

Professionaliseren door (h)erkennen van defensieve patronen

Eerste hulp bij ongewenste resultaten

Als je begeleiding even niet het gewenste resultaat oplevert, wijt je dat misschien aan van alles en nog wat, maar niet aan jezelf. Toch vraagt professionalisering om zelfonderzoek en leren van je eigen fouten. Bijvoorbeeld met de methodiek 'Reflecteren in Actie'.

Als je als professionele begeleider en onmisbare schakel binnen de school ontzettend je best doet om dingen voor elkaar te krijgen, met de beste intenties, kan het frustrerend zijn dat problemen niet worden opgelost en steeds terugkeren. Waar ligt dat aan? De waan van de dag, te veel prioriteiten, gebrek aan ondersteuning, lastige collega's? Meestal zul je als begeleider de oorzaak niet direct bij jezelf zoeken. Vooral niet, omdat je zo goed weet wat er nodig is op school en je goed thuis bent in je methodieken en gesprekstechnieken. Toch vraagt professionaliseren juist om zelfonderzoek. Wat zijn de defensieve patronen waar je in terechtkomt als je niet bereikt wat je wilt? Als je die leert herkennen en erkennen, kun je gaan interveniëren in je eigen professionele praktijk.

In de loop van je leven heb je aannames en overtuigingen ontwikkeld over hoe het hoort, over jezelf, leraren, schoolplannen, ouders, over professionaliteit en over effectief begeleiden. Deze worden vermoedelijk binnen de beroepsgroep bevestigd en versterkt. Stelsels van overtuigingen en aannames, ook wel paradigma's genoemd, zijn noodzakelijk om adequaat complexe situaties in te schatten en routinematige keuzes te maken (Hambrick, 1991). Maar ze kunnen ook in de weg zitten. Juist in situaties die zich herhalen en ongewenst zijn, dienen we ons daar bewust van te worden. In dit artikel verkennen we hoe je als professional met de methodiek van 'Reflecteren in Actie' kunt *leren leren* wanneer het er het meeste toe doet: als je niet de gewenste resultaten bereikt.

Professionaliseren vraagt om reflectie

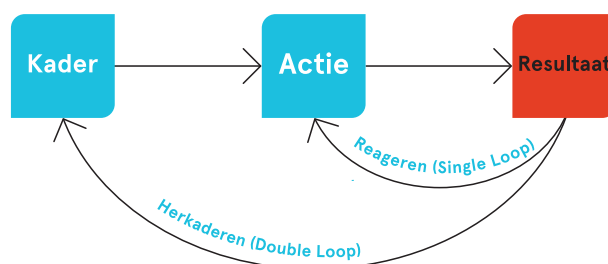
Begeleiders hebben de taak leraren te ondersteunen 'bij het verbreden van hun handelingsrepertoire, zodat zij beter uitgerust zijn om voor elke leerling passend onderwijs te realiseren' (lbbo.nl/over-ons/missie-visie).

Het is belangrijk dat de begeleider leert en zich ontwikkelt, zodat hij vakbekwamer en dus effectiever wordt in het begeleiden (Hutschemaekers, 2001). Professionalisering impliceert volgens Schön (1983) dat de professional continu reflecteert op zijn eigen praktijk. Bij verrassende uitkomsten van het eigen handelen dient hij zich af te vragen wat de relatie is tussen zijn handelen en de uitkomsten. En vervolgens welke (impliciete en voor vanzelfsprekend aangenomen) aannames, overtuigingen, opvattingen het handelen zó stuurden dat herhaling van het gedragsrepertoire bijna onvermijdelijk werd. Schön noemt dit 'Reflecteren in Actie'.

Argyris & Schön (1974) introduceerden de termen *single* en *double loop* leren (zie figuur 1).

De figuur laat zien dat je *Kaders* (overtuigingen en aannames) je *Acties* sturen. Leidt de Actie vervolgens niet tot het gewenste *Resultaat*, dan ben je geneigd tot een soortgelijke Actie: de single loop.

Met single loop leren los je 'problemen' op met steeds ongeveer hetzelfde handelingsrepertoire, vanuit dezelfde Kaders. Professionals zijn meestal goed in single loop leren. Ze zijn slim, vakbekwaam, overtuigd van hun professionele standaards. Maar ze zijn minder goed in double loop leren. Hierbij neem je de eigen



Figuur 1: De single & double loop. (Bron: Argyris & Schön, 1977.)



overtuigingen onder de loep en stel je deze, indien nodig, bij. Je leert van je fouten. Dat doen professionals doorgaans niet. Als hun aanpak faalt, zijn ze onbewust geneigd defensief te worden, vast te houden aan hun overtuigingen, de schuld te geven aan anderen, en, vreemd genoeg, heel vaardig te herhalen wat ze al deden. Met andere woorden: het vermogen om te leren wordt geblokkeerd op het moment dat het er het meeste toe doet (Argyris, 1991).

Als professionals falen, zijn ze geneigd de schuld aan een ander te geven en vaardig te herhalen wat ze al deden

Als we niet bereiken wat we willen, zijn we dus geneigd dat te wijten aan het gedrag en de intenties van de ander (Ross et al., 1977). Anderen zien juist heel goed het causale verband tussen wat je doet en de ongewenste uitkomsten. Uit sociale overwegingen laten ze dat echter vaak ongezegd (Engbers, 2017). 'Reflecteren in Actie' vraagt daarom om werken in veilige, kleine groepjes, zodat het defensieve mechanisme dat het leren blokkeert hanteerbaar blijft voor de deelnemers.

Kloof tussen gebruiks- en voorkeurstheorie

Vanuit UPD (upd.nl), voorheen Het Consulaat, hebben mijn collega's en ik vele leraren, schooldirecteuren en begeleiders opgeleid in 'Reflecteren in Actie'. Het interessante is dat zij geschoold zijn in pedagogiek, didactiek, andragogie en dat ze dus ook expliciete en sterke opvattingen hebben over wat leren en begeleiden effectief maakt.

Onze trainingen beginnen eigenlijk altijd met de zogenoemde XY-case (Argyris, 1992).

Als voorbeeld gebruiken we de fictieve casus van Deborah (zie kader op de volgende pagina), die als ib'er op een basisschool de gewaardeerde spin in het web is. Ze kan moeilijk nee zeggen, krijgt alle hulpvragen op haar bordje, heeft veel invloed binnen de school en loopt soms tegen weerstanden aan. In de rechterkolom zien we de dialoog tussen Deborah en leraar Merel. In de linkerkolom wat Deborah dacht en voelde, maar niet heeft gezegd.

Het doel van deze casus is deelnemers laten ervaren dat ze niet altijd handelen conform hun eigen theorie over wat effectief is, dan wel dat hun theorie niet klopt of niet uitvoerbaar is. In de terminologie van Argyris (1990, p. 12-13) spreken we over 'aangehangen theorieën' of 'voorkeurstheorieën' als we bepleiten hoe we dingen aanpakken en wat we belangrijk vinden, terwijl gebruikstheorieën ons werkelijke gedrag verklaren. In onze trainingen maken we duidelijk dat defensiviteit normaal is en dat het oké is dat er een kloof gaapt tussen gebruiks- en voorkeurstheorieën.

De linkerkolomcasus van Deborah

Directeur Nout heeft mij gevraagd langs te lopen om met hem te spiegelen over de laatste versie van het verbeterplan. Onderweg word ik aangesproken door leraar Merel. Met Merel had ik afspraken gemaakt over het laten wennen van de 4-jarige instromers onder begeleiding van Fred, de instroomcoördinator.

Gedacht en gevoeld	Gezegd
	Merel: 'Kan ik snel even wat aan je voorleggen?'
<i>Merel weer, die heeft altijd zo veel aandacht nodig.</i>	Ik: 'Nou, eigenlijk niet. Ik ga zo een overleg in met Nout, kan het straks of morgen even?'
	Merel: 'Nee, ik moet je echt nu even spreken.'
<i>Wat dwingend weer.</i>	Ik: 'Waar gaat het over, Merel?'
	Merel: 'Over Fred, dat hij gewoon in mijn klas blijft zitten en mij gaat zitten observeren.'
<i>Fred weer. Ze zou hem aanspreken!</i>	Ik: 'Daar hebben we het toch al over gehad? We zouden dat volgende week met elkaar bespreken. Hadden we dat niet afgesproken?'
	Merel: 'Ja, maar ik word er ontzettend zenuwachtig van!'
<i>Mijn hemel, wat ben je onzeker. Even de emotie kanaliseren.</i>	Ik: 'Dat vertelde je vorige week ook. Heeft Fred iets gezegd wat je lastig vond?'
	Merel: 'Ja, dat het gedrag van twee leerlingen nogal achteruitgaat, of ik al een gedragsdeskundige had ingeschakeld ...'
<i>Inderdaad onhandig. Ze is al zo onzeker, maar als ik hier dieper op inga, is het einde zoek.</i>	Ik: 'Dat is inderdaad niet prettig voor je als hij dat zo gezegd heeft. Ik wil je graag helpen, Merel. Zullen we dat binnenkort bespreken. Ik moet nu echt ...'
	Merel: 'Maar vanmiddag komt hij er dus weer bijzitten.'
<i>Ik ga het natuurlijk niet voorkauwen.</i>	Ik: 'Oké, en wat zou je dan zelf kunnen doen?'
	Merel: 'Dat weet ik dus niet precies, dat wilde ik aan jou vragen.'
<i>Dit duurt te lang.</i>	Ik: 'Misschien moet je daar eerst zelf goed over nadenken, dat zou je toch ook gaan doen?'
	Merel: 'Maar hoe moet het vanmiddag dan als hij weer met feedback komt?'
<i>Balen, nu ben ik toch weer te laat voor mijn afspraak!</i>	Ik: 'Lastig voor je, maar wat zou je zelf kunnen doen? Denk daar eens over na en dan komen we er volgende keer samen op terug, afgesproken?'
	Merel: 'Oké, en sorry nog, hield ik je te veel op?'
<i>Denk ook eens aan mij; jullie zien toch dat ik weinig tijd heb.</i>	Ik: 'Nee hoor, helemaal niet; ik hoop dat ik je zo verder geholpen heb. Als er iets is, kom naar me toe!'
<i>Pfff ...</i>	Merel: 'Doe ik. Bedankt dat je even naar me hebt willen luisteren.'

Twijfels achteraf

Ik heb gewoon geen tijd hiervoor! Hoe zorg ik dat leraren dit soort basale zaken zelf oppakken?

Reacties op de casus

Het commentaar van de deelnemers op de aanpak van Deborah is meestal in lijn met alle gangbare theorieën over effectief communiceren. We vragen de deelnemers ook een advies te formuleren. Typische adviezen zijn:

- duidelijker aangeven dat je nu geen tijd hebt;
- niet helpen, maar vragen wat ze zelf kan doen;
- aansluiten op haar emoties.

Deelnemers adviseren dit, omdat ze denken dat het een effectieve aanpak is. Met andere woorden: ze expliciteren hun voorkeurstheorie, 'als je dit doet dan gebeurt er dat'. Elke deelnemer heeft zo zijn eigen voorkeurstheorieën, zoals:

- Minder suggestieve vragen stellen leidt tot meer ruimte in het gesprek.
- Als je uitspreekt wat het met je doet (spiegelen), leidt dit ertoe dat zij meer rekening met je houdt.
- Ze moet het zelf bedenken, anders leert ze niets.

Wat opvalt aan de adviezen, is dat ze niet concreet genoeg zijn om direct uit te voeren. Wat Deborah nu precies moet doen, is niet duidelijk.

In het vervolg vragen we de deelnemers om Deborah, gespeeld door een van de trainers, ook echt te adviseren. Deborah heeft een lerende houding en start het gesprek: 'Je hebt mijn case gelezen? Ik weet echt niet wat ik nog kan doen; ik heb alles geprobeerd, wat zou jij mij adviseren?' De adviesgesprekken verlopen via een vast patroon. Eerst komen er vragen naar wat er precies gebeurd is. Na een tijdje wijst Deborah erop dat dit allemaal in de casus staat. Achteraf betitelen de deelnemers dit als een defensieve reactie van Deborah. Al snel slaat het adviesgesprek dan om van vragen stellen in adviezen geven: 'Je moet duidelijker aangeven dat je geen tijd hebt nu!' Deborah vraagt: 'Wat zou ik dan precies kunnen zeggen en op welk moment?' Dit stuit opnieuw op weerstand; Deborah dient het immers zelf te bedenken. Als Deborah aandringt, herhalen de deelnemers toch letterlijk de adviezen die ze eerder al hadden geformuleerd. Een typische reactie van Deborah: 'Dat heb ik wel geprobeerd, of zie jij dat anders? Wat deed ik daar wat niet effectief was?'

Deelnemers zijn het nu roerend met elkaar eens: Deborah wil niet leren! Maar zij sluiten, ondanks hun voorkeurstheorie, niet aan op de emoties, stellen suggestieve vragen, luisteren slecht en ze vatten niet samen. En in plaats dat de deelnemers zich kwetsbaar en lerend opstellen ('Ik merk dat ik je niet help. Wat doe of zeg ik waardoor je dat zo ervaart?'), verwijten ze Deborah dat ze defensief reageert. De deelnemers worden zelf defensief en doen dus precies dat *niet*, wat ze Deborah *wel* adviseren.

De XY-case is talloze malen uitgevoerd. In 99 procent van de gevallen lopen deelnemers vast op de hierboven beschreven wijze. Dit, terwijl we vooraf vertellen wat hen gaat overkomen. Voor alle zekerheid: deelnemers

vinden het een fascinerende, leuke en leerzame ervaring. Vooral ook, omdat ze zien dat het normaal en oké is dat iedereen tegen hetzelfde aanloopt.

Analyseren van KAR

In de intensieve trainingen in kleine groepjes die volgen, gaan deelnemers de casuïstiek analyseren. Ze brengen, onder begeleiding, systematisch in kaart wat de ongewenste Resultaten zijn, welke Acties daar precies toe hebben geleid en welke Kaders (overtuigingen en aannames) tot gevolg hebben dat ze het de volgende keer weer zo zouden doen.

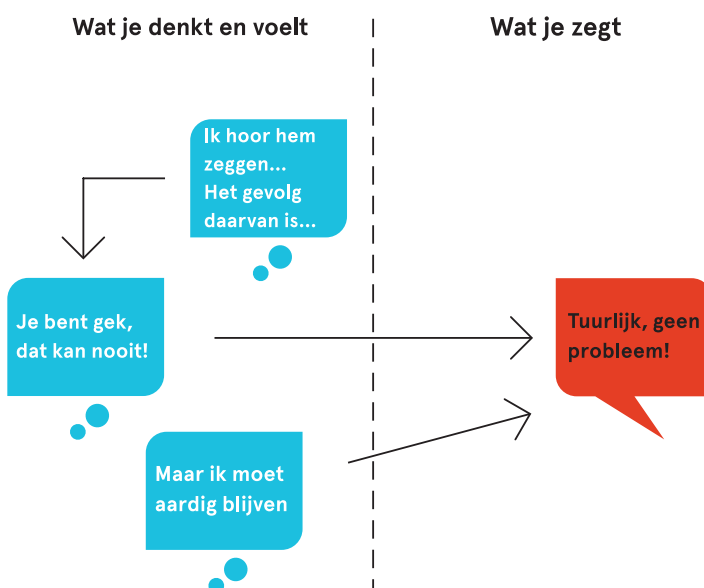
Zie in figuur 2 als voorbeeld de 'KAR' van Deborah (als zij een echte deelnemer zou zijn).

KADERS	ACTIES	RESULTATEN
<ul style="list-style-type: none"> • Collega's drammen gewoon door. • Anderen zien toch wel dat ik het te druk heb? • Het kost tijd om dieper in te gaan op vragen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alles uit mijn handen laten vallen. • Empathisch doen. • Denken: 'Sodemieter op!' • Hulp toezeggen om ervan af te zijn. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niet toegelaten komen aan prioriteiten. • Gevoelens van stress. • Merel niet zelf laten ontdekken wat ze kan doen. • Niks geleerd.

Figuur 2: Een voorbeeld van een KAR. (Bron: Wouterson & Bouwman, 2020.)

Patronen doorbreken en nieuw gedrag oefenen

Om defensieve patronen te doorbreken met double loop leren, introduceren we naast Kaders, Acties en Resultaten ook de *linkerkolom* en de *interpretatieladder* (Wouterson & Bouwman, 2020). Met de linkerkolom (figuur 3) maken we de deelnemers bewust van de gedachten en gevoelens die niet werden uitgesproken.

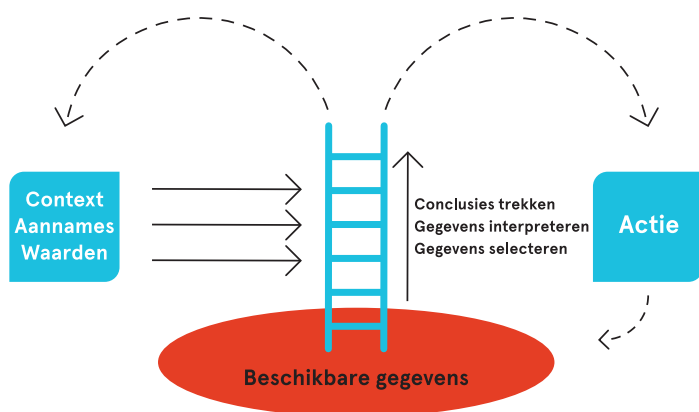


Figuur 3: Wat gebeurt er in de linkerkolom?

Wat hield Deborah tegen ze uit te spreken? Wat zou er gebeurd zijn als zij dat wél had gedaan? Wat zou Merel denken en voelen, maar niet zeggen? Wat is de logica die het ‘on gezegde’ tussen beiden in stand houdt?

De *interpretatieladder* (zie figuur 4) beschrijft ons interpretatieproces: hoe we razendsnel van observaties via interpretaties komen tot conclusies.

De adviezen van de deelnemers zijn routinematig ‘hoog op de ladder’, abstract en op conclusie-niveau. Daar is niets mis mee. Maar als een gesprek vastloopt, kan het patroon doorbroken worden door ‘de ladder af te dalen’: bij de ander doorvragen, parafraseren en toetsen of dat klopt en bij jezelf je redenering en de geselecteerde gegevens specificeren. Zo onderzoek je de redenering van de ander en maak je die van jouzelf toetsbaar. Maar nog belangrijker: dit schept relationele ruimte in het gesprek.



Figuur: 4: De interpretatieladder.

De case van Deborah wordt afgesloten met *herkaderen* en een *actie-experiment*: iets om eens uit te proberen vanuit een andere logica. Niet om het direct goed te doen, maar om te onderzoeken of er gedragsalternatieven zijn die succes opleveren. Om te herkaderen stellen

we de belangrijkste Kaders ter discussie. Klopt het bijvoorbeeld dat Merel er niets van leert als ze gewoon te horen krijgt wat ze moet doen? En kost het Deborah wel meer tijd om dieper op Merels vragen in te gaan?

Herkaderingen (zie figuur 2 voor de kaders):

- Het kost meer tijd om steeds opnieuw met Merel in gesprek te gaan.
- Merel weet echt niet hoe dit moet.
- Ik kan het beter expliciet uitleggen en misschien zelfs voordoen.
- Emoties kanaliseren moet ik heel expliciet doen door haar te parafraseren.

Het blijft moeilijk om niet opnieuw in patronen te stappen, maar oefening baart kunst

Actie-experiment: ik ga uitgebreid met haar in gesprek (wel op mijn moment). Voor ik ga adviseren, vraag ik eerst flink door en vat ik haar verhaal samen. Daarna doe ik een voorstel voor een aanpak, oefen deze met haar, ontdek zo wellicht haar Kaders, en laat haar dan zelf een actie-experiment doen met Fred.

Oefening baart kunst

Door het ‘regelmatig samen doen van cases’ ontstaat er bij deelnemers zicht op hun persoonlijke actiepatronen. Het blijft moeilijk om in ‘triggerende situaties’ niet opnieuw in die patronen te stappen, maar oefening baart kunst. Door zich te bekwamen in het herkaderen en door actie-experimenten uit te voeren, gaan deelnemers hun patronen herkennen en ontstaat er steeds meer een keuzemoment. In plaats van dat zij dan weer onbewust hun gebruikstheorie toepassen, kunnen zij gaan experimenteren met gedragsalternatieven.

De literatuurlijst bij dit artikel vind je in de materialenbank op lbbo.nl.



Pim Bouwman

Pim Bouwman is senior-organisatieadviseur op het gebied van strategie, cultuur, leiderschap. Hij is coauteur van ‘Eerste Hulp bij Ongewenste Resultaten’ (Wouterson & Bouwman, 2020), waarin een handleiding staat voor de casemethodiek. Vanuit UPD verzorgt hij de opleiding tot adviseur/trainer in ‘Reflecteren in Actie’ en begeleidt hij managementteams. E-mail: Pim@upd.nl.

Literatuurlijst bij het artikel 'Eerste hulp bij ongewenste resultaten' Beter Begeleiden mei 2021

- Argyris, C. (1977). *Double loop learning in organizations*. Brighton: Harvard Business Review.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses, facilitating organizational learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Argyris, C. (1991). *Teaching smart people how to learn*. Brighton: Harvard Business Review.
- Argyris, C. (1992). *On organizational learning*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Argyris, C., Putnam R., & McLain Smith, D. (1985). *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, Michael. (1996). Professional Autonomy: A Framework for Empirical Research. *Business Ethics Quarterly*, 6(441). doi: 10.2307/3857498.
- Engbers, M. J. E. (2017). Kosten van communiceren en het besluitvormingsproces in de bestuurskamer. *Management Control & Accounting, augustus* (4), 28-34.
- Hambrick, D. C., & Fukutomi, G. (1991). The Seasons of a CEO's tenure. *The Academy of Management Review*, 16(4), 719-742.
- Hutschemaekers, G. (2001). De professionalisering is dood ... leve de professionalisering. *Tijdschrift voor Arbeidsvraagstukken*, 17(3), 239-248.
- Ross, L. D., Teresa M. A., & Steinmetz, J. L. (1977). Social roles, social control, and biases in social-perception processes. *Journal of personality and social psychology*, 35(7), 485.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Philadelphia: Taylor & Francis Ltd.
- Wouterson, L., & Bouwman, P. (2020) *Eerste hulp bij ongewenste resultaten. Introductie tot Reflecteren in Actie* (3^e druk). Amsterdam: Pim Bouwman Holding