

De docent als relatiespecialist en het nut van het vierstoelenmodel daarbij

Ergens beginnen

“Dit heb ik even niet gezien, als ik er nu iets van zegt, barst de bom. Liever vijf minuten doen alsof mijn neus bloedt en dan is de les voorbij.”

“Ik vind mijn werk leuk en belangrijk. Bovendien, iemand moet het doen, ik kan die ouders niet opnieuw teleurstellen. Schepje er bovenop maar weer, en blijven lachen graag.”

“Yes, straks 3a weer, wat een heerlijke klas is dat toch.

Een hoop lawaai, altijd gedoe en altijd ontwikkeling.”

Allemaal voorstelbare gedachten van docenten.

Gedachten die een beeld geven van de wijze waarop docenten de hele dag door afwegingen en keuzes maken. Een docent is niet alleen voortdurend met anderen in gesprek, maar ook met zichzelf. Gesprekken met anderen zijn onvermijdelijk; onderwijs is immers een relationeel beroep (Stevens & Bors, 2013; Biesta, 2015). In interacties met leerlingen, collega's en ouders worden docenten geacht ruimte en houvast te bieden voor ontwikkeling van leerlingen. In opleidingen is hier aandacht voor, bijvoorbeeld via het aanleren van gesprekstechnieken en didactische vaardigheden. Ook in scholen zelf staat regelmatig het belang en het oefenen van constructief hanteren van interacties op de agenda.

Het gesprek van de docent met zichzelf is net zo'n wezenlijk onderdeel van de complexe relationele werkelijkheid in het onderwijs. Een interne dialoog is voor te stellen als meerdere stemmen in jezelf die voortdurend met elkaar in gesprek zijn en die verschillende waarden, behoeften,

oordelen en verhalen daarachter vertegenwoordigen (Hermans, 2006).

Zo vanzelfsprekend is het echter niet om helder te weten wat er in je leeft. In de huidige maatschappij wordt weinig voorgeleefd om stil te staan bij wat je denkt en voelt. En als je het al helder hebt, zijn er nog de volgende levels, namelijk je er mee verbinden en het hardop uitspreken. Dat laatste zou zomaar verkeerd kunnen vallen, zit snel in de categorie

Zo vanzelfsprekend is het niet om helder te weten wat er in je leeft

gênant en matcht in de meeste teams niet met verwachtingen rond succesvol zijn. Kortom, een interne dialoog lijkt minder makkelijk podium te krijgen in het onderwijs dan het hanteren van interacties met anderen. Het lijkt veiliger om te negeren dat het onvermijdelijk met elkaar samenhangt. Stel dat je desondanks ergens de waarde begrijpt van verbinding met je eigen interne dialoog. Waar moet je dan beginnen?

Reflectie is een relevante term in dit verband. Een mogelijk begin. Reflectie wordt gezien als een manier om vanzelfsprekende veronderstellingen opnieuw te onderzoeken in hun effect op het handelen (Korthagen, 2014; Loughran, 2002). Echter zowel voor studenten op lerarenopleidingen als voor docenten in de onderwijspraktijk heeft reflectie vaak geen goede naam. Of zoals een docent het verwoordt: “Voor de studenten veel schrijfwerk, voor de docenten

veel nakijkwerk, terwijl het studenten niet duidelijk tot betere docenten maakt. Het is te instrumenteel, teveel gericht op 'wat ging er mis en wat ga je de volgende keer anders doen?'. Het lijkt er op dat reflectie vooral uitgaat van denken als leidraad voor het handelen (Korthagen, 2014). Reflectie en intervisie (samen reflecteren) bieden blijkbaar niet vanzelfsprekend ruimte voor ervaren: helemaal stilstaan bij wat zich voordoet, compleet met gevoelens en fysieke sensaties; ruimte om te accepteren hoe het is en te vertrouwen dat daar vanzelfsprekend ontwikkeling uit voortkomt; en er dus geen opgelegd stappenplan nodig is richting een concrete oplossing.

Zit daar dan een begin? Bij stilstaan? Maar dat is achteruitgang toch? Wie durft dan nog te beginnen - in een opbrengstgerichte school met voortdurende innovatie en vooruitgang in het vaandel - ? Misschien is het in die context makkelijker als de term 'persoonlijk leiderschap' wordt gebruikt. Dat veronderstelt zelf richting geven (Vandamme, 2014). Het wordt wellicht makkelijker om stil te staan en iets van kwetsbaarheid te tonen op het moment dat er een verband wordt gezien met kracht en kwaliteit, zoals de term leiderschap veronderstelt. Waar kwetsbaarheid wordt ervaren, is moed nodig; leiderschap. En het lijkt logisch dat het aansturen van anderen, leerlingen bijvoorbeeld, makkelijker gaat als je zicht en grip hebt op het aansturen van jezelf.

Wat het ook makkelijker maakt om stil te staan, is als anderen het ook doen, als kwetsbaarheid normaal is. Niet alleen voor leerlingen, ook voor docenten. En dan niet alleen normaal in de zin van 'hoort er bij', maar bovendien met de veronderstelling dat kwetsbaarheid vruchtbare grond is voor ontwikkeling (Brown, 2010). Verbondenheid is een van de basisbehoeften van mensen (Ryan & Deci, 2017). Gezamenlijk stilstaan bij ervaringen en kwetsbaarheid daarin levert herkenning op met verbondenheid als gevolg. Een docent verwoordde het als volgt: "Wat ik merk is dat leerlingen en collega's meer open worden in gesprekken als ik open ben. Daar geniet ik enorm van". Het is blijkbaar voor iedereen prettig te weten dat je niet de enige bent die ergens moeite mee heeft. Dat maakt het veiliger voor iedereen. Genoeg redenen om ergens te beginnen.

Zelfcompassie en zelfsturing

Tot nu toe is besproken, dat onderwijs als relationeel beroep van docenten vraagt af te kunnen stemmen op

zichzelf en op anderen. Stilstaan bij wat er in je leeft en hoe dat doorklinkt in interacties brengt onvermijdelijk kwetsbaarheid aan het licht. Het hanteren van die kwetsbaarheid vraagt moed en vertrouwen. Het ervaren van persoonlijk leiderschap en verbondenheid zijn motiverende opbrengsten. In het volgende wordt beschreven hoe zelfcompassie en zelfsturing daar aan ten grondslag liggen.

Het is niet per definitie een makkelijke of vrolijke exercitie om stil te staan bij wat er in je leeft. Wat het moeilijk, verdrietig en soms eenzaam kan maken, is dat we het niet gewend zijn en negatieve oordelen hebben over het uiten van pijn, angst en frustratie. Ieder mens heeft van opvoeders en vanuit de maatschappij normen en waarden meegekregen, die bepaalde stemmen in de interne dialoog alle ruimte geven en anderen veroordelen en naar de achtergrond duwen of het stilzwijgen opleggen. Het valt niet mee om dat dan boven tafel te krijgen, zeker niet als alleen het denken als ingang wordt benut. Een docent zegt hier over: "Het ging feitelijk heel goed in mijn werk op school. Ik kreeg alleen fysiek steeds meer klachten en ik had het veel te druk. Nu beseft ik, dat ik het werk gebruikte om te bewijzen, dat ik goed genoeg was. Ik heb meegekregen dat presteren bestaansrecht geeft. Nu weet ik, dat ik niet van mijn werk afhankelijk ben om er te mogen zijn. Dat geeft ineens alle ruimte om keuzes te maken en er juist van te genieten".

Als het wel lukt een ingang te vinden, bijvoorbeeld via verhelderen van gevoelens en fysieke sensaties, is de kans groot dat eerder dominante stemmen harder gaan werken om de nieuwgehoorde stemmen te onderdrukken of te isoleren. Een docent zegt hier over: "Na jarenlang met veel plezier te hebben gewerkt als trainer in scholen beseftte

"Wat ik merk is dat leerlingen en collega's meer open worden in gesprekken als ik open ben. Daar geniet ik enorm van"

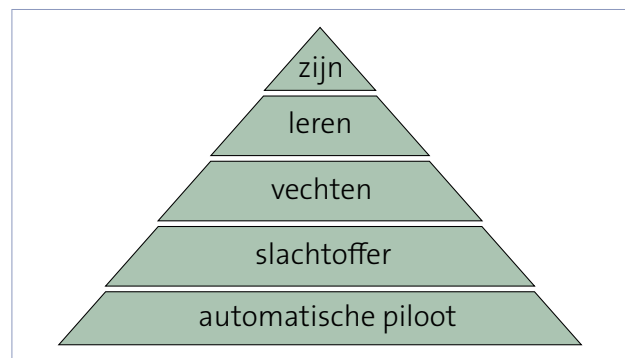
ik ineens, dat ik mezelf steeds oversloeg. Ik was er altijd voor anderen. Ik kreeg enorme rugpijn en wist ineens niet meer hoe ik verder moest. Ik merkte dat mijn eerste reactie was mezelf streng toe te spreken: kom op, gewoon doorgaan. Dit gaat wel weer over". De compassie die er is voor anderen, is eindig op het moment dat het niet wordt gedragen door compassie voor jezelf. Uitputting is dan het gevolg. Zelfcompassie houdt in, dat je op positieve wijze tijd

Bronnen

- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Broersen, A., Ossenblok, A. & Montesano Montessori, N. (2015). Pesten en sociale veiligheid op scholen: definities en keuzes op micro-, meso- en macroniveau. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 54, 108-119.
- Brown, B. (2010). *The gifts of imperfection*. Minnesota: Hazelden.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Een softe benadering van reflectie helpt niet. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 35(1), 5-14. Opgehaald van http://www.lerarenopleider.nl/velon/wp-content/blogs.dir/2/files/2014/03/35_1_1Korthagen.pdf
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43. doi:
- Psychoenet (z.j.) Interview met psychiater Jim van Os over oude en nieuwe GGZ. Opgehaald van <https://www.psychoenet.nl/video/jim-van-os-oude-en-nieuwe-ggz>
- Stevens, L. & Bors (red.) (2013) pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Ruijgrok, C., & Kortas, J. (2010). *Het Vierstoelenmodel. De kwaliteit van de innerlijke dialoog als basis voor goed onderwijs*. Utrecht. Opgehaald van <http://www.onderwijsweb.hu.nl/~media/huonderwijsweb/docs/burgerschap/vierstoelenmodel.pdf>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017) Self-determination theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford publications.
- Vandamme, R. (2014). *Handboek ontwikkelingsgericht coachen*. Morsel: Het ontwikkelingsinstituut.
- Wassink, H., Ruijgrok, C. & Hermsen, B. (2018). Het fysieke aspect van reflectie. Een speelse ingang tot betekenisvol leren van leraren. *Tijdschrift Voor lerarenopleiders*, 39(1), 5-14. Opgehaald van https://www.researchgate.net/publication/324106867_Het_fysieke_aspect_van_reflectie. Een speelse ingang tot betekenisvol leren van leraren

en aandacht hebt voor jezelf (López Angarita, 2016; Neff, 2015). Denk daarbij aan begrip hebben voor jezelf, bemoeidigende gedachten hebben, aardig zijn voor jezelf en goed voor jezelf zorgen. Zelfcompassie is een te leren vaardigheid die kan helpen om te gaan met negatieve gevoelens. In opvoeding en maatschappij is daar niet vanzelfsprekend ruimte voor: noch voor de negatieve gevoelens, noch voor het bewust aanleren van zelfcompassie. Zelfcompassie kan worden opgevat als essentiële basis voor zelfsturing.

Zelfcompassie en zelfsturing zijn verbonden met compassie voor de ander en sturing geven aan anderen. Persoonlijk leiderschap veronderstelt dat je zelf richting weet te geven aan en verantwoordelijkheid neemt voor je leven en welzijn. Zelfsturing is volgens Vandamme (2014) een staat van zijn die ontvankelijk maakt voor wat zich aandient in iemand zelf of vanuit de omgeving. Het betekent niet zozeer dwingend sturen in de richting van een gesteld doel of oplossing, maar acceptierend en liefdevol de weg vrij maken voor mogelijkheden; aanwezig kunnen zijn in het hier en nu, precies zoals het zich voordoet. Zoals onderstaande figuur aangeeft, zijn er verschillende niveaus van zelfsturing te onderscheiden. Het herkennen daarvan geeft houvast in het stilstaan bij wat er in je leeft en het reflecteren daarop.



Figuur 1. De piramide van zelfsturing.

Als het lukt om in een situatie rustig en zonder oordeel te benoemen wat je voelt, denkt, doet en meemaakt, dan heb je feitelijk de automatische piloot en het slachtoffer al achter je gelaten (Ruijgrok, 2018), je neemt dan immers zelf verantwoordelijkheid. Acceptatie en (zelf)compassie maken vechten overbodig en zijn een basis om vanuit (zelf)vertrouwen open te staan voor het leren van nieuwe mogelijkheden. Een docent zegt hier over: “Door veranderingen in de organisatie was er ineens geen ruimte meer voor gevoel. Ik ben een gevoelsmens en merkte, dat ik dat deel van mezelf afsloot. Ik ging me steeds slechter voelen. Wekenlang liep ik rond met het idee me ziek te melden. Uiteindelijk was het niet nodig doordat ik tot mijn verbijstering inzag een slachtoffer te zijn geworden. Iets wat niet bij mij past. Er kwam weer ruimte toen ik dat kon accepteren”.

De vijf niveaus in de piramide van zelfsturing zullen nooit permanent en absoluut in iemand te onderscheiden zijn. Afhankelijk van hoe je je geraakt voelt in een situatie en hoe dat verbonden is met je eigen verhaal en ontwikkeling,

zal een bepaald niveau min of meer op de voorgrond staan en bepalen hoe en vanuit welke waarden je reageert. Het is dan de kunst om je te realiseren wat je aan het leren bent, wat voorop staat in je ontwikkeling. Het vierstoelenmodel is daarbij helpend: speels, zichtbaar, fysiek en interactief (Ruijgrok & Kortas, 2010; Wassink, Ruijgrok & Hermsen, 2018).

Vierstoelenmodel: in beweging ervaren hoe het nu is

Het vierstoelenmodel is een dynamisch en fysiek reflectiemodel, bruikbaar voor coaching en intervisie, om stil te staan bij wat er in je leeft en hoe dat doorwerkt in je interacties. Het gaat om een beweging naar binnen die je in contact met jezelf en met de ander naar buiten brengt. Een van de uitgangspunten is, dat de interne dialoog die zichtbaar wordt op de stoelen de externe dialoog met mensen om je heen beïnvloedt en vice versa. Het begint met het neerzetten van vier stoelen op een rij. Iedere stoel vertegenwoordigt een positie in je interne dialoog. De persoon die iets inbrengt, beweegt zich letterlijk van stoel naar stoel, corresponderend met de inhoud van het verhaal.



Figuur 2. Het vierstoelenmodel.

Ben je de verteller dan onthul je de eigen interne dialoog aan jezelf en aan de intervisiegroep of coach en ontdek je op welke stoel je vooral zit en welke stoelen eventueel worden overgeslagen of weinig worden benut. Het bewegen tussen de stoelen is ook een fysiek zoeken en proeven of het blijft kloppen bij het verhaal. In de beweging en in het zichtbaar zijn daarvan kun je als verteller niet anders dan verbonden raken met wat er in je leeft. Steeds weer word je door de intervisiegroep of coach uitgenodigd waar te nemen en gewaar te zijn in het hier en nu, met (zelf) compassie als ondertoon. Gelijkwaardigheid is ook een uitgangspunt. Iedereen in de intervisiegroep, en ook een coach, is in ontwikkeling en heeft dezelfde basisbehoeften

(Ryan & Deci, 2017), namelijk verbondenheid (ik hoor er bij), autonomie (ik ben iemand, eigenheid) en competentie (ik kan wat bijdragen). Gelijkwaardigheid is een voorwaarde om intervisie en coaching veilig te laten zijn (Broersen, Ossenblok & Montesano Montessori, 2015).

Bij het reflecteren met het vierstoelenmodel zijn er twee rondes te onderscheiden. Allereerst reageert de coach of de intervisiegroep op de verteller vanuit authenticiteit. Dat betekent dat je kort weergeeft wat het met je doet om dit verhaal te horen. Het is dan nodig om als luisteraar zelf stil te staan bij je eigen interne dialoog. Zo wordt door iederéén geoefend. Er kan bijvoorbeeld worden genoemd: “Ik herken wat je vertelt. Ik heb respect voor het feit dat je dit durft te zeggen. Ik ben plaatsvervangend woedend voor wat je hebt meegemaakt”. Deze authentieke reacties bevorderen (zelf) compassie.

In de tweede ronde benoemen de luisteraars welke ontwikkeling in het hier en nu in woord en gebaar bij de verteller is gehoord en gezien. Bijvoorbeeld: “Ik hoor dat je van het hebben van een oordeel over je collega, overgegaan bent naar het voelen van begrip voor zijn situatie met die klas”. Er wordt in dat kader feitelijk beschreven welke stoelen ingenomen zijn. Bijvoorbeeld: “Je hebt vooral twee van de stoelen gebruikt. Er zijn er vier. Weet je nog waar de andere stoelen voor staan?” Steeds wordt het zelfstandig denken over mogelijke keuzes geactiveerd, de zelfsturing ondersteund. Daartoe worden ook verhelderende vragen gesteld. Bijvoorbeeld: waar ben je op de piramide van zelfsturing? Wat is voor jou van waarde? Welke oordelen komen daar uit voort? En welke behoeften? Waar sta je voor? Hoe bevalt je dat, hoe is het voor je? De vragen zijn nooit bedoeld om de verteller te sturen, de verteller is en blijft de leider van de sessie. In reactie op wat je als verteller terugkrijgt, beweeg je je vervolgens weer op de verschillende stoelen. Daarmee geef je weer hoe het voor je is. Zo worden blinde vlekken en niet-ontwikkelde posities duidelijk, maar vooral wordt

“Het ging feitelijk heel goed in mijn werk op school. Ik kreeg alleen fysiek steeds meer klachten en ik had het veel te druk”

duidelijk wat er nu in ontwikkeling is en worden nieuwe posities bewust ingenomen. Verandering wordt niet nagejaagd door problemen op te lossen of doelen te stellen,

maar is simpelweg zichtbaar, hoorbaar en voelbaar in het hier en nu. Dit bekrachtigt de identiteit van de verteller (én de coach of intervisiegroep): “Dit ben ik nu en vanuit hier verhoud ik mij tot anderen”.

Verruimend denken

Met verruimend denken bevaag en relativeer je (bijvoorbeeld met humor) zaken waarvan je dacht dat ze onomstotelijk bij je identiteit horen.

Ook begrenst je vanuit die stoel negatieve en irreële gedachten. Niet iedereen heeft het van huis uit meegekregen om vragen te stellen aan zichzelf en aan anderen. Een docent: “Toen

deze leerling die indrukwekkende ervaring vertelde, voelde ik me net zo machteloos als de leerling zelf. Ik was verlamd, wist niet wat ik moest doen of zeggen”. In intervisie kwam naar voren dat collega’s zelf de behoefte zouden hebben in die situatie, om de leerling vragen te stellen. De docent in kwestie had in zijn verhaal een lege stoel bij verruimend denken en leerde door zijn collega’s de mogelijkheden daarvan toe te passen.

Verruimend voelen

Soms realiseer je je als verteller, dat je bepaalde behoeften hebt die eerder in je ontwikkeling niet herkend en erkend zijn. Bijvoorbeeld: “Ik wil gehoord worden in de kritiek die ik vanuit betrokkenheid heb op de gang van zaken”. Op de vier stoelen kan je je eigen behoefte ter plekke alsnog leren

Met verruimend denken bevaag en relativeer je zaken waarvan je dacht dat ze onomstotelijk bij je identiteit horen

kennen en erkennen: als het ware een ‘goede ouder’ voor jezelf zijn. Verruimend voelen geeft je de mogelijkheid om helemaal te accepteren, dat je bent zoals je bent en dat de situatie is zoals die is, net zolang tot je het vertrouwen hebt dat ook dat deel van jezelf (eindelijk) voldoende gezien is. Een docent zegt hier over: “Voor mij is het alsof ik dit deel van mezelf op schoot neem, als een gekwetst kind koester. Als je werkelijk een huilend kind op schoot neemt, wordt

het langzaam rustig en zal het op haar of zijn eigen tijd, zelf weer van die schoot afglijpen en verder spelen.

Nu ik dit aan anderen vertel, merk ik dat in feite iedereen zo’n ‘kind’ op schoot heeft en net zo kwetsbaar is. Dit moedigt me aan om hierover contact te blijven maken en me niet - zoals ik dat gewend was - terug te trekken in mezelf als ik me niet gezien voel”.

Vierstoelenmodel in de school

Aan het begin van dit artikel is gesteld dat onderwijs een relationeel beroep is. Alleen door contact te maken kan ontwikkeling van de leerling (én de docent) bevorderd worden. Dat geldt voor docenten die het beroep vooral uitoefenen vanuit pedagogische interesse, maar ook voor docenten die docent zijn vanuit liefde voor hun vak. Zonder contact gebeurt er niets. Dat betekent dat iedere docent in feite een relatiespecialist dient te zijn (een term van Jim van Os, Psychosonet, z.j.). Het vierstoelenmodel maakt duidelijk dat contact maken met anderen samen hoort te gaan met contact met jezelf. Een school biedt hiervoor oefen- en speelruimte. Als gezamenlijk de tijd genomen wordt voor een proces waarin keuzes zorgvuldig kunnen worden afgewogen en besproken, ontstaat een levendige gemeenschap die relationeel tegen een stootje kan. Zowel leerlingen als docenten kunnen zichzelf hierin herkennen als zoekend en zich ontwikkelend. Dit geeft voor iedereen plezier en veiligheid.

Waar te beginnen? Simpel bij vier stoelen.

De auteurs

Annemiek Broersen is psycholoog en als hogeschooldocent bij de Hogeschool Utrecht, verbonden aan de masteropleiding Educational Needs van het Seminarium voor Orthopedagogiek. Gedrag op school is haar expertise, meer specifiek sociale veiligheid, en hoe dat in het onderwijs gevolg is van een gezamenlijk en voortdurend proces.



Corma Ruijgrok is lerarenopleider omgangskunde en expert in lichaams- en persoonsgerichte begeleiding. Haar focus ligt op het bevorderen van ontwikkelingsgericht denken, voelen en handelen bij onderwijsprofessionals m.b.v. dynamisch reflecteren, een zelf ontwikkeld fysiek, interactief en speels reflectiemodel.

