevoel. Er is immers iemand die interesse voor je toont. Vertrouwen in jezelf en de ander, gericht op het ontwikkelen van het Gemeenschapsgevoel is een kenmerk van een bemoedigende houding.

Daar bemoedigen in een relatie plaatsvindt, is het van belang goed te observeren. Het luisteren en kijken is veel voornameer dan het be- en veroordelen van hetgeen wordt waargenomen. Zo kunnen we op grond van onze indrukken trachten iemand specifiek te bemoedigen. Door met de ogen van de ander te kijken en met de oren van de ander te luisteren, kunnen we iets te weten komen over zijn zelfconcept en -waardering. En dit hebben we nodig om "bemoediging op maat" te kunnen geven. En daarbij kunnen we als bemoediger nog zo overtuigd zijn van onze goede intenties e.d.; uiteindelijk kunnen we slechts te weten komen of we bemoedigend hebben gewerkt door te kijken naar de reactie van betrokkene. De ander maakt uit of iets bemoedigend voor hem is of niet. Dit vloeit voort uit de erkenning van de verantwoordelijkheid voor eigen gedrag zoals hierboven is aangegeven. Bemoedigen is dus uniek te noemen, en bestaat niet uit het hanteren van een serie standaardrecepten.

Toch zijn wel enkele richtlijnen te geven waaraan gedacht wordt bij een

VOORWOORD

De samenwerking van STIP- en NWIP- besturen heeft inmiddels gestalte gekregen: tijdens een vergadering op 7 juni j.l. zijn concrete afspraken gemaakt over het organiseren van activiteiten in het volgende seizoen. De definitieve vormgeving van ons tijdschrift is nu ook tot stand gekomen. Het STIP-logo, dat als een zich steeds verder uitbreidende kern het uildragen van de I.P.-visie verbeeldt, is samengesmolten met het NWIP-vignet, dat de groei symboliseert van de mens vanuit zijn kern, het basispatroon, met daaromheen de drie basislevensstaken, te weten werk, sexe, en sociale taak, aangevuld met de taak van het "zelf" en de existentiële taak. De twee cirkels duiden op het positieve, optimistische aspect, dat er binnen de levensstaken ontwikkeling, groei, mogelijk is.

De titel "Individual Psychologische verkenningen" is ons aangereikt door de heer Hans Mausser uit St. Oedenrode, waarvoor wij hem hartelijk dank zeggen. Een meer substantiële uiting van waardering is inmiddels verzonden.

Tevens zeggen wij dank aan Alice Delis, vierdejaars studente aan de PABO in Alkmaar, voor het ter beschikking stellen

van haar stageverslag via de heer Klaas v.d. Berg, docent biologie aan genoemde opleiding.

Klaas v.d. Berg laat zijn studenten kennis maken met de I.P.-visie op menselijk gedrag. Alice Delis had dit onderwerp als speciaal aandachtspunt tijdens haar stage; van haar ervaringen kunt u verderop in dit blad kennis nemen.

Verder treft u onder de titel "Neurosen" een samenvatting aan van wat Dorothy Peven (docente aan het Alfred Adler Instituut te Chicago) tijdens een NWIP-studieavond over dit onderwerp naar voren bracht, en kunt u lezen welke nuance Theo Joosten (schoolbegeleider) duidelijk maakt tussen bemoedigen en sociale vaardigheid.

Wij wijzen u op de mededelingen en de agenda, die hopelijk tot reacties van uw kant leiden, evenals de rest van de inhoud van deze uitgave. Tenslotte wensen wij u een prettige, ontspannende zomervakantie toe!

De redactie.

MEDEDELINGEN

Op 22 januari 1991 stierf in Zürich Dr. Victor Louis op 80 jarige leeftijd.

In 1954 was hij betrokken bij de oprichting van de internationale vereniging voor Individualpsychologie. In de periode 1957 tot 1963 functioneerde hij als secretaris generaal van deze vereniging.

Dr. Victor Louis is o.a. auteur van "Individualpsychologische psychotherapie", een uitgave van Ernst Reinhardt München Basel. (1985) Zijn boek is een weerslag van zijn jarenlange ervaring als psychotherapeut. Hij is er in geslaagd de individualpsychologische psychotherapie een sterke systematiek te geven en los te komen van een methodiek, die het vooral moet hebben van de persoonlijke eigenschappen van de individuele therapeut.

Een belangrijke andere bijdrage is zijn visie op de rol tussen cliënt en therapeut. Hij omschreef die vooral als een partnerschap, waarin de cliënt een beslissende rol heeft. Met de vraag, waarom oudere mensen niet geschikt zouden zijn voor psychotherapie, heeft hij zich geruime tijd bezig gehouden. Hij meende dat er een relatie zou kunnen zijn tussen een neurose en degeneratie van de hersenen.

Dr. Victor Louis heeft ons veel waardevolle en bruikbare ideeën nagelaten. Ideeën waarop wij in zijn nagedachtenis kunnen voortbouwen.

Het 19e internationale congres voor Individualpsychologie vindt van 1 tot 5 augustus 1993 in Hongarije plaats in het "Semmelweis Universität für Medizin" te Boedapest.

Nadere informatie is te krijgen bij: Horst Gröner, secretaris generaal van de Internationale Vereniging voor Individualpsychologie, Ruffinstraße 10, W-8000 München 19.

Onlangs is deel 25 verschenen in de reeks Nederlandse vertalingen van Freud. Dit deel is de eerste in de serie "Psycho-analytische Beweging". Onder andere wordt hierin aandacht geschonken aan de onenigheid tussen Freud, Adler en Jung. Met name de bijdrage van Adler aan de psychoanalyse in de vorm van het centraal stellen van de agressie-drift tegenover het libido-concept en de seksuele drift leidde tot de uitstoting van Adler door Freud (1914).

Latere ontwikkelingen hebben Freud er toe gedwongen de agressie-drift een even centrale rol toe te kennen als aan de seksuele drift (1920).

Voor de Individualpsychologie is dit deel dus in een bepaald opzicht bijzonder interessant om kennis van te nemen.

Ellenberger stelt in zijn werk "The Discovery of the Unconscious" (1970) deze periode eveneens aan de orde. Hij

BEMOEDIGEN, MEER DAN EEN SOCIALE VAARDIGHEID

INLEIDING

De aanleiding tot deze korte bijdrage vormt een tweetal workshops over "Kijk op gedragingen". Deze zijn gegeven op een school voor speciaal onderwijs aan leerkrachten en groepsleidsters. Bij de introductie werd opgemerkt dat in de Individual Psychologie bemoedigen een belangrijke rol speelt. "En dit", zo vervolgde de voorzitter, "sluit goed aan bij onze doelstellingen kinderen sociale vaardigheden bij te brengen".

In deze bijdrage wil ik duidelijk maken dat bemoedigen meer is dan het benutten van een aantal sociale vaardigheden. En tevens dat door te bemoedigen iemand zeer sociaal vaardig kan handelen.

SOCIALE VAARDIGHEDEN

In mijn beleving van sociale vaardigheden staat centraal het vaardig kunnen hanteren van een aantal omgangsvormen, teneinde bepaalde doelstellingen te realiseren. Een soort handig, nuttig hulpmiddel, om je in diverse situaties goed mee te kunnen redden. En wel op zodanige wijze, dat je doel wordt bereikt en/of je eigen positie niet wordt geschaad. Zo leren verkopers allerlei technieken om met hun klanten om te gaan; en leren telefonistes correct om te gaan met boze reacties. Om dit te leren

worden allerlei cursussen en trainingen georganiseerd.

Aan het nut van het toepassen van deze vaardigheden in het maatschappelijk verkeer wil ik ook geen afbreuk doen. Waar het mij om gaat is dat bemoedigen niet op de eerste plaats een sociale vaardigheid, maar een attitude is.

BEMOEDIGEN: EEN ATTITUDE

Bij bemoedigen stilstaan, betekent aandacht besteden aan wat moed is. Moed is een kijk op het leven, op deze situatie en een activiteit die niet wordt gedomineerd door gevaren of mogelijk nadelige gevolgen. Een moedig persoon kijkt naar de situatie of taken in termen van mogelijke acties en oplossingen; waarbij wordt gelet op de eventuele gevolgen. Hij vertrouwt erop met de situatie te kunnen omgaan en betekenisvolle bijdrage te kunnen leveren. En ziet hij dat in deze situatie iets niet kan, dan verliest hij daardoor niet zijn gevoel voor eigenwaarde. Iets niet kunnen maakt je nog niet tot een waardeloos persoon. Er is de moed onvolmaakt te zijn en de erkenning niet alles te kunnen.

Moed kan dus worden beschouwd als een geloof in zichzelf en in de bekwaamheid tegen situaties opgewassen te zijn. Bemoedigen is dan op de eerste plaats een kijk op het

een weektaak en weten wat ze af moeten hebben. Wat niet af is, wordt zoals gezegd in hun vrije tijd gedaan (bij kinderen die de hoeveelheid werk niet aan kunnen wordt de taak aangepast).

De situatie is dus zo dat de ene keer "straf" gegeven worden en de andere keer er sprake is van "logische gevolgen".

Ik denk dat dat ligt aan de onderwijsgevende. Straf is de eerste impulsieve reactie, die optreedt als je je als leerkracht in je autoriteit aangetast voelt. Op dat moment wil je dat het kind doet wat je vraagt. Uit het voorbeeld van Mariëlle blijkt echter al dat je in een soort neerwaartse spiraal terecht komt. Elke keer moet je een stap verder doen. Ik heb dit veel sterker meegemaakt bij een andere school. De leerkracht zette leerlingen voor schut als ze een fout maakten. Hij had een cynische wijze van overhoren.

Ik weet zeker dat de kinderen bang voor de leerkracht waren. Er heerste dan ook totaal geen samenwerkingssfeer in de klas. Het geheel was zeer gediciplineerd. Zodra de leerkracht de klas uit was leek er een "zucht van verlichting door de klas te gaan" en durfde kinderen wat aan elkaar te vragen, een grapje te maken, toch aldoor de deur in de gaten houdend. Ook ik voelde me een stuk ontspannender als ik alleen met de kinderen samen was.

Ik kan me herinneren dat één keer een

jongetje uit groep drie te laat op school was gekomen. De betreffende leerkracht ging zo tegen hem te keer dat hij tranen in z'n ogen kreeg en bibberend naar de man omhoog keek.

Met de volgende uitspraak ga ik misschien wat te ver maar het leek als of de leerkracht van dit soort autoriteit genoot. Ook mij probeerde hij te intimideren. Ik heb een hele vervelende stage-tijd bij hem in de groep gehad, want hij is nooit een begeleider voor me geweest, en evenmin voor de kinderen. Hij ging duidelijk uit van het principe: "Dan moet je het zelf maar zien". Dus van "straf". Het wederzijds respect was ver te zoeken. De functie van de leerkracht speelt hierin een belangrijke rol. Treed je op als begeleider of als leider en kennisoverdrager, en welke rol laat je kinderen hierin spelen. Ga je er van uit dat kinderen zelf wat kunnen en waardeer je dat of is het uitgangspunt "ik weet alles, jullie weten niets".

Ik denk dat het goed is kinderen te confronteren met "logische gevolgen". Als leerkracht moet je daarom je impulsieve reacties opzij zetten en het kind verantwoordelijkheid gunnen voor zijn bezigheden. Dit lijkt me voor de leerkracht, de leerling én voor het hele klassegebeuren een waardevolle bijdrage voor een veilig, vertrouwd klimaat met een werksfeer.

Alice Delis.

geeft aan dat de Adleriaanse school zich na de breuk tussen Freud en Adler gevormd heeft. Adler beschrijft hij als een socialist, die een belangrijke rol speelde in het "rode" Wenen van de jaren twintig met zijn concrete en pragmatische psychologie. Vooral op pedagogisch gebied maakte hij zich verdienstelijk door via onderwijzers zijn aandacht te richten op probleemkinderen.

De invloed van de Individualpsychologie op de hedendaagse therapie is volgens Ellenberger ogenschijnlijk gering, maar waarschijnlijk veel groter dan wordt erkend. Veel van zijn ideeën zijn terug te vinden bij neo-psychoanalytici als Sullivan, Horney en Fromm.

Ellenberger wijst op het interessante verband tussen de jeugd van Adler en zijn latere psychologie. Zijn jeugd werd beheerst door rivaliteit met zijn twee jaar oudere en in veel opzichten briljantere broer. Bovendien was er nog een jongere broer, die favoriet van moeder was. Van daaruit wekt het geen verbazing dat machtsdrift,

minderwaardigheid en superioriteitsstreven bij Adler op de voorgrond staan. Wie de situatie van Freud beziet als oudste en enige zoon met een hele reeks zussen, een afstandelijke relatie met zijn vader en uitgesproken favoriet van moeder, komt het als consequent voor dat begrippen als infantiele seksualiteit, Oedipus-complex, castratie-angst, ontdekking van geslachtsverschil en penisnijd een belangrijke rol spelen. Freud lijkt daarmee, net als Adler, op grond van zijn levensweg en ideeën te bewijzen hoe een gezinsconstellatie en jeugdervaringen als verleiding een rol spelen in de verdere ontwikkeling en ideeën van mensen.

Interessant in deze is ook de relatie Freud-Adler en de parallel situatie, die Adler in deze eerder kende met zijn oudere briljantere broer (het leeftijdsverschil tussen Adler en Freud was 14 jaar).

De mens blijft hoe dan ook de schilder van zijn eigen levenstableau.

Gerard Kulker.

NEUROSEN

Sinds begin dit jaar functioneert binnen de N.W.I.P. een studiekering van zeven personen, die eenmaal per kwartaal bijeenkomt om een avond met elkaar van gedachten te wisselen en tot verdieping te komen van een

bepaald Individualpsychologisch onderwerp. De eerste avond in januari werd aandacht besteed de "Familieberatung" zoals die in Hamburg vorm heeft gekregen. De tweede avond op 28 maart j.l. stond het onderwerp neurose

centraal. Speciale gast voor die avond was Dorothy Peven. Hieronder volgt een beknopte weerslag van de avond.

Er zijn drie mogelijke voedingsbodems voor een neurose: verwenning, verwaarlozing en orgaandistincties.

Een levensstijlanalyse diagnostiseert geen neurose. Zij is een geëigende techniek om bij een persoon zgn. "basicmistakes" (misvattingen over het leven in het algemeen of in het bijzonder over de wereld, mannen en vrouwen) te ontdekken, die de levensstijl richting geven. Deze "basicmistakes", die men zich op grond van zijn jeugdsituatie en -ervaringen, heeft eigen gemaakt, leiden echter niet per definitie tot bepaalde problemen in het leven.

Een neurose vindt zijn oorsprong in een bepaalde crisissituatie, die de persoon in kwestie niet oplost. De neurose is een omweg om de opgave (=crisis) te ontwijken. De neurose is daarmee een aarzeling t.o.v. het leven. Zij is te omschrijven als een "ja, maar ..." Die ontwijking of aarzeling van de neuroticus uit zich in een bepaald symptoom. Dat symptoom is in te vullen achter het "ja, maar ..." De neuroticus lijdt onder zijn eigen gedrag. Hij/zij heeft er last van. Dit is duidelijk zichtbaar als

de neurose een lichamelijke symptoom kent.

Of er sprake is van echt organisch lijden of van psychosomatisch lijden, meende Dreikurs middels bepaalde vragen te kunnen afleiden.

Bijvoorbeeld: "Hoe zou het zijn zonder uw migraine?"

"Ik zou van die afschuwelijke pijn verlost zijn!"

"Ik zou uit kunnen gaan en genieten van het leven!"

In het eerste antwoord staat het lichamelijke probleem centraal. Het tweede antwoord is te zien als een aarzeling t.o. van het leven. (Het behoort geen belooft dat zo'n simpele vraag nooit op zich kan staan om tot een juiste diagnose te komen. Daar is meer voor nodig.)

Bij bepaalde neurotici speelt het orgaandialect een duidelijke rol.

Bijvoorbeeld: Obstipatie: ik geef niets om de wereld.

Een brok in de keel: ik heb een te grote "hap" om te verwerken.

Aan de hand van een interessante casus werd op de materie verder gegaan.

Gerard Kulker.

uit op huilbuien van Krista. Zelfs haar ouders hebben contact opgenomen met mijn mentor om de situatie te bepraten.

De situatie was zo storend voor het hele klimaat in de klas dat Krista en Mariëlle weer uit elkaar werden gezet.

Toch was er een duidelijk merkbare verbetering te signaleren en wel omdat ik me niet meer concentreerde op het storend gedrag, maar op mijn eigen gedrag. Ik heb geleerd mijn houding te veranderen. Ik probeer steeds net te doen alsof het de eerste keer is dat ik gestoord word bij gevallen van "uitproberen". Ik heb gemerkt dat het voldoening geeft als de hele klas moet wachten en alle aandacht bij dat ene kind is. Ik probeer dus eerst te negeren, als dat niet werkt probeer ik b.v. d.m.v. een vraag over wat ik verteld heb aan het kind de aandacht af te leiden. Mariëlle heeft soms de neiging mij of mijn mentor dan belachelijk te maken. Ik schenk daar geen aandacht aan en stel de vraag "zo luchtig mogelijk" aan iemand anders.

Als ze mij stoort probeer ik uit te leggen (dat ze mij niet dwars zit) maar dat de andere kinderen zitten te wachten omdat ik het moeilijk vindt om verder te gaan als ze er doorheen zit te praten.

Ik merk dat ik daardoor bij haar aan respect win. Ze krijgt niet de reactie die ze verwacht. Ik ben gewoon vriendelijk tegen haar, net zo vriendelijk als tegen de andere kinderen. In het begin heb ik bij mijzelf gemerkt dat ik vrij streng naar haar keek. De laatste keer dat ik in de betreffende groep heb stage gelopen

heb ik, als ze op keek van haar werk, haar even toegelachen, haar een knipoog gegeven, wat ik ook vaak bij de andere kinderen doe. Mariëlle reageerde daar eerst een beetje schichtig op. Ik denk dat ze heel erg verbaasd was. Nu krijg ik af en toe zelfs een lach terug. Mijn houding t.o.v. van Mariëlle is veranderd en door het effect ook mijn houding t.o.v. haar. De problemen zijn nog niet uit de weg geruimd, maar ik voel wel dat ik op de goede weg zit: boos worden helpt zeker niet. Loopt de situatie echt uit de hand dan kunnen er afspraken gemaakt worden in de trant van de gymles. Het is jammer dat mijn mentor al zo vaak boos is geworden dat Mariëlle het respect voor haar verloren heeft, want ik heb juist nu gemerkt dat dat de basis is voor (o.a.) dergelijke afspraken. Ik denk dat ik in de toekomst nog veel gebruik kan maken van de nu opgedane ervaringen, misschien nu nog wat stroef toegepast, maar zeker een vaardigheid om te ontwikkelen voor de toekomst!

STRAF: LOGISCHE GEVOLGEN

Uit het voorafgaande verslag mag misschien al iets duidelijk zijn geworden over het klimaat in de klas. Mijn mentor stuurt kinderen naar de gang als straf. Dit komt vooral voor wanneer ze zich in haar autoriteit aangetast voelt. Bij gevallen als niet hard genoeg doorwerken, werk niet af als gevolg van kleitsen, kleuren, e.d., weten de kinderen, dat ze dit in de pauze of na schooltijd moeten afmaken. De kinderen hebben

Toen alle kinderen naar buiten waren gingen we even zitten, omdat "ik haar wat wilde vragen". Ik vroeg haar of ze het moeilijk vond om met gym met iets mee te doen, dat zij niet zo leuk vond.

Ik bracht haar de gymles van vorige week in herinnering met de dans. (ik): "Vind je het niet leuk om te dansen?" Mariëlle vond het wél leuk om te dansen. (ik): "Vind je het dan moeilijk om mee te doen met de hele klas?"

Mariëlle: "Soms wel."

(ik): "Wil jij misschien dat wij altijd jouw zin doen?"

Mariëlle reageerde hier niet echt op. Ik probeerde er begrip voor te tonen, dat het soms moeilijk kan zijn om mee te doen, maar ik legde ook uit, dat ik en de andere kinderen er last van hadden, als zij dan maar gewoon iets anders ging doen. Ik vroeg of ze dat begreep ("ja") en vervolgde, dat ik het fijn vond, als we er iets aan konden doen. "Weet je misschien zelf hoe we dat kunnen oplossen?" Hierop wist Mariëlle geen antwoord. Ik heb haar toen een voorstel gedaan. "Weet je nog wat we vorige keer met gym gezegd hebben? Als je dacht, dat je gewoon mee kon doen, dan deed je dat, maar als je dacht, dat het niet ging, dan kon je beter op de bank gaan zitten. Lijkt het je een goed idee als we afspreken dat elke keer als je denkt dat het niet gaat, je even op de bank gaat zitten en als je denkt, dat je weer mee kan doen, dan kom je er weer bij?"

Mariëlle vond dit een goede afspraak. Ik wees er tenslotte op dat ik niet ging zeggen wanneer ze beter naar de kant

kon gaan, maar dat ze dat zelf besliste, omdat zij dat het beste voelde.

Bovenstaand gesprek ging niet zo makkelijk als het lijkt. De situatie in de klas was al zo "scherp", dat Mariëlle, denk ik, heel verbaasd was, dat iemand haar vroeg wat zij er van dacht. Ze zei dan ook niet echt veel. Misschien was ze een beetje achterdochtig.

Toch was ik blij dat we tot een afspraak waren gekomen en ik had ook wel het gevoel dat ik aan vertrouwen begon te winnen en het belangrijkste: tijdens de gymles heeft ze zich voor haar doen bijzonder goed gedragen.

In de klas ligt dit natuurlijk iets minder eenvoudig. Onder een rekenles kan je niet zomaar zeggen: "wil je liever iets anders gaan doen"? In overleg met m'n mentor hebben we Mariëlle en Krista toen in hetzelfde groepje geplaatst. Ze hadden eerder al naast elkaar gezeten maar omdat deze twee bij elkaar meer herrie maakte dan de hele klas bij elkaar had m'n mentor ze al uit elkaar gezet. Mariëlle vroeg geregeld met groepsactiviteiten of ze "samen met Krista mocht". Mijn mentor liet dit nooit toe. Nu mocht het echter wel, mits ze rustig zouden werken.

Ik had gehoopt dat Mariëlle, rustiger zou worden nu ze een stukje eigen verantwoordelijkheid had voor haar gedrag. Als ze niet goed zouden werken konden ze immers beter weer apart gaan zitten, en dat had ik Mariëlle verteld.

Het legendeel was echter waar. Het liep

EEN STAGE-OPDRACHT...

Alice is nu vierde-jaars studente aan de "Opleiding voor Onderwijsgevende van het basisonderwijs" - de Pabo binnen het H.B.O. van Alkmaar.

Als leerkracht aan de Opleiding besteedde ik altijd enkele lessen aan de I.P.-visie op storend gedrag.

De aangeboden literatuur is een bewerking van "Mens Sana in Schola Sana" van Gert van Eldert, met als nieuwe titel "Mensenkennis - om een klas democratisch te kunnen leiden".

Ik heb ervaren dat de opdrachten - ter verwerking van de literatuur - gekoppeld moeten worden aan:

1. zicht op eigen gedragspatronen - o.a. m.b.v. gezinsconstellatie
2. gedragsproblematiek in de stage.

Van deze tweede opdracht heeft Alice een uitgebreid verslag gemaakt. Ik doe aan de waarde - de compleetheid - te kort, als ik er iets in wijzig.

De verwerking van een opdracht op zo'n wijze heeft het werken met studenten een aparte dimensie gegeven. Bedankt Alice.

Klaas J. van den Berg.

OPDRACHT "MENSENKENNIS" VOOR HET VAK BIOLOGIE

Beschrijving van de situatie:

Er is een meisje in groep drie van mijn stage-klas dat opvallend gedrag vertoont. Toen ik pas nieuw in de groep kwam was ze "poeslief" tegen me. Ze zocht me steeds op, wilde helpen, een "handje hebben", ect.

Tegen mijn mentor vertoonde ze een heel andere opstelling. Ze was duidelijk aan het uit proberen hoever ze kon gaan. Een voorbeeld is dat ze bij alles wat mijn mentor zei begon te lachen. Dit niet alleen als mijn mentor met haar in gesprek was, maar ook als ze dat met anderen was, een verhaal vertelde, etc.

Mijn mentor reageerde hier op: tot een bepaald punt negeerde ze het gedrag maar belandde meestal toch in een woede aanval gericht tegen het kind. Mariëlle schijnt thuis nogal verwend te worden. Volgens mijn mentor is ze ook thuis "niet te houden" en geeft de moeder Mariëlle zoveel mogelijk haar zin. Dit is uiteraard ook van invloed op haar houding in de klas.

Na verloop van tijd ging het gedrag ten opzichte van mij ook veranderen. Ik denk omdat ze door had dat ik haar net zo behandelde als de andere

kinderen, dat zij niet altijd voor bepaalde dingen werd gekozen, kortom dat haar "speciale gedrag" t.a.v. mij geen effect had. Ze maakte mij het bijvoorbeeld nu onmogelijk een verhaal voor te lezen omdat ze er voortdurend doorheen zat te lachen, tegen haar stoel te schoppen of die van haar buurvrouw. Als je haar in de les wat vroeg, omdat je merkte dat ze haar aandacht er niet bij had had ze de gewoonte "schaapachtig" te lachen. Bij doorvragen was alles waar je op kon rekenen een grijnzend "weet ik niet". Het is moeilijk om in zo'n geval je geduld te bewaren. Zij was er soms de oorzaak van dat een hele les verknald werd. De sfeer in de hele klas werd er door beïnvloed.

Mariëlle maakte zich op deze manier bij haar klasgenoten niet erg geliefd. Daar kwam nog bij dat ze zich agressief opstelde. Ze deinsde er niet voor terug iemand een klap of een schop te verkopen. Als er andersom haar iets midaan werd kwam ze huilend gerechtigheid halen. Het is niet zo dat ze een echte buitenstaander was, hoewel ik het gevoel had gekregen dat de kinderen haar ook niet echt mochten. Ze was soms dikke maatjes met Krista, die echter wel precies moest doen wat Mariëlle zei. Als deze twee veel met elkaar oprokken werd het gedrag van Krista ook beïnvloed en had Mariëlle een ideale partner om samen in de klas "herrie te schoppen".

Het gedrag van Mariëlle is, denk ik, een vorm van "willen domineren". Ze komt het meest overeen met de nadere omschrijving in termen van de map

"mensenkennis": de "rebel" en de "koppige luie".

"WILLEN DOMINEREN": doeltaalgedrag van het kind:

Het kind denkt: "Ik tel alleen maar mee als jij doet wat ik wil"

Uiting: Doet het tegenovergestelde van wat er gevraagd wordt.

Het kind denkt: "Als je mij niet mijn gang laat gaan, dan mag jij me niet".

Uiting: Versterkt zijn gedrag als hij zich belemmerd voelt.

"De leerkracht voelt zich in dit geval in zijn leiding bedreigd, voelt zich de verliezer, denkt: "wie leidt hier de klas, jij of ik? De leerkracht heeft sterk de neiging impulsief te reageren en voelt zich geprovoceerd".

Bij het lezen van het bovenstaande herkende ik mijn eigen reactie en die van mijn mentor, maar wat belangrijker is, is dat ik iets van de reactie van Mariëlle begon te begrijpen en inzag dat mijn houding haar gedrag min of meer versterkt.

De beschrijving komt overeen met de situatie. Als leerkracht krijg je een gevoel dat je dit soort gedrag niet over je kant kan laten gaan. Ik moet zeggen dat mijn beeld van Mariëlle snel veranderde: onwillekeurig ga je haar anders behandelen. Je kan van haar veel minder hebben omdat "zij het

wéér is". Door mijn reactie reageert zij weer en zo krijg je het gevoel dat je steeds een stap verder moet gaan om haar de baas te blijven, dit wordt versterkt omdat de rest van de klas het nogal grappig schijnt te vinden. Ze voelen dat er een spanningsveld is. Ik heb deze klas vanaf het begin van het jaar meegemaakt en ik zie daar toch verandering in komen. Ze ondervinden het nu ook als lastig als Mariëlle de boel ophoudt.

Het vervelende van de situatie vind ik dat de sfeer er zo door beïnvloed wordt. Dat is een gevolg van het feit dat ik me door haar laat beïnvloeden; dat mijn eigen stemming omslaat. Bij mijn mentor heeft gedrag hetzelfde effect.

STAPPEN TER BEINVLOEDING VAN HET GEDRAG

Na bestudering van de map "Mensenkennis" heb ik geprobeerd een aantal dingen toe te passen.

Het belangrijkste daarvan is wel het voornemen me niet in het konflikt te laten meeslepen. Mijn mentor heeft vaak tegen Mariëlle gezegd: "Je kan net zo goed ophouden, want je maakt me toch niet boos"! De toon waarop ze dat zei bewees echter dat ze al heel erg boos was. Ik ben zelf ook een paar keer boos uitgevallen zonder (blijvend) effect. Dus leek het me een goed voornemen niet boos te worden. Dat was eigenlijk makkelijker dan ik verwacht had.

Voorbeeld:

Tijdens de gymles was Mariëlle altijd "op haar best". Ik wilde deze keer een dans doen in een kring wat wel wat van kinderen vraagt. Mariëlle zag aldoor kans om tijdens uitleg de kring uit elkaar te trekken, te giechelen; zodat de aandacht volledig afgeleid werd.

Ik reageerde heel rustig. Net of ik voor het eerst in de groep was. Ik noemde alleen haar naam, keek haar even aan en probeerde dus alles behalve boos te lijken.

Na enkele keren heb ik de volgende opmerking gemaakt: "Mariëlle, als je denkt, dat je niet mee kan doen, kan je beter op de bank gaan zitten". Ik heb dit niet op een boze toon, maar als een echte vraag gesteld. Ze dacht toen even na. Ik heb haar voor de keuze gesteld: óf ze zou normaal mee doen, als alle andere kinderen en als ze dacht dat dat niet zou lukken kon ze beter gaan zitten. "Wat doe je?" Ze wilde mee blijven doen. De verdere les heb ik niet noemenswaardig hoeven ingrijpen.

Aan het begin van de volgende gymles heb ik met haar gesproken. Er is een ding waar je met Mariëlle altijd over kan spreken en dat zijn paarden. Mijn mentor vond dit nogal eenzijdig en vervelend worden, dus mocht Mariëlle in de kring wel iets vertellen, maar niet over paarden. Mariëlle wist dat paardrijden ook mijn hobby is. Toen de kinderen naar buiten gingen (speelkwartier) vroeg ik of ze even wilde wachten en vroeg haar wat over haar pony. Mariëlle begon meteen te vertellen.