



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

'Er zijn', hoe doe je dat?

Een exploratief onderzoek naar het gebruik van het begrip 'er zijn' in onderwijs en zorg.

Masterscriptie ter afronding van opleiding Humanistiek aan de Universiteit voor Humanistiek, 2012
Kromme Nieuwegracht 29
3512 HD Utrecht

Geschreven door: Nelleke Groenendijk - 0060076

Begeleider: Yvonne Leeman

Meelezer: Christa Anbeek

In het voorwoord van mijn scriptie wil ik heel kort zijn.

Zonder de respondenten was mijn scriptie niet tot stand gekomen. Bij dezen wil ik Geert, Herman, Marie Marleen, Ineke en Thom heel hartelijk bedanken voor de welwillendheid mij te woord te staan. Doordat ik hen het 'hemd van het lijf' mocht vragen over 'er zijn' heb ik dit begrip en de houding kunnen concretiseren in de geestelijke begeleiding en het speciaal onderwijs. Daarnaast heb ik mijn scriptie in de beginfase laten lezen door mijn stagebegeleider van mijn stage in de geestelijke begeleiding in 2009. Door de tips die hij gaf als onafhankelijk lezer kon ik mijn scriptie aanpassen, zodat het ook voor leken op het gebied van de humanistiek, de geestelijke begeleiding of het speciaal onderwijs leesbaar is.

Zonder mijn scriptiebegeleider had ik deze scriptie nooit kunnen schrijven. Yvonne, jij hebt mij ontzettend goed stapsgewijs steeds meer inzicht gegeven in hoe het schrijven van een dergelijk meesterwerk en het doen van bijbehorend onderzoek in zijn werk gaat. Steeds wist jij exact wat nodig was op welk moment en kreeg ik zelf inzicht welke stappen nodig waren voor de voortgang. Dank voor deze bijzonder leerzame en prettige samenwerking!

Nelleke Groenendijk



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Aandacht is eerbiedig

Ze dringt zich niet op

Ze kan wachten

Ze laat het vertrouwen groeien

Aandacht is ontvankelijk

Ze stelt zich open

Ze leeft zich in

Ze kan ontvangen

Aandacht is tijd

Ze neemt de tijd

Ze jaagt niet op

Ze overhaast zich niet

Aandacht is attent

Ze ziet het kleine

Ze vergeet niet

Ze doet wat ze zegt

Aandacht is trouw

Ze blijft komen

Ze houdt de lange duur vol

Ze komt ook in moeilijke tijden

Aandacht is aanwezigheid

Ze kent de waarde van er zijn

Ze weet stil te zijn

Ze is eenvoudig

Aandacht heelt onze wonden

Aandacht verscherpt onze innerlijke kracht

Aandacht scheidt gemeenschap

Gelukkig is de mens die aandacht

Schenkt en die aandacht ontvangt

Marinus van den Berg

1	Probleemstelling	6
1.1	Inleiding	6
1.2	Persoonlijke motivatie	6
1.3	Praktische relevantie	7
1.4	Theoretische relevantie	7
1.5	Vraagstelling	8
1.6	Belangrijke begrippen	9
1.7	Doelstelling	10
1.8	De onderzoeksopzet	10
1.9	De interviews	11
1.10	Methodologische verantwoording	13
2	Beroepsvergelijking	15
2.1	Inleiding	15
2.2	Het speciaal onderwijs	15
2.3	De Geestelijke begeleiding	17
2.4	De vergelijking	19
3	Theoretisch kader	24
3.1	Inleiding	24
3.2	'Er zijn' in het onderwijs	24
3.3	Conclusie	31
3.4	'Er zijn' in de zorg	32
3.5	Conclusie van 'er zijn' in de zorg	43
3.6	De vergelijking	24



PDF Complete

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

	50
	50
4.2 De respondenten	51
5 Resultaten	72
5.1 Inleiding	72
5.2 Speciaal onderwijs	72
5.3 Geestelijke begeleiding	75
5.4 Vergelijkend resultaat	77
6 Conclusie	80
6.1 Vooruitblik	80
6.2 Inzichten	80
6.3 Aanbevelingen	87
Bijlagen	90
De SBL-competenties	90
Literatuur	97

1.1 Inleiding

'Er zijn' is een begrip waarvan ik denk dat het van belang is wanneer mensenwerk wordt verricht. Zowel in de zorg als in het onderwijs wordt hierover gediscussieerd. De 'presentietheorie' is sinds de uitgaven van het boek van Andries Baart in 2001 belangrijk gedachtegoed bij de vormgeving van dit begrip. Het begrip wordt door Baart (2001) gedefinieerd als:

Typend voor de onderzochte pastores, is dat zij zeer dicht tegen het dagelijks leven van buurtbewoners aan gaan zitten en vanuit een subtiel proces van 'er-zijn-met' over gaan tot 'er-zijn-voor'. Voor deze manier van doen reserveren we de aanduiding 'presentie' (Baart, 2001 p.721)

Deze manier van doen is niet-strategisch, hij is communicatief en 'gratis', het dient geen ander doel en heeft geen andere waarde dan dat wat er op dat moment gebeurt. Iemand uit zich, of toont zich, 'en doet dat in de bedding van een relatie-om-niet: hij hoeft zich daarna niet te verbeteren, hij hoeft er niet beter, gezonder, sterker, meer vastbesloten van te worden, hij wordt er niet op afgerekend, hij mag het daarna nog duizend keer vertellen, enzovoort. Het is goed in zichzelf, dáár, op dat moment, punt uit' (Baart, 2001 p.725).

1.2 Persoonlijke motivatie

Zowel in mijn werk in het speciaal onderwijs als in mijn stage in de geestelijke begeleiding ben ik 'er zijn' tegengekomen. Op de Universiteit voor Humanistiek leren we dat 'er zijn' een belangrijk onderdeel is van de geestelijke begeleiding. Er voor iemand zijn is de basis waar vanuit raads gesprekken vorm krijgen. In het speciaal onderwijs merkte ik zowel bij mijzelf als bij collega's dat we de houding van 'er zijn' proberen te realiseren in contact met de leerlingen. Als de leerling ervaart dat de leraar er voor hem is, ontstaat het vertrouwen dat hij het goed met hem voor heeft en kan er geleerd en gewerkt worden. Ondanks dat Baart vindt dat 'er zijn' geen ander doel of waarde heeft dan dat wat er op dat moment gebeurt, denk ik dat de houding van 'er zijn' altijd een positief effect heeft op de persoon waarvoor men 'er is'. Bij 'er zijn' vindt er uitwisseling plaats, tussen twee mensen, en een meerwaarde is zowel merkbaar voor de persoon die 'er is' als voor de persoon waarvoor men 'er is'. 'Er zijn' is een term waarmee het intermenselijke wordt benadrukt. Toch vind ik het een ongrijpbaar begrip. Vragen die mij bezighouden zijn: wanneer ben je er voor iemand, en hoe doe je dit?

Andries Baart, hierboven genoemd, is een van de mensen die onderzoek heeft gedaan naar 'er zijn' in de zorg. Voor mijn scriptie neem ik onder andere zijn presentietheorie als uitgangspunt om te onderzoeken wat 'er zijn' betekent in de praktijk. Ik ben benieuwd hoe dit (wel of niet) beoefend

pen. Omdat ik het begrip in zowel mijn werk in het speciaal jeestelijke begeleiding ben tegengekomen, maak ik een vergelijking van deze twee beroepsgroepen. Ik ben benieuwd of en op welke manier het begrip 'er zijn' bij deze mensen uit deze sectoren leeft en of ik dit begrip met behulp van het gesprek met beroepsmensen kan concretiseren.

1.3 Praktische relevantie

Dat 'er zijn' nog niet zo eenvoudig is, blijkt uit de beroepspraktijk. In mijn e-mailwisseling uit november 2011 met Madeleine Timmerman, kaderlid van de Stichting Presentie over 'er zijn' schreef ze het volgende: 'Op het moment verzorg ik scholingen voor nieuwe medewerkers voor het nieuw op te richten hospice in mijn buurt. Vorige week was er een presentatie van de organisatie Vrijwilligers Palliatieve Terminale Zorg. Zij voeren in hun vaandel: 'er zijn in de laatste levensfase'. Tijdens de scholing bleek maar weer dat 'er zijn' niet zo eenduidig is. Gaat het strikt genomen om 'er zijn' of gaat het om 'er zijn op een manier die de ander goed doet'? Het verschil zit in het referentiepunt: neem je jezelf en je eigen goede bedoelingen als uitgangspunt of ben je bereid ofin staat je af te stemmen op het goede van de ander/dat wat een ander goed doet (relationeel afstemmen). Andries Baart schrijft ook over 'aanwezig afwezig zijn', dus er wel zijn, maar er tegelijkertijd er ook niet zijn. In mijn vakgebied verpleging is een treffend voorbeeld de verpleegkundige die druk in de weer is aan bed met infuus, temperatuur opnemen, status invullen, wondcontrole doen, maar tegelijkertijd de mens in bed niet ziet of hoort'.

Met deze scriptie draag ik bij aan het verzamelen van kennis over de manier waarop beroepsmensen aan het begrip 'er zijn' invulling geven. Ik gebruik hiervoor twee nog niet eerder met elkaar vergeleken werkvelden. Ik beoog dat de scriptie zowel informatie oplevert over 'er zijn' als over deze twee specifieke beroepen. De overeenkomsten en verschillen tussen deze beroepen bekijk ik door de bril van het begrip 'er zijn'. Mensen die werkzaam zijn in mensgerichte beroepen krijgen met behulp van deze scriptie hopelijk handvatten om de houding van 'er zijn' in hun werk nader vorm te geven en beter bespreekbaar te maken.

1.4 Theoretische relevantie

'Er zijn' lijkt mij van belang bij het humaniseren van de samenleving; de samenleving maken tot een meer 'humane' plek, waar oog is voor menselijk perspectief. In zo'n samenleving wordt de relatie van mens tot mens gewaardeerd en gestimuleerd. Daar waar gewerkt wordt vanuit de houding van 'er zijn' leidt dit tot betekenisgeving en zinervaringen zowel voor de mensen waar men voor 'is' als bij de beoefenaars van 'er zijn'. De tijd die gebruikt wordt door de werker die 'er zijn' beoefent, 'is vrij', de tijd is niet ingevuld om zo snel mogelijk een oplossing te bedenken. Dit is een andere houding dan die in de interventiebenadering aangenomen wordt, deze is momenteel in mensgerichte beroepen gemeengoed. De interventiegerichte praktijk benadert de mens veelal als product, met een

noet' de mens van alles, de samenleving legt een continue
ng, diagnose, clause, succes, vooruitgang. Het lijkt of er
geen mogelijkheid is om gewoon te 'zijn'. Met dit onderzoek draag ik bij aan de concretisering van 'er
zijn' door middel van het bestuderen van de literatuur en het onderzoeken van de praktijk.

Voor de theoretische studie van het begrip 'er zijn' heb ik literatuur uit de zorg en het onderwijs bestudeerd. In de beroepsgroep 'zorg' doel ik met name op die beroepen die met én voor mensen zijn, mensen die dit werk doen staan ten dienste van de ander. Tijdens mijn werk in het speciaal onderwijs en stage in de geestelijke begeleiding heb ik ontdekt dat de houding 'er zijn' in deze beroepen een rol speelt. Vandaar dat ik voor mijn onderzoek mensen uit deze beroepen ga interviewen. De mensen die ik ga interviewen werken allemaal met dezelfde leeftijdsgroep, namelijk jongeren. In deze scriptie maak ik een vergelijking van het speciaal onderwijs en de geestelijke begeleiding. Deze vergelijking is nog niet eerder gemaakt. Het, voor de humanistiek en samenleving, relevante begrip 'er zijn' wordt gebruikt om de relatie met de ander te omschrijven. Uit de literatuur over dit onderwerp blijkt dat 'er zijn' voor beide beroepen een kernbegrip is, wat in de geestelijke begeleiding expliciet wordt genoemd en in het onderwijs impliciet blijft. Met behulp van de interviews krijgt het begrip empirische inhoud. Eerst bestudeer ik de literatuur. Vervolgens ga ik door middel van interviews onderzoeken hoe het begrip 'er zijn' leeft in de praktijk van het werk met jongeren in de zorg en het speciaal onderwijs. Door middel van een vergelijking van twee beroepen probeer ik het begrip 'er zijn' te ontrafelen en het bespreekbaar te maken in de praktijk. Ik kies ervoor een vergelijking te maken, zodat ik met behulp van de verzamelde informatie distantie van de context kan nemen. Vanuit een 'helikopter-view' wil ik vervolgens een beeld geven van 'er zijn' in twee verschillende beroepen.

1.5 Vraagstelling

Hoofdvraag : Wat betekent het begrip 'er zijn' in de praktijk van het geestelijk raadswerk voor jongeren en het lesgeven in het speciaal onderwijs?

Op deze vraag heb ik op de volgende drie manieren een antwoord gezocht:

1. eerst ga ik op zoek naar 'er zijn' in de kerncompetenties van de twee beroepen zoals deze worden vermeld in de officiële beroepsomschrijving;
2. daarna maak ik een overzicht van de nationale en internationale wetenschappelijke literatuur en de empirische studies die geschreven zijn over 'er zijn'. Hierbij leg ik de nadruk op onderwijs en geestelijke begeleiding;
3. vervolgens ga ik beroepsbeoefenaren interviewen om hen te vragen naar de betekenis die zij geven aan 'er zijn' en vraag ik hen naar voorbeelden uit de beroepspraktijk.

onderzoek gaf ik 'er zijn' aan de hand van de onderzochte literatuur de volgende voorlopige werkdefinitie:

'Er zijn' is het intermenselijke contact waarbij vertrouwen en erkenning de mogelijkheid bieden tot ontwikkeling van het eigen 'zijn'. Deze ontwikkeling is gericht op het geven van zin en betekenis aan het leven.

Door met dit onderzoek 'er zijn' in de beroepspraktijk van de geestelijke begeleiding en het speciaal onderwijs te concretiseren vul ik wellicht aan het einde van mijn onderzoek deze definitie aan met nieuw opgedane kennis.

Geestelijke begeleiding

Om geestelijke begeleiding te voorzien van een definitie neem ik de manier waarop ik mij voorstelde tijdens mijn stage als uitgangspunt: 'Ik ben de humanistisch geestelijk begeleider en kan als u wilt, met u in gesprek over dat wat diep van binnen belangrijk voor u is'. Geestelijke begeleiding gaat om het spreken met mensen over existentiële thema's als zingeving, levensbeschouwing en (evt. religieuze) spiritualiteit. De geestelijk begeleider spreekt met mensen individueel of in een groep en werkt als zelfstandig ondernemer of is, in de meeste gevallen werkzaam bij de overheid. De drie overheidssectoren waar de geestelijk begeleider werkzaam is, zijn zorg, defensie en justitie. De geestelijke begeleiders werkend in de zorgsector kunnen werken in ziekenhuizen, verpleeghuizen, psychiatrische inrichtingen, revalidatie, jeugdzorg of zorg voor verstandelijk gehandicapten. Een voorbeeld van religieuze geestelijke begeleiding is het buurtpastoraat.

Speciaal onderwijs

Het speciaal onderwijs wordt op een aparte school gegeven. Het is onderwijs voor kinderen en jongeren die door hun specifieke kenmerken en/of achtergrond in een reguliere onderwijs omgeving niet tot hun recht komen en onvoldoende mogelijkheden krijgen zich te ontwikkelen. In het kader van de WEC (Wet op Expertisecentra) wordt een viertal categorieën kinderen met belemmeringen onderscheiden (Hoover & Baarda, 2001, in: Bekwaam & speciaal, 2004, p.39 - 41):

- cluster 1 – kinderen met een visuele handicap;
- cluster 2 – kinderen met een handicap op het gebied van gehoor, taal en spraak;
- cluster 3 – kinderen met een lichamelijke en/of verstandelijke handicap;
- cluster 4 – kinderen met gedrags- en/of psychiatrische problematiek.

Het speciaal onderwijs heeft volgens het generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg (WOSO, 2004, p.21) de volgende algemene kenmerken:

1. betrokkenheid bij ernstige problematiek;



PDF Complete
*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

4. interdisciplinair handelen;
5. individueel begeleiden;
6. afstemmen van binnen en buitenschoolse ontwikkeling;
7. overdragen van expertise en ontwikkelen van netwerken en zorgstructuren.

1.7 Doelstelling

Met behulp van interviews met mensen uit twee beroepsgroepen (speciaal onderwijs en geestelijke begeleiding) waar 'er zijn' wordt gebruikt, hoop ik het begrip te ontrafelen en te concretiseren. Op deze manier wil ik bijdragen aan het gesprek over het gebruik van 'er zijn' door mensen in mensenwerk.

1.8 De onderzoeksopzet

Dit onderzoek is een kwalitatief empirisch onderzoek. Een theoretisch kader geeft de richting van het onderzoek vorm en daarnaast zal de uitkomst van het onderzoek bijdragen aan de concretisering van het begrip 'er zijn'. Aan de hand van het theoretisch kader wordt het interviewinstrument samengesteld dat gebruikt gaat worden voor het onderzoek. De interviews worden semi – gestructureerd, en zullen per keer ongeveer één uur duren. Nadat ik de interviews heb afgenomen, verwerk ik deze tot transcripten en leg deze naast de kernbegrippen. Met behulp van deze kernbegrippen maak ik per interview een samenvatting maken. Het onderzoek wordt exploratief; het is een verkenning van een onderwerp dat nog niet eerder onderzocht is. In het theoretisch kader verwerk ik literatuur uit de zorg en het onderwijs. Deze twee gebieden zijn breder dan de beroepen waar het praktijkonderzoek plaatsvindt, namelijk de geestelijke begeleiding en het speciaal onderwijs. Ik heb ervoor gekozen om het theoretisch kader uit te breiden, omdat specifieke literatuur over het speciaal onderwijs moeilijk vindbaar is. Nadat ik een vergelijking heb gemaakt van de inhoud van de twee beroepen volgt een overzicht van de theorie over 'er zijn' in de twee overkoepelende domeinen: de zorg en het onderwijs. Het verzamelen van de literatuur doe ik met de sneeuwbalmethode en een gerichte zoektocht naar literatuur.

In wetenschappelijke tijdschriften en boeken ga ik op zoek of er geschreven wordt over het begrip 'er zijn'. Tijdschriften die ik ga raadplegen zijn het Tijdschrift voor Humanistiek, jaargangen 2006/7/8 en het Tijdschrift voor de Geestelijke Verzorging jaargangen 2005/6/7/8. De recentste jaargangen van het Tijdschrift voor Humanistiek en het tijdschrift voor de Geestelijke Verzorging zijn slechts digitaal aanwezig in de database voor Praktische Humanistiek en studenten hebben daartoe helaas maar beperkt toegang. Daarom heb ik de jaargangen 2009/10/11 niet uitgebreid kunnen bestuderen, maar één middag besteed aan het globaal doornemen van deze jaargangen. Het Tijdschrift voor orthopedagogiek bestudeer ik op zoek naar 'er zijn' in het onderwijs. Daarnaast heb ik via de website

De artikelen gevonden over presentie, van onder andere de scriptiebegeleider die thuis is in de wetenschappelijke wereld van het onderwijs kreeg ik de namen van auteurs die deelnemen aan het debat over 'er zijn' in het onderwijs. Artikelen die ik ga lezen over het onderwijs zijn van de volgende auteurs: Staratt & Leeman (2011), Leeman & Wardekker (2004), Biesta (2011), Schultz (2003), Dieleman (2008) en van Maanen (1994).

Door mijn studie geestelijke begeleiding aan de UvH had ik zelf een overzicht van belangrijke auteurs uit de zorg. De boeken die ik ga gebruiken zijn onder andere geschreven door Baart (2001), Jorna (2008), Mooren (1999), Kal (2001), Biesta (2002), Kole (2007), Schultz (2003), en Dieleman (2008). Via de voetnoten van de schrijvers die het debat over 'er zijn' bepalen krijg ik zicht op de aanverwante literatuur (zie literatuurlijst).

Om de verschillen tussen de respondenten zo klein mogelijk te maken maak ik een keuze voor praktijkmensen die allemaal werken met jongeren. De geestelijk begeleiders zijn elk afkomstig van een andere denominatie (humanisme, katholicisme en christengemeenschap). De religieuze geestelijk begeleiders via de kerkelijke gemeenschap in de vorm van Bijbelstudie of het leiden van een jeugdkamp, de humanistisch geestelijk begeleider is werkzaam bij de instelling Jeugdhulp Friesland. De leraren werken alle drie in een instelling waar lichamelijk en geestelijk beperkte kinderen en jongeren leven en naar school gaan. De doelgroep van deze drie leraren is gelijk: lesgeven aan cluster 4 (psychiatrische en gedragsgestoorde) jongeren.

1.9 De interviews

In totaal zal mijn onderzoeksgroep bestaan uit zes respondenten. Door middel van de interviews die ik afneem bij geestelijk begeleiders en leraren in het speciaal onderwijs (werkzaam met jongeren) ontdek ik hoe 'er zijn' in de praktijk wordt gebruikt en wat dit begrip voor de werkers betekent. Via mijn netwerk van leraren in het speciaal onderwijs heb ik drie leraren bereid gevonden deel te nemen aan het onderzoek.

Als gevolg van mijn contactlegging met één van de kaderleden van Stichting Presentie werd mij één geestelijk begeleider aangedragen. De tweede vond ik via mijn persoonlijke netwerk en de derde heeft mijn stage in de ouderenzorg begeleid. Tijdens het samenstellen van mijn onderzoeksgroep let ik op variatie in leeftijd en ervaringsjaren. Ik ga vier mensen interviewen die meer dan tien jaar werkzaam zijn en twee mensen die minder dan tien jaar ervaring hebben. De leraren werken met dezelfde doelgroep op andere niveaus. Eén lerares is naast haar werk voor de klas óók directeur. Eén leraar heeft slechts een onderwijskundige propedeuse en verder jaren ervaring in de vorm van een vijfdaagse werkweek. Eén lerares kwam oorspronkelijk in de instelling waar ze werkte, omdat ze wilde leren over de antroposofie en heeft zich via een antroposofische studie en lerarenopleiding geschoold. Daarnaast let ik bij de geestelijke begeleiders op verschillen in denominatie. Ik zal één humanistisch

pronkelijk katholieke geestelijk begeleider en één geestelijk de christengemeenschap. De door mij geselecteerde respondenten hebben affiniteit met het begrip 'er zijn'. Dit is een bewuste keuze omdat ik mensen wil interviewen over de manier waarop zij 'er zijn' gebruiken in hun werk en waar zij eventueel tegenaan lopen tijdens het gebruik.

Het interviewinstrument is opgebouwd uit halfopen, semi-gestructureerde vragen waarbij de vragen vaststaan en de antwoorden niet. Bij kwalitatief interviewen wordt informatie verzameld, doordat de interviewer de respondent(en) vragen stelt op grond van een onderzoeksvraagstelling. De respondenten wordt de ruimte gegeven om uit te weiden. 'Ze mogen in hun eigen woorden vertellen over de door hen ervaren feiten, de eigen beleving, betekenisverlening en nuanceringen met betrekking tot het onderzoeksonderwerp en de eventuele effecten daarvan op hun leven.' (Evers, 2007, p.27). De interviewer probeert met deze manier van interviewen de leefwereld van de respondenten te doorgronden en begrijpen. De eerste vijf vragen zullen gaan over de concretisering van 'er zijn' in het beroep. De laatste drie vragen bevatten een op de literatuur gebaseerde driedeling. Wanneer de respondenten 'er zijn' absoluut niet herkennen, zal ik proberen met voorbeelden het begrip herkenbaar te maken. Als blijkt dat 'er zijn' niet voorkomt in de beroepspraktijk van de respondent ga ik met hem filosoferen over hoe hij 'er zijn' zou willen laten voorkomen in zijn beroep. Resumerend staan de volgende kernvragen centraal:

1. Herkent u het begrip 'er zijn'?
2. Wat verstaat u onder 'er zijn'?
3. Speelt het een rol in uw werk?
4. Zo ja, kunt u een voorbeeld daarvan geven?
5. Op welke momenten is 'er zijn' van belang?
6. Wat is het doel van 'er zijn' voor u?
7. Wat zijn de competenties van 'er zijn', hoe doet men het?
8. Wat is er moeilijk aan 'er zijn'?
9. Is 'er zijn' volgens u praktisch haalbaar?

Afsluitend geef ik de respondenten drie door mij bedachte stellingen die voor mij de kern van 'er zijn' weergeven en vraag ik hen wat ze van de stellingen vinden.

'Een leraar moet in staat zijn zijn leerlingen allemaal het gevoel te geven bijzonder en welkom te zijn'.

'Een geestelijk begeleider moet in staat zijn zijn cliënten allemaal het gevoel te geven bijzonder en welkom te zijn'.

1.10 Methodologische verantwoording

De methodologische kwaliteit is de argumentatieve overtuigingskracht van de onderzoeksconclusies, dit betekent de onderbouwing van de antwoorden op de onderzoeksvragen (Maso en Smaling, 1998, p.63-74). Het zegt iets over de mate van betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid van het onderzoek. Het onderzoek moet bijvoorbeeld door een andere onderzoeker te herhalen zijn. Ik ben de enige onderzoeker geweest die het onderzoek heeft uitgevoerd. De transcripten van de interviews zijn ten behoeve van triangulatie gelezen door de begeleider. Daarnaast heb ik in het onderzoek naar zo groot mogelijke nauwkeurigheid gestreefd door het gebruik van opnameapparatuur, het uittypen van de interviews en het voorleggen van de interviews voor autorisatie aan de geïnterviewden.

De interne validiteit is bewaakt door het maken van aantekeningen, zodat de manier waarop de gesprekken gevoerd zijn makkelijker na te gaan is – ook wanneer het gesprek langer geleden gevoerd was. Bij de interviews is geprobeerd een dialogische relatie te laten ontstaan zodat de respondenten het gevoel hadden dat ze ontspannen en vrij konden spreken. Daarnaast zijn de uitwerkingen van de interviews naar de respondenten toegestuurd. Bij dit onderzoek is de interne validiteit in een aantal opzichten beperkt. Tijdens het afnemen van de interviews zijn er factoren waarop men geen invloed kan uitoefenen, dit zijn bijvoorbeeld de kwaliteit van de relatie tussen interviewer en respondent, de tijd die er is om het interview te voeren, de scherpte en oplettendheid van de interviewer Maar ook de bereidheid en vermogen van de geïnterviewde om antwoord te geven op de vragen. Doordat de tijd van interviews beperkt is, staat de interviewer voor de keuze om bij een vraag dieper op het onderwerp door te vragen waardoor andere onderwerpen korter aan bod kunnen komen. Of dat besloten wordt minder in de diepte te gaan waardoor meerdere elementen besproken kunnen worden. Daarnaast heb ik als interviewer nog niet eerder onderzoek gedaan en interviews afgenomen wat van invloed zal zijn op de kwaliteit van onderzoek doen en interviews afnemen. Feitelijke herhaalbaarheid van het onderzoek inclusief alle tussen- en eindresultaten is niet realiseerbaar. Dit komt omdat de interviews- ook al worden ze afgenomen met dezelfde persoon - waarschijnlijk niet dezelfde resultaten zullen opleveren. Wel is er de mogelijkheid tot virtuele herhaling van het onderzoek zodat andere onderzoekers het onderzoek kunnen herhalen en beoordelen. Doordat de manier van uitvoering van het onderzoek, de gekozen methoden, technieken en begrippen zo nauwkeurig en helder mogelijk zijn weergegeven, is geprobeerd een hoge externe betrouwbaarheid te realiseren. Daarnaast is al het materiaal dat gebruikt is voor de interviewvragen, weergave van gesprekken, analyses, en notities zorgvuldig bewaard. De externe validiteit of generaliseerbaarheid van de onderzoeksconclusies is klein, door het geringe aantal respondenten. Het verzadigingspunt – het punt waarop geen nieuwe informatie meer binnenkomt – is niet bereikt. De resultaten van de



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

heid niet model voor 'de geestelijk begeleider' of 'de leraar

2.1 Inleiding

Om aan het eind van het onderzoek een antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag: wat betekent het begrip 'er zijn' in de praktijk van het geestelijk raadswerk en speciaal onderwijs voor jongeren, heb ik eerst de beroepsinhoud van de geestelijke begeleiding en het speciaal onderwijs vergeleken. Tegelijkertijd geeft deze vergelijking mij een goede voorbereiding voor de interviews. Ik ben op zoek gegaan naar 'er zijn' in de kerncompetenties van de te vergelijken beroepen. Dit heb ik gedaan aan de hand van de kerncompetenties die worden vermeld in de officiële beroepsomschrijving. Voor het speciaal onderwijs heb ik de kerncompetenties gevonden in het rapport van WOSO (2004), waar het generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg wordt omschreven en uitgelegd. De onderwijssector werkt met kerncompetenties om de inhoud van het vak te verduidelijken. Voor de geestelijke begeleiding heb ik de kwaliteitseisen uit de kerntaakomschrijving gebruikt zoals deze omschreven wordt in de officiële beroepsstandaard van de Vereniging voor Geestelijke Verzorging in Zorginstellingen.¹ In de beroepsstandaard van de geestelijke verzorging wordt gewerkt met kwaliteitseisen en een kerntaakomschrijving om de inhoud van het vak te verduidelijken. De kwaliteitseisen die voortvloeien uit de kerntaakomschrijving van de geestelijk verzorger zijn te vergelijken met de kerncompetenties van de leraar. Met behulp van de kerncompetenties en kerntaakomschrijvingen van de beide beroepen wordt de inhoud van de twee beroepen duidelijk en kan ik een vergelijking maken. Daarnaast kijk ik of 'er zijn' in de beroepsomschrijving voorkomt, zodat ik de vergelijking specifiek kan maken. Ik kijk niet alleen naar de overeenkomsten en de verschillen tussen de twee beroepen, maar ik let gericht op of en hoe 'er zijn' (impliciet of expliciet) genoemd en omschreven wordt.

2.2 Het speciaal onderwijs

In WOSO, (2004) wordt het generiek competentieprofiel van leraren in het speciaal onderwijs omschreven en worden de verschillen tussen de reguliere onderwijs en de speciale onderwijszorg geschetst. Deze verschillen tonen aan dat in het speciaal onderwijs de houding van 'er zijn' haast een basisvoorwaarde is van het werk. De complexiteit van de problematiek van de leerling maakt het onmogelijk voor deze leerling om aan het regulier onderwijs deel te nemen. Door de complexe problematiek van de leerling wordt de leraar gedwongen 'er voor de leerling te zijn'. Het is voor leerlingen in het speciaal onderwijs absoluut niet vanzelfsprekend of eenvoudig om te komen tot leren en de leraar moet meer moeite doen om deze leerling tot leren te brengen dan bij een leerling uit het regulier onderwijs. Door middel van 'er zijn' scheidt de leraar de omstandigheden, zodat de leerling tot leren kan komen. De verschillen met het regulier onderwijs betreffen vier gebieden (WOSO, 2004, p.21, 22):

¹ www.vgvz.nl/userfiles/files/beroepsstandaard.pdf, gevonden op 18 oktober 2011

an de leraar die te maken hebben met de context waarin

- de hogere eisen die worden gesteld aan de leraar die te maken hebben met de begeleiding van de leerlingen omdat er sprake is van dilemma's in deze begeleiding;
- de hogere eisen die worden gesteld aan toepassing en ontwikkeling van kennis door de leraar;
- de leraar speciaal onderwijs moet kunnen omgaan met 'abnormaliteit'.

Leraren speciaal onderwijs werken met leerlingen waarbij niets vanzelf gaat. De problemen van de leerlingen in het speciaal onderwijs zijn zeer verschillend en hebben veelal invloed op de sociaal emotionele ontwikkeling. Dit leidt regelmatig tot conflicten, waar de leraar speciaal onderwijs mee om moet kunnen gaan. Omdat de problematiek van de leerlingen zeer divers is vraagt het van de leraar dat hij kan afstemmen op de specifieke nood van elke leerling. Door middel van het ontwerpen van een individueel handelingsplan wordt dit vormgegeven. Het is voor de leraar een uitdaging om zowel te letten op de individuele handelingsplannen als te zorgen dat groepslessen gegeven worden. Doordat het leren niet vanzelf gaat, vraagt dit van de leraar aandacht voor de individuele leerling. Ook moet de leraar weten op welke manier deze leerling uitleg nodig heeft om de leerervaring te verwerken. Dit stelt bijzondere eisen aan de gespreksvaardigheden van de leraar speciaal onderwijs. Hij moet therapeutische gesprekken kunnen voeren en moet om kunnen gaan met geestelijke nood. (WOSO, 2004, p. 23 – 25). Hierdoor is de taak van de leraar naast lesgeven ook het verlenen van 'zorg'. Thema's die spelen in de begeleiding van leerlingen gaan over de ontwikkeling van de hele persoon. De afstemming is gelaagd, hij is gericht op fysieke behoeften, sociaal – emotionele behoeften en ontwikkelings- en leerbehoeften. Dit komt omdat de problematiek van leerlingen in het speciaal onderwijs altijd ook te maken heeft met de persoonsontwikkeling. Het streven leerlingen te begeleiden in de ontwikkeling tot autonoom en competent burger krijgt in het speciaal onderwijs een andere omschrijving. In plaats dat de nadruk ligt op de cognitieve ontwikkeling van de leerling wordt belangrijk gevonden dat deze het gevoel heeft een gelukkig leven te leiden en een waardevol persoon te zijn, ondanks zijn 'anders – zijn'.

Om te weten wat de behoeften zijn van de leerling vraagt het van de leraar speciaal onderwijs dat hij zijn leerlingen kent, dat er een relatie is tussen leraar en leerling. Met behulp van die relatie weet de leraar hoe hij kan bijdragen aan de ontwikkeling van de leerling in zijn totaliteit. Naast kennis van de persoon van de leerling heeft de leraar kennis van de invloed die de individuele problematiek van de leerling heeft op zijn manier van leren. De leraar weet dat de drie behoeften (fysiek, sociaal en emotioneel) samenhangen en elkaar beïnvloeden. (WOSO, 2004, p.71, 72). Tot slot moet de leraar om kunnen gaan met 'abnormaliteit'. Een doel van het onderwijs is mensen begeleiden in de ontwikkeling tot autonoom en verantwoordelijk burger. Dit proces tot burger verloopt bij leerlingen in het speciaal onderwijs niet op de 'normale' manier. Door hun belemmeringen kunnen en willen (in het licht van hun zelfbeeld) deze leerlingen vaak niet voldoen aan wat in de maatschappij als normaal

ze niet 'normaal' zijn en deze wetenschap heeft invloed op daging een goede, ook persoonlijke omgang te vinden met het 'afwijkende gedrag' van de leerlingen. (WOSO, 2004, p.53 – 57).

2.3 De Geestelijke begeleiding

Op de website van de VGVZ wordt een kerntaakomschrijving gemaakt van de taken van geestelijk begeleiders in zorginstellingen. Deze uitgebreide omschrijving heb ik samengevat, waarbij ik heb gekeken naar de taken waar ik de houding van 'er zijn' in herken.

Geestelijke begeleiding in en vanuit zorginstellingen is:

"De professionele en ambtshalve begeleiding van en hulpverlening aan mensen bij hun zingeving en spiritualiteit, vanuit en op basis van geloofs- en levensovertuiging en de professionele advisering inzake ethische en/of levensbeschouwelijke aspecten in zorgverlening en beleidsvorming".

Zingeving en Spiritualiteit

Met *zingeving* wordt bedoeld het continue proces waarin ieder mens, in interactie met de eigen omgeving, betekenis geeft aan het (eigen) leven. Bij het individuele proces van zingeving en zinervaring kunnen godsdiensten en levensbeschouwingen een wezenlijke rol spelen.

Het begrip *spiritualiteit* verwijst naar processen van innerlijke omvorming. Spiritualiteit laat zich omschrijven met termen als bezieling, transcendentie, verbondenheid en verdieping. Spiritualiteit betreft niet alleen mensen die een bepaalde religie aanhangen. Het gaat daarbij om alle mogelijke – godsdienstige en andere levensbeschouwelijke – bronnen van inspiratie.

- Spiritualiteit heeft invloed op het hele bestaan, en heeft meer te maken met een levenshouding dan met een af te bakenen levensgebied. Het begrip is niet statisch maar dynamisch. Als zodanig raakt spiritualiteit sterk aan vragen van zingeving en zinervaring. (www.vgvz.nl/userfiles/files/beroepsstandaard.pdf, gevonden op 16 oktober 2011)

Kerntaken gerelateerd aan patiënten en hun naasten:

1. persoonlijke begeleiding en hulpverlening, individueel en groepsgewijs, gebruikmakend van eigen professionele diagnostiek;
2. leveren van een bijdrage aan het individuele zorg-, verpleeg- en behandelplan.
3. Communicatie met andere zorgverleners rond de patiënt en diens naasten.
4. Voorgaan in en omgaan met liturgie en ritueel, individueel en groepsgewijs.
5. Organiseren van aanwezigheid, bereikbaarheid, beschikbaarheid.

(o.a. voor verwijzen, bemiddelen en organiseren van

7. Werven, selecteren, scholen en begeleiden van vrijwilligers.

Om deze kerntaken te kunnen uitoefenen is een authentieke omgang met de eigen levensbeschouwing nodig die gepaard gaat met openheid naar de levensbeschouwing van de patiënt en diens naasten. De geestelijk begeleider heeft weet van de eigen levensbeschouwelijke vooronderstellingen. Dit vereist een gedegen kennis van diverse levensbeschouwingen en religies en de daaraan verwante geloofs- en levensvragen. Om contact te kunnen leggen en onderhouden met mensen die een beroep doen op geestelijke begeleiding zijn goede communicatieve vaardigheden van belang. Omdat contacten ook in groepsverband plaatsvinden, heeft de geestelijk begeleider kennis van en inzicht in groepsdynamica en groepsprocessen. De geestelijk begeleider beschikt over diagnostische, hermeneutische en therapeutische competentie.

Diagnostische en hermeneutische competentie is het vermogen om de ervaringen rond ziekte, lijden, invaliditeit, afhankelijkheid en eindigheid te interpreteren in het licht van het levensbeschouwelijk referentiekader van de patiënt door verbinding te leggen tussen de situatie waarin de patiënt zich bevindt en diens levensbeschouwelijke traditie.

Therapeutische competentie bestaat uit het aanreiken van de juiste rituelen, gebeden, religieuze en levensbeschouwelijke teksten en gespreksinhouden op basis van de levensbeschouwelijke traditie van de patiënt om te komen tot heling van het zingevingproces, bijvoorbeeld door verzoening (met het eigen leven, met anderen, met de ziekte, met eindigheid, met God).

Tevens is kennis van ziekte- en verwerkingprocessen van belang. De geestelijk begeleider beheerst het spanningsveld tussen intercollegiaal samenwerken en het eigen beroeps- en ambtsgeheim.

Kwaliteitseisen t.a.v. houding en vaardigheden

De kwaliteitseisen ten aanzien van houding en vaardigheden worden geordend rond identiteit, communicatie, collegialiteit, leidinggeven, professionalisering, didactiek en positionering.

Communicatie

Een geestelijk begeleider:

- Is in staat tot het aangaan van een vertrouwensrelatie.
- Kan vertrouwen geven en ontvangen vanuit een zeer hoge mate van integriteit.
- Staat open voor personen en hun overtuigingen en heeft eerbied en respect voor hen.
- Heeft begrip voor de persoonlijke beleving en heeft empathisch vermogen.

en van mensen en groepen, in het bijzonder op rationeel, au.

- Heeft diagnostische vaardigheid in levens- en zingevingvragen, de levensbeschouwing, het levensverhaal en de beleving van ziekte of handicap en verwerkingsprocessen.
- Heeft hermeneutische vaardigheid in de bemiddeling tussen actuele beleving en de bronnen van levensbeschouwing.
- Communiceert over bestaansvragen, zin vragen en religieuze belevingen in aansluiting op het levensbeschouwelijk referentiekader en de levensbeschouwelijke context van de ander.
- Kan omgaan met eigen emoties en die van anderen.
- Weet een juiste balans te vinden tussen afstand en nabijheid.
- Hanteert vakkundig de voor de beroepsuitoefening belangrijke gesprekstechnieken, communicatieve en therapeutische vaardigheden.
- Herkent projectie, overdracht en tegenoverdracht en weet deze te hanteren ten behoeve van het geestelijk welzijn van de patiënt.
- Bewerkt op cognitief, emotioneel, gedrags- en/of symbolisch niveau verandering in het geestelijk welbevinden van patiënten in individuele of groepsgewijze hulpverlenende contacten.
- Bevordert op cognitief, emotioneel, gedrags- en/of symbolisch niveau geestelijk welzijn in de diverse werkvormen van geestelijke begeleiding en ondersteuning.
- Communiceert verbaal en non-verbaal in symbolen en beelden over levensbeschouwelijke onderwerpen.
- Is vaardig in het werken met groepen.
- Kan omgaan met verschillen en met conflicten.
- Is in staat om te gaan met crisissituaties.
- Is in staat in hoge mate te volharden bij het zoeken naar de juiste vormen van begeleiding en hulpverlening en in het verlenen hiervan.
- Communiceert mondeling en schriftelijk zowel op academisch niveau als op alledaags niveau over complexe onderwerpen.
- Kan een hoge mate van psychische belasting hanteren.

(www.vgvz.nl/userfiles/files/beroepsstandaard.pdf, gevonden op 16 oktober 2011)

2.4 De vergelijking

In dit hoofdstuk maak ik een vergelijking van de kwaliteitseisen van de geestelijk begeleiders en de kerncompetenties van leraren speciaal onderwijs. De kwaliteitseisen en competenties beschrijven de inhoud van het vak van de leraar speciaal onderwijs en de geestelijk begeleider. In het speciaal onderwijs wordt de inhoud van het vak toegelicht door middel van de competenties – dat wat een leraar speciaal onderwijs moet kunnen. In de geestelijke begeleiding wordt de inhoud van het vak toegelicht door middel van de kwaliteitseisen die aangeven wat een geestelijk begeleider moet

ies komen op hetzelfde neer. In de vergelijking heb ik 'er zijn' niet expliciet genoemd wordt. Toch heb ik wel gelezen dat er elementen van 'er zijn' in de omschrijving van de kwaliteitseisen en de competenties verwerkt zitten, er wordt impliciet naar verwezen. Ik ben benieuwd of dit betekent dat 'er zijn' niet van belang is voor leraren speciaal onderwijs en geestelijk begeleiders, of dat 'er zijn' wellicht impliciet genoemd staat in de beroepsomschrijving.

Relatie

In beide beroepen gaat het om de relatie met de ander, om het contact met de ander. Deze relatie heeft een doel, een richting, er wordt ergens naartoe gewerkt door middel van (bege)leiding. In het onderwijs is dit duidelijk zichtbaar, er wordt bij de leerling gewerkt aan het leren van het curriculum en aan het ontwikkelen van de mogelijkheden tot relatie, autonomie en competentie. De werkwijze is duidelijk omschreven: een dag is bijvoorbeeld verdeeld in verschillende activiteiten. In de geestelijke begeleiding is het minder concreet, en minder frequent: een geestelijk begeleider werkt vaak alleen op een afdeling met veel mensen. Het is voor hem moeilijk om elke dag met alle mensen van de afdeling contact te hebben, hoewel hij op zoveel mogelijk plaatsen mensen probeert te zien of te spreken. Een één op één gesprek met een geestelijk begeleider vindt misschien één uur per week plaats. De geestelijke begeleiding geeft de mens handvatten tot het zelfstandig vormgeven van een zinvol leven.

Daarnaast is de brede focus op de hele persoon wat in het speciaal onderwijs gebeurt, de afstemming op de fysieke, de sociaal emotionele en de cognitieve ontwikkeling van de leerling te vergelijken met de manier waarop de geestelijk begeleider afstemt. Ook hij richt zich op de gehele mens met al zijn aspecten, hoewel de cognitieve ontwikkeling, de noodzaak tot leren in de geestelijk begeleiding minder van belang is. De doelgroep is een overeenkomst, geestelijke begeleiding kan plaatsvinden zowel met gezonde mensen als met mensen met belemmeringen, mensen waarbij de ontwikkeling niet op de 'normale' manier verloopt of verlopen is.

Doel

Waar het in de geestelijke begeleiding gaat om het begeleiden van mensen bij hun persoonlijke zingeving en er aandacht wordt besteed aan de levensbeschouwelijke component van het beroep, ligt in het speciaal onderwijs de nadruk op de ander iets 'leren', ofwel begeleiden bij de ontwikkeling. Het richtinggevend kader daarbij is het curriculum van de onderwijssoort. In het onderwijs wordt de leerling geholpen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden. In de geestelijke begeleiding wordt begeleiding gegeven bij zingeving en spiritualiteit. Ik zou kunnen zeggen dat in het onderwijs aan de basis van de mens (onder andere de identiteitsontwikkeling) wordt gewerkt en dat door middel van de geestelijke begeleiding wordt gewerkt aan een onderdeel van de identiteit (de zingeving en spiritualiteit) en er een verdieping wordt aangebracht in de basis van de mens. De



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

uiting in de taal die gebruikt wordt om de beroepen te

Onderwijs woorden

Planmatig, signaleren, plan van aanpak/benadering, overzicht, orde, taakgericht, onderwijsinhoud, leeromgeving, leef-/werkklimaat, consequent, concreet, functioneel, procedures/afspraken, leermiddel/leermateriaal/leerdoel/leeractiviteit, leiding geven, helpen, (een zelfstandig persoon te worden) leren te leren, samenwerken met de kinderen en van de kinderen, ontwikkelen, motiveren/uitdagen.

Geestelijke begeleiding woorden

Zingeving/spiritualiteit/betekenisgeving, levensbeschouwing, religie, geloof/levensvragen, authentiek, bezieling, transcendentie, verbondenheid, verdieping, hermeneutisch, therapeutisch, ervaringen rond ziekte, lijden, invaliditeit, afhankelijkheid, eindigheid, levensbeschouwelijk referentiekader, heling van het zingevingsproces, beroeps-/ambtsgeheim, zendende instantie, empathie, vertrouwensrelatie, projectie/overdracht/tegenoverdracht, geestelijk welzijn, symbolisch nivo, academisch, begeleiden, hulpverleners, (bij zingeving en spiritualiteit, heling van het zingevingsproces) verandering bewerken, bevorderen.

Aansluitend bij de taal valt mij op dat in beide beroepsomschrijvingen het woord diagnostiek voorkomt. Diagnostiek is de kunst, de methode, die gebruikt wordt om aan de hand van kenmerken van een persoon of ziektebeeld, te ontdekken wat er aan de hand is, zodat men daar meer begrip van heeft. Dit wordt in beide beroepen gedaan. Met behulp van vergroot begrip kan adequaat gehandeld worden. Daar zijn beide beroepen mee bezig, doordat gezocht wordt naar de beste handelingswijze passend bij die cliënt, of dat kind in die specifieke situatie.

Ontwikkeling

In het onderwijs is sturing. De leerling is op school om te leren en is nog niet volwassen. De leraar draagt bij aan het proces van volwassen worden. Aan de orthopedagogische competentie is te zien dat de leraar hard werkt om de leerling te ondersteunen in zijn ontwikkeling. 'Belangeloos er zijn' (wat soms genoemd wordt als typerend voor de houding van de geestelijk begeleider) volstaat hier absoluut niet. De leerling in het speciaal onderwijs heeft een hulpvraag, deze wordt door onder andere de leraar verwerkt in een handelingsplan. Dat handelingsplan wordt voor elke leerling op maat gemaakt en regelmatig geëvalueerd en bijgesteld. Om dit goed te kunnen vormgeven moet de leraar zicht hebben op de individuele leerling, maar ook op de groep. Hij moet weten wat de individuele sociaal-emotionele behoeften en gedragskenmerken zijn van alle leerlingen. De leraar speciaal onderwijs zorgt voor een leef- en leeromgeving met een bij de individuele leerlingen én bij de groep

uitdaging. Hij vindt voor alle leerlingen een evenwicht in de
, autonomie en competentie.

In de kerntaken van de geestelijke begeleiding wordt het werken aan de ontwikkeling van de cliënt zichtbaar. De cliënt kan, zoals in het speciaal onderwijs, ook een hulpvraag hebben, maar de wijze waarop de geestelijk begeleider aan het werk gaat met die hulpvraag is anders. In de geestelijke begeleiding kan 'belangeloos er zijn' een manier zijn waarop gewerkt wordt met de hulpvraag van de cliënt. Deze houding gaat blijkbaar samen met het bewerkstelligen van de volgende geestelijk begeleidingsdoelen:

1. het werkgebied van de geestelijke begeleiding is de begeleiding bij zingevingsvragen;
2. er wordt verandering bewerkstelligd op cognitief, emotioneel, gedrags- en of/symbolisch niveau in het geestelijk welbevinden van patiënten in individuele of groepsgewijze hulpverlenende contacten;
3. ook wordt op cognitief, emotioneel, gedrags- en/of symbolisch niveau geestelijk welzijn in de diverse werkvormen van geestelijke begeleiding en ondersteuning bevorderd;

De geestelijke begeleiding heeft een vrijblijvender karakter dan de begeleiding in het onderwijs. Men benadert de geestelijk begeleider als men dat wil. Soms komt een geestelijk begeleider via een arts of verpleegkundige bij iemand langs, maar de cliënt kan het contact altijd weigeren. In het speciaal onderwijs kunnen leerlingen het onderwijs niet weigeren tot ze 16 jaar zijn. In het regulier onderwijs staat de leervraag centraal, in het speciaal onderwijs de combinatie van hulp- en leervraag, wat zoals hierboven beschreven een overeenkomst is met de geestelijke begeleiding. In de geestelijke begeleiding wordt de hulpvraag minder frequent behandeld, omdat een geestelijk begeleider vaak alleen werkt en zich moet verdelen over een grote groep mensen is het zeer moeilijk om vijf dagen in de week, zes uur per dag aan het bed van alle cliënten te zitten. Daarnaast krijgt de cliënt meer vrijheid en inspraak in de manier waarop gewerkt gaat worden met de hulpvraag.

De klas

Een leraar werkt in een klas met kinderen en heeft te maken met het verdelen van zijn aandacht over alle kinderen uit de klas. Geestelijke begeleiding kan ook plaatsvinden in een groep maar duurt dan één of twee uur. De groepsgesprekken vinden bijvoorbeeld één maal per week plaats, naast eventuele individuele gesprekken. De leraar ziet zijn leerlingen eigenlijk continu in een groep, maar moet door de grote verschillen tussen de leerlingen in één klas ook ontzettend goed zicht hebben op de individuele leerling en zijn behoeften. Dit is voor de leraar steeds de uitdaging: werken en leren in een klas met leerlingen die elk hun eigen, zeer specifieke gebruiksaanwijzing hebben waar altijd rekening mee gehouden moet worden. Daarnaast bevinden de leerlingen zich in een groep, omdat dit goed is voor hun ontwikkeling. Dit vraagt van de leraar 'duizendpootgedrag': het evenwicht tussen uitdaging en veiligheid in de leeromgeving creëren, zowel voor afzonderlijke leerlingen als voor de hele groep.

en waaruit hij werkt en de mogelijkheid heeft tot één op één begeleiding het individu waar hij contact mee heeft en de mogelijkheid tot contact met een groep. Een cliënt mag een geestelijk begeleider altijd vragen om een gesprek. Daarnaast leidt een geestelijk begeleider gespreksgroepen, waarbij zoals in de klas, contact gemaakt wordt met een groep mensen tegelijk.

De sfeer

De sfeer waarin de (bege)leiding wordt gegeven komt in de twee beroepen overeen. Het is een sfeer van veiligheid, waarin je welkom bent. Er is waardering voor jou als persoon. Er wordt gewerkt aan de identiteit, de sociaal-emotionele ontwikkeling of de zingeving. Er is respect voor de ander en het vertrouwen in de (groeierende) zelfstandigheid van de ander en de manier waarop hij verantwoordelijkheid leert nemen, voor zichzelf (en een ander). Ook is de gerichtheid op de ander een gemeenschappelijkheid. Beide beroepen richten zich op wat de ander nodig heeft, de werker staat in dienst van de leerling of de cliënt. Empowerment is een woord dat ik hieraan koppel, de ander wordt door de geestelijk begeleider begeleidt bij zijn zingevingscrisis, bij vragen waar hij zelf niet uit komt. De leerling wordt begeleid bij het uitgroeien tot zelfstandig en verantwoordelijk persoon. In beide beroepen wordt van de werker, de reflectie op eigen handelen benadrukt, zelfkennis en zelfinzicht leidt tot het beter kunnen begeleiden van de ander. Ik denk dat 'er zijn' gebruikt kan worden om de relatie met de ander te omschrijven. De leraar speciaal onderwijs en de geestelijk begeleider zijn er voor de ander, zodat deze ergens toe kan komen en zichzelf kan ontwikkelen.

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik een overzicht van de wetenschappelijke literatuur over 'er zijn'. Hierbij zoom ik in op de gebieden: onderwijs en zorg. Ik heb specifieke literatuur uit de geestelijke begeleiding gevonden. Echter, specifieke literatuur uit het speciaal onderwijs kon ik niet vinden, vandaar de verbreding van het theoretisch kader naar onderwijs in het algemeen.

3.2 'Er zijn' in het onderwijs

Eerst geef ik een overzicht van het voorkomen van en de invulling van het begrip 'er zijn' in de literatuur uit de onderwijssector. 'Er zijn' is een begrip dat opgesloten zit in de pedagogische relatie tussen leraar en leerling. Ik heb auteurs uitgekozen die aandacht hebben voor de begeleiding van persoonlijke ontwikkeling in het onderwijs en daarmee aandacht hebben voor een bepaalde vorm van 'er zijn'. Vervolgens heb ik gezocht naar artikelen uit wetenschappelijke en vaktijdschriften die aandacht hebben voor 'er zijn'. Deze zijn het Journal of Curriculum Studies en het tijdschrift voor Orthopedagogiek, jaargangen 2009 tot en met 2012. Ik heb artikelen gevonden van van Manen (1994), Biesta (2011), Leeman & Wardekker (2010 & 2012), Lockhorst, Wubbels & van Oers (2011) en Rodgers & Raider-Roth (2006) De literatuur bespreek ik langs de volgende drie vragen:

1. Wat is het doel van 'er zijn'?
2. Wat zijn de competenties van 'er zijn'?
3. Wat is moeilijk aan 'er zijn'?

Er bestaan in het onderwijs twee belangrijke stromingen met elk een eigen visie op doelen en werkwijze van onderwijs. In dit hoofdstuk schets ik deze twee stromingen en introduceer ik een aantal auteurs die te plaatsen zijn onder de tweede stroming, waar ik het thema 'er zijn' heb gevonden.

De eerste stroming wordt door Biesta (2011) omschreven als een stroming waarbij de nadruk van het onderwijs ligt op leren. Het is de taak van de leraar om het leren van zijn leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen. De taal van het leren is een procestaal, het gaat om het proces van iets nieuws leren. Volgens Biesta (2011) gaat het in het onderwijs niet alleen om processen, maar ook om wat en waartoe geleerd wordt; het doel van het leren. In deze eerste stroming wordt weinig of geen aandacht besteed aan het doel van het leren. De sterke focus op leren in deze stroming en het taalgebruik dat hierbij hoort, zorgt ervoor dat het doel van het onderwijs en de relatie tussen leraar en leerling weinig aandacht krijgen. Biesta (2011) schetst dat in deze stroming het onderwijs gebruikt wordt om maatschappelijke problemen op te lossen, zoals: bijdragen aan de sociale cohesie en de kennissamenleving. Dit is een sterk functionalistische visie op onderwijs. Het doel van 'er zijn' van de

ing het bevorderen van een gunstig pedagogisch klimaat,
gelijk leert.

In de tweede stroming gaat het in het onderwijs niet alleen om leren voor beroep en samenleving, maar ook om persoonlijke ontwikkeling (Biesta (2011), Leeman & Wardekker (2011), Schultz (2004), van Manen (1994), Dieleman (2008)). 'Er zijn' wordt in de internationale literatuur omschreven met de term 'presence':

'Engaged in an authentic relationships with students, where teachers are present: a state of alert awareness, receptivity and connectedness to the mental, emotional and physical workings of both the individual and the group in the context of their learning environments and the ability to respond with a considered and compassionate next step. It involves self-knowledge, trust, relationship and compassion' (Rodgers and Raider-Roth, 2006).

In deze stroming zijn doel en proces verbonden. Leerlingen leren zowel van wat (de inhoud) als waartoe (het doel) en hoe (de houding van de leraar) iets wordt onderwezen. Hoe iets wordt onderwezen hangt af van de persoonlijkheid van de leraar en de relatie tussen leerling en leraar. Onderwijs heeft een kwalificatie, een socialisatie en een subjectiveringsfunctie (Biesta, 2011). Deze functies overlappen en beïnvloeden elkaar. Opvattingen over samenleving en persoon worden altijd uitgedragen, ook als de nadruk van het onderwijs ligt op de kwalificatie van de leerling. De leraar moet zich bewust zijn van de balans tussen deze drie functies en moet weten wanneer en waarom hij in zijn lessen bepaalde keuzes maakt. In deze scriptie gaat het om de manier waarop en hoe leraren 'er kunnen zijn' voor de leerlingen, zodat de leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Vandaar dat ik kies voor auteurs die schrijven over de subjectivering, de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen.

Onderdeel van de tweede stroming is de sociaal-culturele benadering van onderwijs (Lockhorst, Wubbels, van Oers, 2010). De sociaal-culturele benadering gaat er vanuit dat leren en ontwikkeling ontstaan doordat er interactie en samenwerking plaatsvindt met anderen.

Onderzoek wijst uit dat de houding en de gedachten die de leraar heeft ten opzichte van de leerling van groot belang zijn voor de groei van de leerling. Dieleman (2008) noemt een aantal onderzoeken die aantonen dat positieve of negatieve verwachtingen van leerlingen ook het te verwachten gedrag oproepen.

Dieleman (2008) noemt drie sociale dynamieken die werkzaam zijn in de school, hij verwijst daarbij naar de Franse socioloog Francois Dubet (1994, 1996). Deze noemt: concurrentie, sociale verbondenheid en individuele ontwikkeling. Voor 'er zijn' zijn deze interessant. Als een leraar op de hoogte is van de werkzaamheid van concurrentie die plaatsvindt in de klas kan hij hierop anticiperen. Hij kan werken aan de veiligheid in de klas waardoor leerlingen met lagere cijfers zich gelijkwaardig

De tweede dynamiek gaat over het sociale belang van de leerlingen, de vriendschappen. De school en de leraar hebben tot taak te zorgen voor een veilig sociaal klimaat wat leerlingen het gevoel geeft dat ze tot een groep behoren. Van de leerlingen vraagt dit sociale betrokkenheid en verantwoordelijkheid. De derde dynamiek is die van de identiteitsontwikkeling. De lessen en contacten met klasgenootjes en leraren zijn de basis voor hoe leerlingen zichzelf gaan ervaren en wie ze willen zijn. De manier waarop leraren hen benaderen en etiketteren is hierbij van groot belang. De school moet proberen de leerlingen mogelijkheden te geven tot persoonsvorming in de vorm van leeractiviteiten die betekenisvol worden gevonden door de leerlingen. In de volgende paragraaf geef ik vanuit de gelezen literatuur antwoord op mijn drie vragen over het doel, de competenties en de moeilijkheden van 'er zijn' in het onderwijs.

1. Wat is het doel van 'er zijn'?

De auteurs die ik gelezen heb stellen de persoonlijke ontwikkeling van de leerling voorop. Voor hen draagt 'er zijn' bij aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. De leerling kan zich ontwikkelen wanneer er een relatie is van vertrouwen en veiligheid. De relatie is van belang voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Het heeft als gevolg dat er een sfeer van veiligheid ontstaat in de klas, zodat de leerling kan werken aan zijn persoonlijke ontwikkeling. De manier waarop de persoonlijke ontwikkeling wordt ingevuld is voor elk van de auteurs anders en deze zal ik kort noemen.

Leren wordt door Leeman en Wardekker (2011) gezien als iets dat de hele persoon beïnvloedt: 'aan het ene uiterste van een schaal kan het de vorm aannemen van: informatie toevoegen aan een cognitieve structuur die je al bezat. Aan het andere uiterste kan het een fundamentele herziening van je persoon betekenen, van alles waar je tot nu toe voor stond' (Leeman en Wardekker, 2011, p.20).

Omdat de samenleving continu verandert en identiteiten niet een leven lang vastliggen, willen de auteurs leerlingen begeleiden bij het vermogen tot het voortdurend ontwikkelen van een eigen identiteit. Deze wordt vormgegeven in dialoog met en vanuit betrokkenheid bij anderen.

Voor Van Manen (1997) is het contact dat nodig is voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling, zo intiem als een familiale relatie. Hij omschrijft de leraar als pedagoog, als iemand die wordt geraakt door kinderen. De leraar begrijpt kinderen op een liefhebbende manier. Voor hem zit het woord pedagogiek op dezelfde lijn als de woorden: vriendschap, liefde en familie. Dit zijn woorden die ontstaan vanuit een relatie waarbij men er voor elkaar is. Alleen in de relatie met een ander ontstaan gesprekken over het leven, en wordt de identiteit, de moraal en de sociaal-psychische kant van de mens ontwikkeld.

De persoonlijke ontwikkeling van de leerling kan volgens Biesta (2011), Korthagen en Verkuyl (2002) plaatsvinden wanneer leraren zicht krijgen op hun pedagogische idealen. Deze spelen een belangrijke rol in het doen en denken van leraren. Ze kleuren de waarneming van de leraar, ondersteunen beslissingen en geven inspiratie en motivatie. Meer zicht op pedagogische idealen laat leraren zien hoe en waarom ze zich gedragen in relatie tot de leerlingen. Uiteindelijk kan de leraar komen tot een

ngen. Ook Schultz (2003) geeft aan dat de leraar aan het e persoonlijke ontwikkeling van de leerling. De leraar moet zich verdiepen in de leerling, dit wordt door haar omschreven met de zin: 'listening to teach'. De pedagoog die op deze wijze luistert, is responsief naar de leerling en de manier waarop deze leeft. Deze auteurs benadrukken de relatie leraar/ leerling, en daarom is aandacht voor deze relatie van belang.

2. Wat zijn de competenties van 'er zijn'?

De door mij gelezen auteurs geven een aantal competenties voor het vormgeven van de pedagogische relatie. Een leraar kan volgens Leeman en Wardekker (2004) de persoonlijke ontwikkeling van de leerling vormgeven door zelf kennis van en betrokkenheid bij de samenleving te hebben, en dit de leerlingen voor te leven. De reden dat de auteurs betrokkenheid van belang vinden voor het ontwikkelen van verantwoordelijke en autonome burgers is dat betrokkenheid voortkomt uit hechting en dit bij alle mensen plaatsvindt. Vanuit hechting ontstaat de wens om ergens bij te horen, en waar je besluit bij te horen hangt af van hoe je jezelf en de wereld om je heen beleeft. Ergens bijhoren geeft je het gevoel van zinvolheid, erkenning en acceptatie. Er ontstaat het gevoel van emotionele veiligheid. Ergens bijhoren is tegenwoordig moeilijker dan vroeger, omdat de maatschappelijke structuren die je bij een groep doen horen snel en voortdurend veranderen. Dit vraagt van mensen dat ze kennis en affectieve bindingen kunnen combineren, zodat ze weten hoe om te gaan met andere mensen en verantwoordelijkheid kunnen nemen voor het eigen gedrag. 'Morele vorming vindt plaats als er een wisselwerking is tussen de vorming van bindingen en de reflectie op die bindingen' (Leeman & Wardekker, 2011 p.17 & 18). Een leraar faciliteert morele vorming. Hij doet zijn best om inzicht te krijgen in de eigen morele waarden en de momenten dat deze doorklinken in zijn lesgeven. Hij probeert zich bewust te zijn van hoe de leerlingen hem zien en begeleidt de leerlingen in het eigen proces van bewustwording en de vragen hoe anderen hen zien en hoe of waarom ze ergens bij (willen) horen. Hij past reflectie toe op zichzelf als deelnemer aan het samenleven. Deze reflectie kan op verschillende manieren worden uitgewerkt:

Reflectie via zicht op de identiteit

Reflectie wordt door Leeman en Starratt (2012) en van Manen (1994) ook wel 'narratieve reflectie' genoemd. Dit betekent dat leren van een situatie plaatsvindt door de voorgevallen situatie te beschrijven en vragen te stellen waarom op die manier gehandeld is. Leeman en Starratt koppelen narrativiteit aan identiteit. Onze identiteit wordt beïnvloed door de verhalen die wij vertellen over dat wat we deden. Als de leraar zicht heeft op zijn eigen persoonlijkheid kan hij een professionele identiteit ontwikkelen die optimaal ten dienste staat aan de ontwikkeling en het leren van de leerling. Identiteit wordt door Leeman en Starratt gezien als een proces dat continu in ontwikkeling is. Omdat overdracht van puur feitelijke informatie niet bestaat, is morele ontwikkeling hier altijd mee verweven.

zal de leraar zich bewuster worden van de normen en

Reflectie via idealen en virtuositeit

Biesta (2002) legt de nadruk op het houden van contact met de eigen pedagogische idealen. Zicht hebben op je pedagogische idealen betekent zicht krijgen op je motivatie en op de manier waarop je handelt. Van Manen richt de reflectie op de deugdenethiek, deze gaat over de vraag wat in het algemeen goed gedrag is. Vervolgens concentreert hij zich op de reflectie van het eigen gedrag. Reflectie vindt plaats in gesprek met collega's, zo ontstaat een terugblik en kan het eigen gedrag zorgvuldig worden bekeken. Hij noemt dit narratief onderzoek doen. Met het doen van narratief onderzoek leren we verantwoordelijkheid nemen voor ons handelen. Zo ontwikkelen we pedagogische zorgvuldigheid en tactvolle intuïtie: de leraar ontdekt pedagogische kwaliteiten en deugden die doel, betekenis en coherentie geven aan het leven en werken met kinderen.

De vraag naar het goede gedrag wordt vervolgens nauwkeurig uitgewerkt door Biesta (2011). Biesta gebruikt de visie van Aristoteles op onderwijs als kunst om onderwijspedagogisch oordelen (de beslissing wanneer je het goede doet) uit te leggen. Onderwijspedagogisch kunnen oordelen zie ik als een competentie van 'er zijn'. Voor Aristoteles is onderwijspedagogisch oordelen een vorm van *phronesis*. *Phronesis* is praktische wijsheid. Praktische oordelen is nodig om in het domein van het intermenselijke te weten wat de juiste handeling is. *Phronesis* is een kwaliteit van de persoon, het betekent deugd, of karakter. Het is een kwaliteit die de hele persoon doortrekt, een holistische kwaliteit, die ons karakteriseert. Daarom moeten we praktisch wijs *worden*, in plaats van praktische wijsheid *leren*. Aristoteles lijkt te zeggen dat praktische wijsheid niet te *leren* valt, maar dat je het *wordt*, door levenservaring. Voor leraren betekent het dat ze moeten werken aan de vorming van hun hele persoon. Biesta neemt hiervoor het woord virtuositeit wat een combinatie is van deugd en karakter. De ontwikkeling van virtuositeit in onderwijspedagogisch oordelen is de kern van het leraarschap. Hiermee oefenen is van belang, net zoals het afkijken van virtuositeit van anderen, de beelden van de goede leraar gebruiken voor de eigen ontwikkeling en hierover met elkaar in gesprek gaan.

Wat betekent het werken aan pedagogische doelen en het vormgeven van de pedagogische relatie voor 'er zijn'?

Door na te denken over de pedagogische opdracht van de school kan de leraar een vertaalslag maken naar zijn eigen pedagogische houding ten opzichte van de leerling(en) en naar het pedagogische schoolbeleid. Zorg dragen voor leerlingen is voor leraren de kern van het werk en in mijn ogen een element van 'er zijn'. Dit doen leraren bijvoorbeeld door op te letten wie er uit de boot vallen en te kijken naar de redenen dat een leerling uit de boot valt. Dit kan liggen aan de groepsdynamiek in een klas maar ook aan de manier waarop het onderwijs gegeven wordt.

e is van het dagelijks leven van jongeren. Als deze hiervan op de hoogte is, en de leerlingen kent, wordt 'er zijn' mogelijk. Je kan er pas zijn voor iemand, als je kennis hebt van de persoon waarvoor je er wil zijn. Dit wordt onder andere uitgewerkt door Schultz (2003). Volgens Schultz moet de leraar luisteren naar de sociale en culturele context van de levens van de leerling. Schultz benadrukt dat het leren voor de leerling betekenisvol gemaakt moet worden wil de leerling daadwerkelijk tot leren komen. Van de leraar vraagt dit zich te verdiepen in de leerling en te luisteren met oor, ratio en hart, zodat hij weet wat de leerling als betekenisvol ervaart.

'The Chinese character for 'listen' is a well chosen symbol of the kind of listening a teacher should be able to, the 'listening to teach'. This is listening with the ear, the mind and the heart. 'There is a connection between the way this word or idea is represented in Chinese and the philosophical stance towards listening that it suggests. The ear is the receptacle for hearing: the sounds are interpreted by the heart and mind. Listening is more than simply hearing or receiving sounds through the ear. Listening to teach suggests receiving information through the heart and mind in order to understand, to learn, and to act. Teaching students to participate in pluralistic democratic communities means being present in the moment and responding and interpreting with both the heart and mind' (Schultz, 2003, p.169-171). Schulz geeft het luisteren van de leraar naar de leerlingen vier dimensies:

Luisteren naar individuele leerlingen

Deze manier van luisteren gaat over de unieke eigenschappen die elke leerling met zich meebrengt naar de klas, en wat deze eigenschappen vertellen over dat wat de leerling nodig heeft om optimaal te kunnen leren. Dit vraagt van de leraar het vermogen zich aan te passen aan wat de individuele leerling nodig heeft, in plaats dat de leerling zich moet aanpassen aan wat er in de klas gebeurt.

Luisteren naar het ritme en de balans van de klas

Dit gaat over het luisteren naar het landschap van de klas, vaak met behulp van rituelen, omdat hiermee het karakter van de klas in beeld komt. Via het ritme van de klas kan de leraar de specifieke richting van de klas gewaarworden, deze leiden en volgen. De leraar geeft zijn klas inzicht in wat het betekent om onderdeel van een groep te zijn, om te luisteren en te spreken. Zo draagt de leraar bij aan het ontwikkelen van een pluralistische, democratische gemeenschap.

Luisteren naar de sociale en culturele context van de levens van de leerling

Dit vraagt van de leraar dat hij zich bewust is van de wereld van de leerling, binnen en buiten school, het vraagt een luisteren naar dat wat onder de oppervlakte ligt. De leraar past zijn lesgeven aan de bredere context van de levens van de leerlingen aan.

Luisteren naar de stilte en handelingen waar iemand niet kan of mag spreken

inzicht in de werkwijze van macht in de klas, zodat hij dit spreken toch een stem geeft. Van belang is dat de leraar weet te luisteren naar dat wat niet gezegd wordt in een klas of school, zowel op individueel als institutioneel nivo. Dit helpt de leraar te begrijpen wat er in het moment gebeurt. Wanneer een leraar hier inzicht in heeft, kan hij het lesgeven richten op dat wat wenselijk is in plaats van op dat wat er al is (Schultz, 2003, p.16,17,171).

3. Wat is moeilijk aan 'er zijn'?

In onze huidige maatschappij is het zeer gebruikelijk om onderwijs te benaderen vanuit de eerste stroming. Hierbij wordt het doel van het onderwijs gezien als de kwalificatie en socialisatie van de leerlingen. Het onderwijs wordt hierbij functionalistisch bekeken, het staat in dienst van de samenleving. Doordat het onderwijs zou moeten bijdragen aan maatschappelijke problemen zoals sociale cohesie, sociale inclusie, de kennissamenleving, intercultureel respect en begrip, een gevoel van gezamenlijke waarden wordt de pedagogische functie van het onderwijs ondergesneeuwd. De nadruk ligt vooral op wat leerlingen moeten weten en kennen, de cijfers die ze moeten halen, terwijl volgens van Manen, Leeman en Starratt alleen geleerd kan worden wanneer ook gewerkt wordt aan de relatie tussen leerling en leraar. Er wordt gedacht dat de ontwikkeling van de moraal óók op een technische wijze benaderd kan worden. Dit leidt ertoe dat abstractie in plaats van context de boventoon voert. Er wordt gedacht dat specifiek gedrag op één en dezelfde manier op te lossen is en er wordt vergeten te kijken naar individuele situaties. Dit is wel nodig omdat elke situatie en elk mens uniek is. In plaats van dat iemand die pest gestraft wordt, omdat hij iets doet dat tegen de regels is, (abstract) kan ook gekeken worden naar de reden (de context) waarom hij pest. Vervolgens kan er schoolbreed gedacht worden over een manier om de pestcultuur aan te pakken. Van Manen vindt ook dat de formele, rationele en instrumentele efficiëntie sterke invloed heeft op het onderwijs. Wel signaleert hij in klassen een andere sfeer, die van informele en humane gevoeligheid – de pedagogische relatie. Het antwoord op de vraag hoe deze te versterken vindt hij in de filosofie en de sociale wetenschappen: door middel van de deugdenethiek (wat is het goede doen?) en de functie van narrativiteit bij morele reflecties en handelen. Zowel bewustzijn van de kwaliteiten van goed handelen als reflectie op het eigen handelen kunnen de leraar helpen in zijn pogingen een goede pedagoog te zijn (Van Manen, 1997, p.17).

Biesta (Biesta, 2011, p.5) laat zien dat onderwijs voornamelijk in termen van leren wordt omschreven. Dit taalgebruik vindt Biesta onhandig, omdat de essentie van het onderwijs hier niet in uit te drukken valt. Volgens hem is het doel van onderwijs namelijk niet dat een leerling 'leert', maar dat hij iets *waardevols* (Biesta, 2011, p.6) leert. Het is van belang de vraag te stellen waartoe (het doel) iets geleerd wordt. Biesta legt aan de hand van onderzoek uit dat het ontbreekt aan een pedagogische taal, waarbij het doel van het onderwijs centraal staat. Leraren werden gevraagd om veranderingen in hun onderwijs te onderbouwen en uit te leggen waarom dit verbeteringen waren, maar slaagden hier niet in. Volgens Biesta is het belangrijk dat leraren leren te oordelen over het juiste

is het niet alleen van belang na te denken over wat je onderwijst (proces). Leerlingen leren namelijk van beiden.

Schultz besteedt aandacht aan de manier waarop de leraar zich tot zijn leerlingen zou moeten verhouden. Het vraagt van leraren een verandering in lesgeefstijl. In plaats dat de leraar spreekt, omdat hij alles weet en de leerling moet luisteren, wordt de lesgeefstijl dialogisch. De leraar moet leren luisteren naar wat de leerlingen te vertellen hebben. Dit vraagt, zoals de sociaal culturele benadering van onderwijs schetst een houding van respect en ondersteuning. Daarnaast moet de leraar zich weten aan te passen aan de individuele leerlingen en weten op welke manier de leerling leert, zodat hij zijn lesgeven hieraan aan kan passen. Ook is het belangrijk dat de leraar weet welke kwaliteiten leerlingen nodig hebben, zodat ze uitgroeien tot zelfstandig individu. Deze onderwerpen in het bewustzijn van de leraar brengen, ook tijdens het lesgeven, is een moeilijkheid. De praktijk leert dat leraren voornamelijk intuïtief reageren op leerlingen en moeite hebben met motiveren waarom ze deden wat ze deden. Kritisch kijken naar de inhoud van de lesstof en op welke wijze deze overgebracht kan worden zodat de leerling optimaal leert is ook een (moeilijke) taak voor de leraar. Leraren hebben weinig zicht op de hogere mentale functies van de leerlingen, deze worden niet doelbewust gestimuleerd. Hoe de (individuele, want ik denk dat hier grote verschillen in zijn) leerling denkt, zijn aandacht richt en lesstof in zijn geheugen opslaat, is niet iets waar leraren zich bewust van zijn. Er is weinig kennis van leerprocessen, strategieën en vaardigheden om iets te leren. Leraren hiermee uitrusten zal leiden tot beteren begeleiding bij het leren.

3.3 Conclusie

Concluderend geef ik nu de kern weer van het antwoord op de drie door mij opgestelde vragen over 'er zijn' in het onderwijs.

In de tweede stroming gaat het zowel om leren als om de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Het onderwijs ontwikkelt de hele mens, zijn cognitie, zijn identiteit en de manier waarop hij in interactie is met zijn omgeving. In deze stroming zijn doel en proces verbonden. Leerlingen leren zowel van *wat* (de inhoud) als *waartoe* (het doel) en *hoe* iets wordt onderwezen. Ook de leraar als individu is in deze stroming van belang. *Hoe* iets wordt onderwezen hangt af van de persoon van de leraar en de relatie tussen leerling en leraar. Daarom is het 'er zijn' van de leraar voor de leerling van belang. In deze stroming wordt het curriculum verbonden met het leven van de leerling. Dit komt tot stand vanuit een houding van respect van de leraar voor de leerling en het leven wat hij leeft.

Een kort antwoord op de drie hoofdvragen leidt tot de volgende samenvatting:

1. Het doel van 'er zijn'

Voor de door mij behandelde auteurs is het doel van het onderwijs het leveren van een bijdrage aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Bij het lesgeven vindt altijd zowel kennisoverdracht als

oelen van het onderwijs is dat leerlingen leren nadenken en betrokkenheid leren ontwikkelen bij het samenleven. De leraar kan de leerling hierbij helpen in en door de pedagogische relatie en een klimaat van veiligheid.

2. De competenties van 'er zijn'

Competenties voor de leraar zijn: het voorleven van kennis van en betrokkenheid bij de samenleving, het werken aan de morele vorming van de leerlingen, het nadenken over en uitwerken van de pedagogische opdracht van de school, op de hoogte zijn van het dagelijks leven van de jongeren - in en buiten school; hij moet op een brede, intensieve manier leren luisteren naar zijn leerlingen.

Via reflectie krijgt de leraar zicht op de eigen pedagogische idealen.

3. De moeilijkheden van 'er zijn'

Doordat de samenleving zijn agenda (sociale cohesie, sociale inclusie enz.) opdringt aan het onderwijs worden de pedagogische doelen die gericht zijn op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen ondergesneeuwd. De door mij gelezen auteurs vullen de eenzijdige benadering van onderwijs, die gericht is op kennisoverdracht aan. Wanneer de nadruk op kennisoverdracht ligt, lijkt de ontwikkeling van de moraal niet belangrijk en daarmee wordt ontkend dat dit altijd plaatsvindt in het onderwijs. Kennisoverdracht is pas mogelijk wanneer er een relatie is tussen leerling en leraar. Door het onderwijs voornamelijk in termen van leren te omschrijven wordt voorbijgegaan aan de essentie van onderwijs: niet het leren, maar het leren van iets waardevols. Het zelf nadenken over het eigen (juiste) gedrag van leraren wordt nu te weinig gedaan, terwijl dit juist belangrijk is, omdat leerlingen zowel leren van wat je onderwijst maar ook van hoe je het onderwijst. Daarnaast moet de leraar zich weten aan te passen aan de individuele leerlingen en weten op welke manier deze leerling leert. De leraar moet weten met welke kwaliteiten hij de leerlingen moet uitrusten, zodat ze uitgroeien tot zelfstandige individuen. Hier wordt nog te weinig over nagedacht. Kritisch kijken naar de inhoud van de lesstof en op welke wijze deze overgebracht kan worden, zodat de leerling optimaal leert, is ook een (moeilijke) taak voor leraren en onderwijsontwikkelaars. Leraren hebben weinig weet van en aandacht voor de ontwikkeling van de hogere mentale functies van leerlingen, deze worden niet doelbewust gestimuleerd. Er is weinig kennis van leerprocessen, strategieën en vaardigheden om iets te leren. Leraren hiermee uitrusten zal leiden tot betere begeleiding van leerlingen bij het leren. Kortom; 'er zijn' is moeilijk, omdat het ongebruikelijk is in het huidige onderwijssysteem. Daarnaast vraagt het van de leraar hard werken op een andere manier dan de gebruikelijke manier. Het vraagt dat de leraar zich verdiept in zowel zichzelf, als de leerling en de onderwijsinhoud.

3.4 'Er zijn' in de zorg

In dit hoofdstuk geef ik een overzicht van de omschrijving van 'er zijn' in de literatuur uit de zorgsector in Nederland. Ik heb deze literatuur uitgekozen, omdat de auteurs bepalend zijn in het

ren. De literatuur heb ik gezocht op de volgende manier: ik werd verwezen in de discussie over dit thema. Deze heb ik genomen als centrale auteurs voor mijn onderzoek. Via literatuurlijsten uit deze boeken en artikelen ontdekte ik aanverwante literatuur. Vervolgens heb ik gezocht naar artikelen uit wetenschappelijke tijdschriften en artikelen die gebaseerd zijn op wetenschappelijk onderzoek naar 'er zijn'. De literatuur zal ik bespreken langs de volgende drie vragen:

1. Wat is het doel van 'er zijn'?
2. Wat zijn de competenties van 'er zijn'?
3. Wat is moeilijk aan 'er zijn'?

Tijdens het lezen van literatuur heb ik ontdekt dat het pleidooi voor 'er zijn' een reactie is op de technische, instrumentalistische wijze waarop zorg gegeven wordt in de samenleving. Mensen reduceren tot een probleem, tot een handelingsplan, tot een diagnose en het probleem met een bestaand stappenplan zo snel mogelijk oplossen is de manier waarop vooral gewerkt wordt. De auteurs die schrijven over 'er zijn' zijn het hier niet mee eens. Geestelijke begeleiding heb ik uitgelegd en voorzien van een definitie bij de belangrijke begrippen op pagina 9. Veel geestelijk begeleiders gebruiken de presentiebenadering zoals ontwikkelt door Baart (2001) in het contact met de cliënt. Dat blijkt uit dit citaat uit het artikel: *Werkzame idealen, ethische reflecties op professionaliteit van Mackor (2007): 'Volgens de aanhangers van de presentietheorie is de geestelijk begeleider een professional die de cliënt zijn verhaal wil laten doen omwille van het verhaal zelf. De geestelijk begeleider is er niet op uit dit verhaal zo snel mogelijk te vertalen in zijn eigen vocabulaire en evenmin om uit dat verhaal een specifiek probleem en een professionele oplossing te destilleren. Integendeel, 'een luisterend oor zijn', 'er zijn' los van specifieke behandeldoelen, een empathische houding zonder vooropgezet doel en 'een eindje meelopen' vormen volgens de meeste geestelijk begeleiders de kern van hun professie'* (De Roy et al., 1997, pp. VII, 137, 175, in: Mackor, 2007, p.93).

1. Wat is het doel van 'er zijn'?

De auteurs: Baart (2001), Kal (2001) en Goossensen (2011) hebben een visie die overeenkomt, vandaar dat ik hen samen noem. Deze visie probeert een maatschappelijke verandering teweeg te brengen, zodat 'er zijn' vaker voor kan komen. Baart geeft met het ontwikkelen van de presentiebenadering een reactie op de interventiebenadering die voornamelijk in de zorg gebruikt wordt. De presentiebenadering wordt onderschreven door Goossensen. Kal geeft met haar boek een reactie op de uitsluitingmechanismen die in de samenleving werkzaam zijn en onderschrijft ook de presentietheorie. Het standpunt van Jorna (2008) omschrijft het belang van spiritualiteit en het gebrek hieraan in de samenleving. Jorna geeft kritiek op de 'kaalheid' van het bestaan. Smit (2008) en Mooren (1999) pleiten voor het belang van methodiek, als aanvulling op presentie of de in de

ik gebruikte 'grondhouding'. Met het gebruiken van een g als een manier tot handelen. Bij deze grondhouding is de raadsman voornamelijk volgend.

Voor Baart, Kal en Goossens is het doel van 'er zijn' goed werk doen. Goede werkers weten hoe ze 'er kunnen zijn', en doen dit. Deze drie auteurs uiten maatschappijkritiek. De westerse maatschappij heeft een te grote focus op de maakbaarheid, productiviteit, doelmatigheid en autonomiegedachtes. Het standpunt van de auteurs is dat niet alles oplosbaar is. Niet voor alles bestaat een diagnose en dat accepteren is beter dan een poging tot oplossen terwijl dat niet mogelijk is. Goede zorg is zeldzaam in onze samenleving vinden zij, en ze schetsen een helder beeld van hoe goede zorg vorm gegeven kan krijgen. Baart en Goossens omschrijven goede zorg met de presentiebenadering en Kal met kwartiermaken. Het doel van de presentiebenadering is een poging om 'betekenisvol voor de ander te zijn door met hen en er zo ook voor hen te zijn' (Baart, 2001, p.728). De presentietheorie van Baart is een praktijktheorie: de theorie staat ten dienste van mensen die aandachtig, open en trouw een zorgzame betrekking aangaan. Het belang van menselijke waardigheid en sociaal opgenomen zijn staat bij deze benadering centraal. Presentiebeoefenaars zijn 'er bij'. Ze zorgen dat ze met hun hele wezen bij de ander zijn. Dat wat ze met de ander doen wordt ingegeven door de relatie mét de ander. In de relatie wordt duidelijk wat de ander nodig heeft. De presentiebenadering streeft naar aansluiten bij de ander en daarmee de ander van dienst te zijn. Aansluiten bij de leefwereld, de taal en de logica van de ander, dat is voor Baart de kern en bestaansgrond van zorg en welzijn. Baart voorziet presentie van een voorzetsel: met. Je kunt er pas voor iemand zijn als je mét hem bent, en je kunt er niet voor iemand zijn als je hem niet kent. (Interview met Baart, (<http://www.presentie.nl>, gevonden 12 september 2011).

Present zijn is pas mogelijk als een situatie van 'exposure' is ondergaan. Exposure betekent 'letterlijke blootstelling aan de situatie van de ander'. Exposure gaat er vanuit dat men een situatie van binnenuit moet leren kennen wil men 'er voor iemand kunnen zijn'. Hoe exposure in zijn werk gaat wordt uitgelegd bij de competenties van 'er zijn'.

Baart omschrijft de presentiebenadering als 'een methodiek' met de structurele kenmerken van een methode' (Baart, 2001, p.781). Baart gaat er vanuit dat een methode wordt opgebouwd uit vier elementen, met voorafgaand hieraan een paradigma. Ook de presentiebenadering kan worden bekeken aan de hand van deze elementen en heeft een eigen paradigma. Deze vier elementen geven heel duidelijk aan wat er in de samenleving volgens Baart moet veranderen:

1. De omschrijving van het probleem - 'De mens wordt opgevat als verlangend naar begrip en respect die gesteld zijn in de eigen leefwereld-termen, naar erkenning als persoon die (wat verder ook zijn feiten zijn) in tel is, naar narratieve individuering, naar een goede plaats in enig sociaal netwerk en naar deelname aan het sociaal-cultureel kapitaal van het goede leven. De aandacht gaat uit naar héél het leven, niet naar tevoren geselecteerde (indicatoren van) problematische

- dit paradigma is waardigheid, maar in dit paradigma is
en daarom afhankelijk van anderen' (Baart, 2001, p.781).
2. De idee van het goede – In de presentiebenadering is het goede, de poging van mensen een aandachtige betrekking aan te gaan met alles wat het leven brengt, ook de situaties die niet maak- en beheersbaar zijn. Men weet niet van te voren waar naar toe gegaan wordt. Het goede is niet vooraf al bekend, maar ontstaat tijdens het aangaan van een zorgzame betrekking. De hulp die gegeven wordt, is vooral volgen en begeleiden.
 3. De techniek – De omgangsvormen zijn los en laag, ze sluiten aan bij het dagelijkse leven en zijn veelal niet wat ze lijken. De werker houdt zichzelf zo lang mogelijk terug (wordt op deze manier leeg) en kan de ander zo optimaal mogelijk zien en horen. Uitgegaan wordt van het idee dat een ander pas iets heeft aan het contact (sociaal-cultureel kapitaal) als aangesloten wordt op de leefwereld van de ander.
 4. De relatie – De relatie wordt aangegaan binnen het natuurlijke sociale netwerk van de ander en is daarom dichtbij. De relatie is een 'zorgzame, nabije en responsieve interactie, waarin buiten het tonen van respect en aandacht het nemen van verantwoordelijkheden en ook het behartigen van de zelfzorg een organische plaats hebben' (Baart, 2001, p.783). De relatie is symmetrisch waar het gaat om de zeggenschap over dat wat men in en met zijn leven wil, maar professioneel waar het gaat om de rollen.

Kwartiermaken is het doel van 'er zijn' voor Kal (2001). Bij haar gaat het om sociale integratie, de poging kwetsbare mensen in de samenleving een plek te geven. Dit vraagt niet alleen van de werker een bepaalde houding maar vraagt ook dat de omgeving (de samenleving) waar de werker en de kwetsbare mens zich bevinden een verandering moet ondergaan. Kwartiermakers maken ruimte voor de ander, door zelf te ontwortelen geven ze de ander de mogelijkheid te wortelen (Gorashi, 2007). Op deze manier proberen ze de ander in zijn andersheid tot bestaan te brengen: door ruimte te maken voor die ander proberen ze hem te laten zijn zoals hij is, zonder hem te willen veranderen. Een project waarmee dit gerealiseerd wordt is de vriendendienst. Door mensen met een psychiatrisch verleden te koppelen aan een 'buddy', een vriend die op vrijwillige basis met ze optrekt wordt gewerkt aan thema's als gastvrijheid, zorgzaamheid, empowerment en anders denken over anders zijn. 'Vriendendienst kan gezien worden als commentaar op de hulpverlening én op de afwezigheid van presentie in de samenleving. Vriendendienst poogt een 'zorgzaam burgerschap' te realiseren. 'De definitie van zorg is hier: een positief gevoelsmatig en ondersteunend antwoord geven op de situatie en de omstandigheden van anderen; een antwoord dat uitdrukking geeft aan onze verbondenheid met hun welzijn, aan onze bereidheid om ons met hen te identificeren in hun pijn en lijden en aan ons verlangen om alles te doen wat mogelijk verlichting kan geven aan hun situatie' (Callahan, 1990, p.144 in: Kal, 2001, p.148). Strijdigheid is een woord wat Kal veel gebruikt. Er is strijdigheid nodig van de psychiatrische patiënt *en* de samenleving wanneer hij de overgang maakt naar burgerschap, naar het weer deel uitmaken van de maatschappij. Strijdigheid van de psychiatrische patiënt om normale

uit kunnen maken van de samenleving. Dit gaat namelijk om de neiging om de vreemde en lastige ander te assimileren. Dit is volgens Kal niet de bedoeling. De 'normaliteit' (lees: samenleving) moet óók iets doen, moet in beweging komen, ruimte maken en aanvaarden dat die ander vreemd is en daardoor 'lastig' blijft. Dat vraagt van de samenleving strijdigheid en moed om het vreemde tegemoet te treden, in plaats van uit de weg te gaan of te dwingen tot aanpassing. Kal onderbouwt haar standpunt onder andere met behulp van de filosofe Irigaray (1992), die schrijft over ruimte maken voor de vreemde, uitgesloten ander.

Voor Jorna (2008) is het doel van 'er zijn': het geven van goede geestelijke begeleiding. 'Er zijn' is voor hem het aannemen van een houding waardoor de ander aan zichzelf kan toekomen. Hij vult dit anders in dan Baart en Kal. Jorna kiest voor een spirituele manier van 'er zijn'. Hij omschrijft in zijn boek de spirituele ontwikkelingsweg die de werker aflegt om 'er te kunnen zijn' voor de ander. Deze weg gaat via het ervaren van existentiële thema's als schaamte, schuld en eenzaamheid. Jorna onderschrijft de (humanistische) 'grondhouding', vormgegeven door onder andere Jaap van Praag (1989) (grondlegger van het humanisme) en Elly Hogeveen (1977) (een van de eerste raadvrouwen). De grondhouding wordt door hen omschreven als een houding waarbij 'de raadspersoon 'onbaatzuchtig instrument' is in het begeleiden van de ander. Oog, oor en hart staan belangeloos open voor de gevoels- en denkwereld van zijn medemensen' (Van Praag, 1989, p.221). 'Het is een houding van respect voor de ander, voor zijn gevoelens op dat moment, voor zijn persoon, voor zijn leven' (Hogeveen, 1977, p.35). Voor Jorna (2008, p.17) 'komt het er elke keer op aan 'er te zijn voor de ander'. Hij vindt het zelf een abstract en vaag werkwoord, maar voor hem betekent het dat: 'de werkelijkheid van de cliënt steeds weer het andere vertegenwoordigt' (Jorna, 2008, p.17). Deze werkelijkheid is altijd anders dan wij verwachten. Alleen met onvoorwaardelijke aandacht, en echte aanwezigheid van de werker zal de werkelijkheid van de ander zich kunnen laten zien.

Smit (2008) en Mooren (1997), de laatste twee auteurs die ik voor mijn onderzoek heb geraadpleegd, zien 'er zijn' als onderdeel van een gerichte interventie om de cliënt optimaal bij te staan. Voor Smit (2008, p.18) is 'er zijn' met aandacht nabij zijn, om de ander te laten verschijnen. 'Er zijn' zoals dit omschreven wordt in de presentiebenadering ziet Smit als een onderdeel van een werkwijze om de cliënt zo goed mogelijk te begeleiden. Hoewel de presentiebenadering van Baart interventies bevat worden gerichte interventies volgens Smit niet genoeg gedaan. In zijn werkwijze benadrukt hij de combinatie van de twee. Smit vindt dat de presentiebenadering de interventiebenadering van kwaliteit kan voorzien en andersom. De interventiebenadering plaatst Smit op de lijn van de hermeneutische, coachende manier (van de pastorale diagnostiek) waarop de cliënt begeleid wordt. In deze werkwijze staat in plaats van participatie, de tegenoverstelling centraal: 'Jij bent daar, ik ben hier, en ik help jou je zingevingscrisis te overwinnen' (Smit, 2008, p.23). Beiden werkwijzen hanteren een ander mensbeeld: presentie met de gedachte van behoefte en afhankelijkheid als belangrijke

pastorale diagnostiek) met het ideaal van de autonome, s Smit ál deze zojuist genoemde kenmerken, daarom pleit hij voor een benadering waar coaching (pastorale diagnostiek) én inbedding in de relatie (presentie) een plek hebben.

Mooren (1999) wil met behulp van de theorie van Baumeister (1991) mensen handvatten geven om het leven te accepteren zoals het is. Mooren richt zich op de individuele mens die probeert grip en houvast te krijgen op zijn leven. Hij geeft de geestelijk begeleider aandachtspunten in de begeleidingsrelatie. Wanneer de geestelijk begeleider een gesprek voert met deze aandachtspunten in zijn achterhoofd, kan hij signaleren waarom de cliënt het gevoel heeft het leven niet te kunnen accepteren. Wanneer geestelijk begeleider en cliënt hier samen naar kijken en hierover in gesprek gaan, kan bij de cliënt (weer) het gevoel ontstaan dat hij een 'goed' leven leidt. Het leven accepteren is mogelijk wanneer de cliënt het gevoel heeft dat zijn leven zin heeft. Een zinvol leven is iets waar mensen zelf invloed op uit kunnen oefenen, volgens Mooren. Dat is waar zijn benadering op gericht is: mensen begeleiden in het zelf invloed uit kunnen oefenen op hun leven.

2. Wat zijn de competenties van 'er zijn'?

Baart (2001), Goossensen (2011) en Kal (2001) willen dat de werkers die 'er zijn', in staat zijn om een zorgzame betrekking aan te gaan met de mensen voor wie ze 'er zijn'. De werkers moeten in staat zijn mensen uit hun isolement te halen, een vriend voor ze zijn, ze te erkennen en ze steun te geven, bij het zetten van stappen die voorheen onmogelijk leken. Het is belangrijk dat de werker zich richt op de leefwereld van de cliënt, hij is betrokken bij en beweegt zich naar de cliënt toe. De werker doet aan empowerment. De houding van de werker is er één van nederigheid: in plaats dat ik jou ga vertellen wat goed voor je is, weet jij dit waarschijnlijk beter, dus ga ik eerst luisteren naar wat jij mij te vertellen hebt. Deze houding vraagt om zelfreflectie, zelfbetrapping, het doorzien van het eigen reductiemechanisme. Hierdoor leert de werker zich bewust worden van zijn eigen gekleurdheid en het moment dat zijn onbevangenheid stopt. Zo leert hij zich bewust te worden van het moment dat hij de ander niet meer goed kan zien. De presentietheorie van Baart (2001) is opgebouwd uit een achttal clusters kenmerken, dit zijn competenties voor de werker zodat ze 'er zijn' kunnen uitoefenen. Deze kenmerken zijn: vrij zijn voor, openstaan voor, een aandachtige betrekking aangaan, aansluiten bij het bestaande, perspectiefwisseling, zich aanbieden, geduld en tijd en de trouwe toelag. Vervolgens stelt Baart op basis van deze clusters, vijf methodische kenmerken samen als leidraad voor de werker:

1. De werker beweegt zich naar de ander toe, het werkritme is afgestemd op het leefritme van de ander
2. De presentiebeoefenaar heeft alle ruimte voor de ander, heeft een houding van onvoorwaardelijkheid en is breed inzetbaar
3. Aansluiting bij de leefwereld en levensloop van de ander
4. Openheid en afstemming, er is een open agenda

lijkt bereikbare mensen van onze samenleving. De mensen
zich opstapelen. Deze mensen worden door de
presentiebeoefenaren uitgekozen en erkend (Baart en van Heijst, 2003, p.8).

Baart stelt dat exposure ondergaan moet worden om tot een houding van 'er zijn' te kunnen komen. Exposure ondergaan gaat vooraf aan het uitoefenen van de presentiebenadering. Pas als men radicaal -is blootgesteld aan de situatie van de ander ontdekt men hoe de leefwereld van de ander is en kan hij er achter komen wat de ander nodig heeft. Het ervaren van de leefwereld van de ander kan een 'bijtend' effect hebben op de persoon die exposed wordt. Daardoor wordt deze aan het denken gezet en ontstaat via zelfreflectie meer begrip voor de ander. Baart (2001, p.226) noemt dit een spirituele oefening die leidt tot betrokkenheid bij het leven van de ander. Het is een oefening om te leren zien wat er op het spel staat in het leven van de mensen waar je mee werkt. Exposure heeft vier stadia, het tweede stadium van exposure lijkt op het kwartiermaken van Kal (geïnspireerd door Iragaray) en het reduceren van reductie van Goossensen (geïnspireerd door Levinas). De vier stadia van exposure zijn:

1. de onderdrukking: beheersing van het zelf;
2. de zuivering: ruimte maken voor het vreemde/andere;
3. de ontvankelijkheid: toelaten van het vreemde/andere;
4. de toewijding aan het vreemde/andere (Baart, 2001, p.212).

Het proces door de verschillende stadia gaat op deze manier:

doordat de werker gedwongen wordt om zijn eigen oordeel en bagage te parkeren kan hij dat wat een ander van hem nodig heeft toelaten en ontvangen als een eigen verantwoordelijkheid.

'Dit proces waarin de wil tot verklaren, oordelen en handelen wordt opgeschort, maakt de weg vrij voor het ontstaan van een concrete verantwoordelijkheid nemende betrokkenheid bij wat zich concreet aanbiedt en vraagt om compassie, inzet, respect en zorg' (Baart, 2001, p.214). Deze verantwoordelijkheid leidt tot toewijding door toewending: 'intense, trouwe, dienstige verantwoordelijkheid aanvaardende inzet voor de ander en wat *deze* als een (wenselijk) goed ervaart' (Baart, 2001, p.214).

Stadium twee, de zuivering, het ruimte maken voor het vreemde/andere omschrijft Baart (2001, p.213) als zelfbetrapping. Het continu ondervragen van het zelf schept ruimte voor de ander. Uiteindelijk komt de werker via de zelfbetrapping uit bij de zuivering. Dit betekent dat de werker kan herkennen en begrijpen wat er van binnen aan oordelen, kwaliteiten en beperkingen opspelen. Het betekent dat we leren zien welke kleur we aanbrengen, zodat we ons bewust zijn van de grenzen van onze ontvankelijkheid. Door de zelfbetrapping kunnen we ontdekken wanneer we reduceren. Goossensen (2011) legt in haar oratie uit dat reductie het mechanisme is dat ertoe leidt dat we de

we onszelf betrappen wanneer we reductie toepassen is dit voor de ander. Op deze manier leren we reductie reduceren.

Goossensen noemt exposure als een manier om zicht te krijgen op onze reducerende neigingen.

Goossensen legt reductie uit aan de hand van Levinas. We reduceren mensen, doordat we ze continu in proberen te passen in ons eigen referentiekader. Wanneer we de 'vreemde' en daardoor bedreigende ander kunnen koppelen aan kennis die we al hebben uit ons referentiekader is deze niet langer vreemd en bedreigend. Een mechanisme dat hier op lijkt en wij ook vaak toepassen, is totaliseren, het kleiner maken (in de waarneming) van de ander. Wanneer de ander kleiner is, kunnen we over hem of haar heersen en is deze niet langer bedreigend. Wanneer we dit doen respecteren en erkennen we de ander niet langer. In haar oratie omschrijft Goossensen een aantal soorten reductie waaraan we onderhevig zijn omdat we deel uitmaken van een samenleving waar dit mechanisme alom plaatsvindt. Eén voorbeeld van een vorm van reductie is reductie die ontstaat door diagnosticeren – het reduceren van mensen tot diagnoses – hij is een autist, in plaats dat men zegt, hij is een mens, met autistische trekken. Deze eenzijdigheid leidt ertoe dat de persoon zijn diagnose wordt en de mens niet meer wordt gezien. Er treed fragmentatie op waardoor het zorgen voor verandert in het oplossen van een probleem.

Kal (2001) pleit voor vergelijkbare competenties als Baart, waarbij vanuit een houding van verwondering en reflexiviteit, de leefwereld van de cliënt als uitgangspunt wordt genomen. Ook erkenning (p.116) is voor haar een belangrijke waarde; via erkenning wordt het contact met de cliënt er op gericht om de eigenwaarde en het zelfbeeld van de cliënt te versterken. Het aannemen van het leefwereldperspectief wat in de presentiebenadering wordt genoemd, lijkt op de hermeneutische houding die Kal ziet als competentie van 'er zijn'. Door middel van de hermeneutische houding kan 'het andere in zijn betekenis onthult worden zodanig dat het zijn andersheid niet verliest' (p.212).

De hermeneutische houding heeft zes aspecten (p.121,122):

1. de houding is receptief;
2. de houding is betrokken op de concrete werkelijkheid en onderzoekend;
3. de professional is gericht op de ander als geheel;
4. de professional zoekt nabijheid, voor de ander betekent dat veiligheid;
5. de houding is creatief, een creativiteit die het zelf en de ander dichterbij de werkelijkheid brengt;
6. volharding is het laatste aspect van deze houding.

Volgens Jorna (2008) kan de werker competent 'zijn' voor de ander wanneer hij zijn spirituele ontwikkelingsweg aflegt. Met wat hij zelf heeft ervaren wordt een humuslaag gevormd in de werker van waaruit hij inzichten kan halen en deze kan gebruiken in de ontmoeting met de ander. Met behulp van die inzichten zal hij de ander goed kunnen verstaan, en echte woorden kunnen spreken. Deze 'echte' woorden worden geboren uit de diepte van het hart, nadat er is geluisterd met de ziel. Het is belangrijk de ander te zien als heel en onherleidbaar. Onherleidbaar betekent niet te herleiden tot

t over geestelijk, lichamelijk, uiterlijk en innerlijk, zonder
neer de werker een grondhouding aanneemt waar innerlijk
beleefde waarden en ondervonden zin onderdeel van zijn. In de visie van Jorna zijn transpersoonlijke kwaliteiten van belang om 'er te zijn' voor de ander. Goede geestelijke begeleiding wordt geleverd wanneer de geestelijk begeleider deelneemt, echt luistert, dat wat de ander zegt verwerkt en antwoordt in de taal van het hart. Op grond van wat zelf is doorgemaakt en hij door blijft maken is de raadspersoon in staat 'er te zijn' en zichzelf als instrument beschikbaar te stellen voor de cliënt. Transpersoonlijke kwaliteiten die ten grondslag liggen aan de zijnsmethodiek van Jorna zijn: zinsamenhang kennen, iemand uit één stuk zijn en de dingen in liefde laten gebeuren (Jorna, 2008, p.298). Er zijn voor de ander is mogelijk wanneer men zich bewust is van de onderlinge verbondenheid tussen mensen. Door dit bewustzijn kan de werker zijn eigen belangen even parkeren en putten uit het gemeenschappelijke reservoir dat ons mensen verbindt. Dit gemeenschappelijke reservoir noemt Jorna 'transpersoonlijke verankering' (Jorna, 2008, p.259). Tenslotte voegt hij hier het begrip 'aan' aan toe om de houding te omschrijven van mensen die diepte zoeken in het leven. Aan de ander komt een mens tot zichzelf en kan zelfs een geestelijke werkzaamheid ontstaan. In deze werkzaamheid kan de cliënt iets over zichzelf ontdekken en zich ontwikkelen.

Mooren (1997) en Smit (2008) vinden dat 'er zijn' te leren is. Het doelgericht werken, waar Smit 'er zijn' als onderdeel van ziet, wordt bereikt door 'er zijn' te combineren met diagnostiek. In de (pastorale) diagnostiek leert de geestelijk begeleider zich tegenover de cliënt te plaatsen: 'jij bent daar en ik ben hier en ik help jou je zingevingscrisis te overwinnen.' Hierbij helpt de geestelijk begeleider als een soort coach de ander om zichzelf te helpen. Presentie gaat uit van het de ander aandachtig nabij zijn zodat deze kan verschijnen. Soms wordt gezegd dat presentie en diagnostiek niet samen gaan. Het één of het ander zou dan, de beste manier zijn om de cliënt te begeleiden. Smit spreekt dit tegen. Het doelgericht werken, helpen en verhelpen zijn kenmerken van beide benaderingen: 'presentie' en diagnostiek. Diagnostiek omschrijft Smit met een analyserend kennen en zien waarin een scheiding wordt gemaakt tussen het ware en het niet ware op basis van een taxatie van iets in het licht van iets anders. De competenties van de presentietheorie bepalen het interpersoonlijke, relationele, fysieke en participatieve karakter van de geestelijke begeleiding. Deze vult Smit aan met de diagnostische theorievorming die het cognitieve, inhoudelijke en hermeneutische karakter van de geestelijke begeleiding bepalen. Door middel van scholing in (pastorale) diagnostiek (in de religieuze geestelijke begeleiding) is er een referentiekader met woorden beschikbaar om een zingevingscrisis te benoemen. De weg naar het 'benoemen' is vaak de weg van de presentie. Deze combinatie leidt tot goede geestelijke begeleiding, tot 'er zijn'. De methodiek die Mooren (1997) ontwikkelt om 'er zijn' vorm te geven is de methodiek gebaseerd op de 'four needs for meaning' van de Amerikaanse hoogleraar en sociaal psycholoog Roy F. Baumeister (1991). Hiermee leert de geestelijk begeleider luisteren naar gesprekken met deze theorie in zijn achterhoofd. Baumeister onderzoekt waar mensen zinervaring aan ontlene, wanneer mensen het leven als zinvol ervaren. Er is een viertal behoeften te

De mens de ervaring van zinvolheid geven: purpose, value
ze vier behoeften corresponderen met vier inhoudelijke
categorieën die in zingevingskaders (kader wat men gebruikt om zin te geven aan het leven) te onderscheiden zijn en geven inhoud aan de levensvisie van de persoon. De geestelijk begeleider leert signaleren welke behoefte niet voldoende vervuld wordt. Op deze manier leert de geestelijk begeleider duiden waarom de cliënt zich niet fijn voelt. Dit zijn de volgende vier behoeften en categorieën:

- doelgerichtheid wordt verbonden met de levensperspectieven die mensen ontwikkelen om hun handelen in de toekomst te richten en hun verleden te evalueren;
- waarden en normen laten zich verbinden met de behoefte aan rechtvaardiging;
- de behoefte aan efficacy (daadkracht) correspondeert met 'illusions of control' denkbeelden die ons in staat stellen enige greep op het leven te ervaren;
- de behoefte aan eigenwaarde laat zich verbinden met zelfevaluaties en opvattingen over mens zijn (Mooren, 1999, p.27).

3. Wat is moeilijk aan 'er zijn'?

'Er zijn' is voor Baart (2001), Kal (2001) en Goossensen (2011) een gemis in de manier waarop zorg wordt verleend in de huidige maatschappij. 'Er zijn' is praktisch uitvoerbaar, wanneer de samenleving verandert, maar is in de huidige samenleving moeilijk uit te voeren. De drie schrijvers benadrukken het belang van een andere samenleving, een samenleving waar kwetsbaarheid getoond mag worden. Een samenleving waar mensen mogen vragen om hulp, omdat we erkennen dat niemand het alleen kan en dus ook niet alleen hoeft te doen. Baart gaat tekeer tegen de interventiebenadering, Kal pleit voor een zorgzame cultuur, en Goossensen voor het opsporen van reductiemechanismen in de samenleving. Helaas is de samenleving nog niet op het punt waar de drie auteurs voor strijden. Baart zegt dan ook in zijn boek 'Een theorie van de presentie', (p.760) dat presentie niet mogelijk is wanneer de omstandigheden er niet naar zijn. 'Er zijn' gaat niet over persoonlijke of professionele kwaliteiten, op het niveau van de samenleving moet een verandering optreden. Als mensen moeten werken in een structuur of een cultuur die snel, goed en berekenbare effecten wil zien, waarbij al vaststaat welke effecten bereikt moeten worden, lukt het niet. Als subsidie wel of niet wordt uitgekeerd afhankelijk van het bereiken van deze effecten, als er te weinig tijd is voor de werkers om goed werk te kunnen doen, als er niet voor de werkers wordt gezorgd, zelfzorg en motivatie worden uitgeput, voornamelijk ruimte is voor een sociaal-technische benadering, mensen van bovenaf worden gestuurd en weinig zelfsturing mogen geven, als mogelijkheden tot het geven van zorg afhangen van het marktmechanisme, dan 'kunnen we het wel vergeten met de presentie-benadering' (Baart, 2001, p.760). Baart, Goossensen en Kal gaan er alle drie vanuit dat 'er zijn' te leren en te doen is, door middel van grondige zelfreflectie. Goed naar jezelf kijken en ontdekken wat er tussen jou en de ander instaat waardoor je de ander niet kunt zien staan. Dit blijkt in de praktijk nog niet zo makkelijk. Goossensen (2011, p.4) noemt de noodzaak om iets te laten sneuvelen. De werker of vrijwilliger moet

. Vervolgens moet hij zichzelf de vraag stellen: wat moet ik
an zien, zodat de ander in mijn aanwezigheid zichzelf kan
zijn, en laten zien.

Kal geeft dat wat je moet doen om de ander te zien de omschrijving: terugstappen. Een zorgende/presente houding is alleen mogelijk vanuit een persoonlijke en betrokken houding. Deze moet gecreëerd worden op alle lagen in de samenleving, in organisaties, onder managers, werkers en cliënten. Kal (2001, p.106) pleit voor betrokken en kwetsbaar burgerschap. Regels, richtlijnen en methodieken geven houvast, maar daarmee zijn we er nog niet. Van belang blijft dat we kijken naar deze unieke mens in deze specifieke situatie. Dit doen we door middel van reflectie. Reflectie wordt gedaan tegen de achtergrond van: voor de professie geldende richtlijnen (de afspraken op het werk), de bestaansethiek van de beroepsbeoefenaar en zijn existentiële vragen (de eigen achtergrond en (beroeps)identiteit), de ruimere maatschappelijke context (de omgeving) (Kunneman, 1995, 1996b in: Kal, 2001, p.107). Voor een open ontmoeting met die vreemde ander is meer nodig dan protocollen en technieken. Het is de bedoeling om de persoon te zien, zowel de cliënt als persoon als de werker als persoon. Om dit uit te werken gebruikt Kal twee filosofische concepten: deconstructie en verwondering.

Deconstructie, een begrip van Derrida (1998, 2001) is de realisatie dat de mechanische toepassing van regels alléén, niet goed werkt in mensgerichte beroepen. Kal pleit voor de invoering van persoonlijke inzet met een dubbele betekenis: 'iemand die zich in eigen persoon inzet voor een andere persoon, gastvrijheid verleent en de ander en het andere ontvangt zoals het zich voordoet' (Kal, p.108).

Verwondering, een begrip van Irigaray (1992) wordt daaraan toegevoegd wat zowel passief als actief is. Verwondering creëert tussenruimte tussen twee personen. Verwondering wordt opgeroepen, je ondergaat het, maar je moet je ook actief willen verwonderen. Irigaray zet deze verwondering in voor een ethiek van differentie, waarbij nooit vaststaat wie de ander is. Er zou een grenzeloze ruimte moeten zijn om verschillen met anderen vast te stellen en te onderzoeken. De vraag 'wie ben jij?' zou steeds moeten klinken en eigenlijk altijd onbeantwoord moeten blijven, omdat dit altijd veranderd. Verwondering zie ik als alternatief voor reductie. Wanneer we er vanuit gaan dat iedereen altijd anders is en in elke situatie steeds weer veranderd, in plaats van dat iemand altijd moet blijven wie hij is, wordt er een verandering aangebracht in de gangbare norm. De gangbare norm is dat iemand is zoals hij is. De norm wordt dan: verandering in plaats van fixatie, wat er toe kan leiden dat anders daardoor niet langer eng is maar 'normaal' wordt en reductie (de ander maken tot jouw norm) niet langer nodig is.

rbaarheid een grote verantwoordelijkheid bij de werker. Als en aan het werk gaat met thema's als schaamte, schuld en eenzaamheid wordt hij onbaatzuchtig instrument voor de cliënt. Persoonsvorming en een verworven levenshouding van 'er zijn voor de ander' zijn, naast het hebben van kennis, in het contact met de cliënt van belang. Het is belangrijk dat de werker zichzelf is, zaken van binnenuit kan verhelderen en wil deelnemen aan het verhaal van de ander zoals deze dit vertelt. Op grond van wat de werker zelf heeft doorgemaakt kan de werker 'er zijn'.

Smit (2008) en Mooren (1997) zien andere moeilijkheden. Smit ziet de neiging om de interventie benadering te vervangen door de presentie benadering en vindt dit jammer omdat presentie en interventie een goede combinatie kan zijn. Het gebruik van slechts één van de twee leidt tot ongunstig resultaat. Smit vindt dat beide benaderingen unieke kenmerken hebben die gebruikt als combinatie, voor goede hulp zorgen. Mooren ziet als moeilijkheid dat de inhoud van de geestelijke begeleiding geen duidelijke handvatten heeft. Veel geestelijk begeleiders gebruiken de presentie benadering om uit te leggen wat ze doen in een begeleidingsgesprek. Gecombineerd met de grondhouding uit de humanistische geestelijke begeleiding, die er vanuit gaat dat de cliënt eigen verantwoordelijkheid en kundigheid heeft om richting te geven aan zijn leven, spreekt de geestelijke begeleider met de cliënt vanuit een passieve, volgende houding. Dit komt de kwaliteit van 'er zijn' in de geestelijke begeleiding niet ten goede.

3.5 Conclusie van 'er zijn' in de zorg

Concluderend kan ik zeggen dat 'er zijn' een tegenbeweging is, tegen de 'reguliere' manier waarop zorg verleend wordt in de huidige maatschappij. De door mij gelezen auteurs die schrijven over 'er zijn' zijn zich bewust van de zeldzaamheid van deze houding in de zorg en vinden dit een gemis. Zij willen 'er zijn' onder de aandacht van 'zorgend Nederland' brengen, zodat meer mensen op deze manier gaan werken. 'Er zijn' is voor veel geestelijk begeleiders de kern van hun beroep. 'Er zijn' wordt dan uitgelegd als:

'een luisterend oor zijn, er zijn los van specifieke behandeldoelen, een empathische houding zonder vooropgezet doel en een eindje meelopen' (De Roy et al., 1997, pp. VII, 137, 175, in: Mackor, 2007, p.93). In deze conclusie geef ik een korte samenvatting van de antwoorden op de drie vragen die ik heb gebruikt voor het rangschikken van de literatuur.

1. Het doel van 'er zijn'

Voor de door mij gelezen auteurs is het doel van 'er zijn' het doen van goed werk. De manier waarop dit wordt ingevuld is verschillend. Baart geeft met het ontwikkelen van de presentie benadering een reactie op de interventie benadering die voornamelijk in de zorg gebruikt wordt. Hij vult 'er zijn' in als een betekenisvol 'zijn' met en voor de ander, met je lichaam, een aanraking of aandacht. Buiten dit

gebeuren. Goossensen (2011) laat zien dat het ruiken om met anderen om te gaan het wezenlijke contact waarbij je de ander ziet en er voor hem of haar kan zijn in de weg zit. Kal geeft 'er zijn' vorm met behulp van de term 'kwartiermaken'. Zij probeert sociale integratie te bewerkstelligen, en probeert kwetsbare mensen in de samenleving een plek te geven. Dit vraagt van de werker én de samenleving dat ze ruimte maken, de ander niet uit de weg gaan, maar zelf ook veranderen. Op deze manier laat Kal het belang zien van het 'anders laten zijn van de ander' en hem niet gelijk te willen maken zoals wij (de samenleving) zijn. Baart en Goossensen geven 'er zijn' vorm in de presentiebenadering, hiermee probeert de werker 'betekenisvol voor de ander te zijn door met hen en er zo ook voor hen te zijn' (Baart, 2001, p.728). Mensen die volgens de presentiebenadering werken gaan een aandachtig, open, zorgzaam en trouw contact aan met de cliënt. Baart voegt het voorzetsel 'met' toe, omdat je er volgens hem pas voor iemand kan zijn als je mét hem bent, en als je hem kent.

'Er zijn' wordt door Jorna vormgegeven door het aannemen van een houding waardoor de ander aan zichzelf kan toekomen. Jorna kiest voor een spirituele manier van 'er zijn'. Hij laat de ander aan zichzelf toekomen, door middel van een ontmoeting van de ziel, dit is spiritueel 'er zijn'. Smit en Mooren gebruiken 'er zijn' als onderdeel van een gerichte interventie om de cliënt zo goed mogelijk te steunen. Hier worden de presentiebenadering van Baart en de 'reguliere' interventiebenadering gecombineerd. Dit leidt tot een combinatie van twee mensbeelden: de presentie met de nadruk op behoefte en afhankelijkheid en de interventie waarbij de autonome, zelfstandige mens centraal staat. Omdat mens zijn dit allemaal omvat, wordt door Smit een benadering bepleit waarbij zowel coaching als inbedding in de relatie een plek hebben. Mooren geeft de mens handvatten om het leven te accepteren zoals het is. Deze benadering richt zich op het begeleiden van mensen om het gevoel te vergroten zelf invloed uit te kunnen oefenen op het leven.

2. De competenties van 'er zijn'

De onderstaande competenties van de geestelijk begeleider zijn realiseerbaar in een samenleving waarbij ruimte wordt gemaakt voor de vreemde ander. Dit is een samenleving waarbij de mensen uit de marge worden uitgekozen en erkend (Baart en van Heijst, 2003, p.8). Dit is een samenleving waarin de nadruk ligt op de kwetsbaarheid van ons mens-zijn, waar er verwondering is, voor de ander die anders is en anders mag blijven. Een samenleving waar de verbondenheid tussen mensen onderling wordt benadrukt en ruimte is voor vragen waarop een kant en klaar antwoord niet mogelijk is. In deze samenleving wordt de mens aangemoedigd eigen verantwoordelijkheid te nemen voor zijn leven en krijgt deze handvatten hoe hij de verantwoordelijkheid kan nemen zonder dat hem verteld wordt dat hij dit móet doen. Voor Baart, Goossensen en Kal staat 'er zijn' voor het kunnen onderhouden van een zorgzame betrekking. Hierbij is het van belang dat de werker zich naar de cliënt toe beweegt en zich richt op zijn leefwereld. Om hiertoe in staat te zijn moet de werker zelfreflectief

en gekleurdheid en het moment dat zijn onbevangenheid d meer kan zien. Baart heeft de 'exposure' bedacht die ondergaan moet worden, zodat de werker er kan 'zijn' voor de ander. Door de radicale blootstelling aan de wereld van de ander wordt de werker aan het denken gezet en ontstaat via zelfreflectie meer begrip voor de ander. Goossensen noemt het opsporen van de eigen gekleurdheid het bewust worden van ons reductiemechanisme. We reduceren mensen door ze steeds proberen in te passen in ons referentiekader. We maken de vreemde en bedreigende ander zo snel mogelijk niet meer vreemd door hem te koppelen aan kennis en ervaringen die we eerder hebben opgedaan. Dit zorgt ervoor dat we niet meer onbevangen kunnen kijken naar de ander, omdat we hem al tot iets bekends (vaak kleiner) hebben gemaakt. Kal pleit voor een houding van verwondering en reflexiviteit en het nemen van de leefwereld van de cliënt als uitgangspunt. Erkenning is van belang, omdat hierdoor de eigenwaarde en het zelfbeeld van de cliënt wordt vergroot. Kal werkt deze houding uit in de hermeneutische houding.

Jorna geeft de werker de opdracht zijn eigen spirituele ontwikkelingsweg af te leggen om zich te kunnen bekwamen in het 'zijn' voor de ander. De eigen ervaringen geven de werker inzicht en kan hij gebruiken in de ontmoeting met de cliënt. Deze eigen ervaringen worden omgevormd tot transpersoonlijke kwaliteiten: het kennen van zinsamenhang, iemand uit één stuk zijn en de dingen in liefde laten gebeuren (Jorna, 2008, p.298). Door het ontwikkelen van deze kwaliteiten én met het besef dat mensen onderling verbonden zijn kan de werker er 'zijn' voor de ander. De grondhouding die de werker op deze manier leert aannemen is de basis voor het begeleidingsgesprek. Deze houding kenmerkt zich doordat hij zich met oog, oor en hart opent voor de wereld van de ander. De wereld en de realiteit van de ander is altijd anders dan wij verwachten. Als de werker zich daarvan bewust is, onvoorwaardelijke aandacht heeft en echt aanwezig is, kan de ander zich laten zien.

Mooren en Smit vinden dat 'er zijn' te leren is en combineren deze houding met diagnostiek. Hierbij wisselen de houding van *naast* een ander en *tegenover* een ander staan zich af. Naast de ander staan wordt gekenmerkt door interpersoonlijke, relationele, fysieke en participatieve kenmerken. Tegenover de ander staan heeft als kenmerken cognitie, inhoud en hermeneutiek. Mooren geeft zijn methodiek vorm met de vier behoeften van de Amerikaanse hoogleraar en psycholoog Baumeister. De geestelijk begeleider leert signaleren of en welke behoefte niet voldoende vervuld wordt en kan de cliënt handvatten geven de vervulling van zijn behoefte(n) zelf vorm te geven zodat het gevoel van zinvolheid wordt vergroten.

3. De moeilijkheden van 'er zijn'

'Er zijn' is voor Baart, Goossensen, Kal en Jorna niet mogelijk in onze huidige samenleving. Om 'er zijn' mogelijk te maken in de samenleving is een mentaliteit nodig die erkent dat mensen het niet alleen kunnen en niet alleen hoeven doen, een mentaliteit waar kwetsbaarheid wordt gewaardeerd als

de werker en is moeilijk te durven reflecteren op jezelf en r instaat wat ertoe leidt dat je de ander niet goed kunt zien. Voor Mooren en Smit zijn de moeilijkheden te vinden in het eenzijdige gebruik van de presentie- óf interventiebenadering en de afwezigheid van een methode voor de begeleidingsgesprekken. Omdat (humanistische) geestelijke begeleiding lang geen methode heeft gebruikt, zijn de begeleidingsgesprekken van de (humanistisch) geestelijk begeleider vaag gebleven. Daarnaast worden de presentie- en interventiebenadering vaak tegenover elkaar geplaatst en lijkt het of er een keuze gemaakt moet worden tussen de één of de ander. Jorna maakt de werker persoonlijk verantwoordelijk voor het succesvol kunnen uitoefenen van 'er zijn'. Wanneer de eigen spirituele ontwikkelingsweg gegaan wordt, leidt dit tot persoonsvorming en wordt de levenshouding van de werker gevormd. Die levenshouding vormt samen met kennis de basis van 'er zijn' voor de ander. Dit vraagt wederom om moed zodat de werker de eigen kwetsbare thema's durft te doorwerken. Ook Baart, Goossensen en Kal zetten de werker 'aan het werk' wat niet makkelijk is. Exposure, de heftige blootstelling aan de situatie van de cliënt waarbij de werker niet weg kan en het uit moet houden vraagt moed. Het is een agressieve blootstelling aan de vaak schrijnende omstandigheden van de cliënt, waarbij de werker haast onvermijdelijk tegen zijn eigen referentiekader aanbotst. Goossensen pleit voor exposure en neemt het reductiemechanisme onder de loep. Tot slot geeft Kal aan dat de werker innerlijk ruimte moet maken voor de ander en dat wat 'normaal' is los leert laten. Kal geeft in haar boek aan dat de norm gehanteerd in de samenleving zeer subjectief is en er niet zoiets bestaat als de 'vreemde ander'. Wij zijn, zo laat zij zien, allemaal vreemde anderen.

3.6 De vergelijking

Doel

Wanneer ik de literatuur over de twee beroepen met elkaar vergelijk valt mij op dat ik bij de literatuur van de zorg vier verschillende visies kan onderscheiden. Dit komt doordat in de zorg over 'er zijn' een openlijke discussie gaande is. Baart vult 'er zijn' in met een aandachtig nabij de ander zijn, en je kan pas voor een ander zijn als je ook met hem bent. Met een ander zijn is pas mogelijk wanneer je hem kent. Kal vraagt voor 'er zijn' van de samenleving dat deze in beweging komt. Jorna, geeft 'er zijn' een spirituele dimensie en Smit en Mooren geven 'er zijn' gerichte interventies waardoor de cliënt zelf aan zijn ontwikkelingsweg kan werken. De auteurs uit het onderwijs zitten meer op één lijn. Voor alle auteurs is de persoonlijke ontwikkeling van de leerling naast de cognitieve ontwikkeling van belang. Het doel van het onderwijs is het opleiden van leerlingen. Een geestelijk begeleider is niet formeel gebonden om op te leiden, natuurlijk kan hij dit wel doen, maar dit is geen verplichting. De verschillende aandachtspunten van de auteurs gaan over de uitwerking van deze persoonlijke ontwikkeling van de jongere. In de zorg gaat de discussie letterlijk over het begrip 'er zijn', terwijl dit in het onderwijs besloten zit in de pedagogische relatie. Een woord dat in het onderwijs veel voorkomt is 'betrokkenheid' bij de leerling.

Er zijn slechts kleine verschillen in de competenties van 'er zijn' tussen de twee beroepsgroepen zorg en onderwijs. De overeenkomst tussen de theorie van de twee beroepsgroepen is dat zowel van de leraar als van de geestelijk begeleider een actieve houding gevraagd wordt. Beiden moeten aan het werk, via reflectie op het eigen handelen wordt de houding naar de cliënt of leerling ontwikkeld. De reflectie wordt bij de zorg door Baart uitgewerkt in de exposure (de blootstelling aan de leefwereld van de ander) waardoor de werker komt tot de vijf methodische kenmerken van: (1) naar de ander toe bewegen – afstemmen op het leefritme van de ander, (2) ruimte maken voor de ander, (3) aansluiten bij de leefwereld van de ander, (4) openheid en afstemming, het hebben van een open agenda en (5) het zoeken van contact met de moeilijk bereikbare mensen uit de samenleving. Kal geeft de werker een handreiking om de hermeneutische houding aan te leren nemen in contact met de cliënt. Deze houding is: (1) receptief, (2) betrokken op de concrete werkelijkheid en onderzoekend, (3) gericht op de ander als geheel, (4) nabij, wat voor de cliënt veiligheid betekent, (5) creatief, een creativiteit die de werker en de cliënt dichterbij de werkelijkheid brengt, (6) een houding van volharding. Smit en Mooren geven de werker gerichte interventies waarmee hij de cliënt handvatten kan geven het eigen leven op een zinvolle wijze vorm te geven. Jorna stimuleert de werker in het gaan van de eigen ontwikkelingsweg, die hij spiritueel noemt waarbij persoonlijke thema's als schuld, schaamte en eenzaamheid worden doorwerkt zodat hij 'er beter voor de cliënt kan zijn'.

Toch is binnen de zorg een verschil aan te wijzen. Waar de actieve, zelfreflectieve houding in alle visies terugkomt is de daadwerkelijke houding naar de cliënt verschillend. Baart, Goossensen en Jorna vullen deze op eenzelfde manier in. Deze verschilt aanzienlijk van de houding van Kal, Smit en Mooren. De houding is bij Baart, Goossensen en Jorna een afwachtende, houding waar vooral wordt benadrukt niet te veel interventies te plegen. Dit is een houding van letterlijk 'bij iemand zijn' en verder niet al te veel doen zodat de ander kan 'zijn'. Op deze manier kan de ander tevoorschijn komen. De mogelijkheid creëren voor de ander zodat deze kan 'zijn' wordt volgens Baart te weinig gedaan in de huidige interventionistische maatschappij waar de cliënt eigenlijk continu van alles moet. De presentiebenadering kan gezien worden als een reactie op de interventiebenadering. Dit is in de manier waarop het handelen van de werker wordt omschreven duidelijk zichtbaar. Men doet al gauw te veel, vind Baart, en hij waarschuwt hiervoor. Jorna volgt deze lijn. Ook voor hem is het 'zijn' belangrijker dan het 'doen'. De werker is onbaatzuchtig instrument voor de cliënt als hij hem benadert vanuit onvoorwaardelijke aandacht, en echte aanwezigheid. Op deze manier zal de werkelijkheid van de ander zich kunnen laten zien. Kal, Mooren en Smit stimuleren de werker tot het plegen van interventies, hierdoor is de houding die zij voor ogen hebben actiever dan de houding van de presentiebenadering. Daarnaast krijgt de cliënt handvatten om zelf actief aan zijn helings- of zingevingsproces bij te dragen.

sensen en Jorna is niet terug te vinden in het onderwijs. 'Er el, maar zit opgesloten in de pedagogische relatie. De pedagogische relatie is onderdeel van de ontwikkeling, waar in het onderwijs aan gewerkt wordt. Er wordt geleerd voor beroep en samenleving, waar kennis en vaardigheden voor nodig zijn die een leraar moet aanbieden en overbrengen. Dit is de reden dat een leraar niet kan volstaan met slechts 'er zijn'.

Bij het onderwijs wordt de reflectie gericht op de identiteit, de eigen idealen en onderwijspedagogisch oordelen. Net als bij de geestelijke begeleiding komt het voor dat de reflectie wordt uitgewerkt in een 'exposure'-vorm, bijvoorbeeld door Schultz. Ze benadrukt het goed kijken en luisteren naar de leerling, zodat duidelijk wordt hoe de lesstof kan aansluiten bij de belevingswereld van de leerling. Leeman, Wardekker, Starratt en Van Manen schrijven over reflectie van de leraar op de eigen identiteit en zijn morele oordelen die hij (impliciet) overdraagt. Biesta werkt de reflectie uit door te benadrukken dat een leraar 'wijs' moet worden. Door ervaring leert de leraar het juiste 'onderwijspedagogisch oordelen'. Dieleman schrijft over de rol van de school. Om sociale verbondenheid te creëren tussen leerlingen onderling hebben de school en de leraar tot taak te zorgen voor een goed sociaal klimaat dat leerlingen het gevoel geeft dat ze tot een groep behoren. Het faciliteren van de veiligheid die nodig is om een goed sociaal klimaat te doen ontstaan lijkt op de voorwaarden van 'er zijn' zoals Baart die omschrijft. De omschrijving van de leraar als pedagoog van Van Manen raakt aan Baart. Deze leraar wordt geraakt door kinderen en begrijpt ze op een liefhebbende manier. Pedagogiek zit voor hem op dezelfde lijn als de relatiegerichte woorden: vriendschap, liefde en familie.

Moeilijk

Zowel de auteurs uit het onderwijs als de auteurs uit de zorg vinden dat de huidige samenleving een belemmering is voor het uitoefenen van 'er zijn'. Doordat de nadruk ligt op de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen wordt de persoonlijke ontwikkeling hier ondergeschikt aan gemaakt. Daarnaast wordt de agenda van de samenleving opgedrongen aan het onderwijs waardoor de eigen pedagogische belangen van het onderwijs op de tweede plaats komen. Onderwijs verleert, de nadruk ligt op dat er geleerd wordt, waardoor te weinig wordt gekeken naar wat er geleerd wordt. Er wordt vergeten dat onderwijs pas mogelijk is wanneer er een relatie is tussen leerling en leraar en dat het werken aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen naast de cognitieve ontwikkeling óók op de agenda moet. In de zorg worden de moeilijkheden in de samenleving óók aangewezen. Om 'er zijn' mogelijk te maken is een mentaliteit nodig die erkent dat mensen het niet alleen kunnen en niet alleen hoeven doen, een mentaliteit waar kwetsbaarheid wordt gewaardeerd als een kracht. Zolang werkers moeten handelen in een cultuur die snel, goed en berekenbare effecten wil zien, waarbij al vaststaat welke effecten bereikt moeten worden, is 'er zijn' niet mogelijk, aldus Baart. Via het introduceren van de begrippen deconstructie en verwondering kan de samenleving zich naar meer

bewegen. Het artikel van Smit (2008) laat zien dat er een overgang is van een presentiebenadering door de presentiebenadering. Hierdoor wordt *tegenover* een ander staan volledig vervangen door *naast* een ander staan. De kenmerken van tegenover staan; cognitie, inhoud en hermeneutiek, komen hierdoor te vervallen terwijl deze van even groot belang zijn voor een goede begeleiding van de cliënt als de kenmerken waarbij de werker naast de ander staat.

Om een goede relatie tussen leraar en leerling te bewerkstelligen moet de leraar kritisch naar zichzelf leren kijken zodat hij weet wat hij doet, waarom hij het doet en welke morele oordelen hij (onbewust) overbrengt. Een leraar heeft hierbij nog een extra 'moeilijkheidsdimensie' hij moet er voor een klas met jongeren tegelijk zijn en verkeert altijd in het spanningsveld tussen groep en individu. Hij verdiept zich daarnaast in de wijze waarop leerlingen er voor elkaar kunnen zijn, en poogt dit te faciliteren. Deze dimensie komt minder voor in het werk van de geestelijk begeleider. De kritische zelfreflectie vraagt van de leraar dat hij soms erkent dat hij iets niet goed heeft gedaan, en dat is niet makkelijk. Dit lijkt op de moeite die de geestelijk begeleider moet doen. Deze moet óók kritisch naar zichzelf kijken, zich kwetsbaar opstellen en kunnen zeggen dat hij het even niet meer weet, of niet meer helder kan zien. Hier is in beide gevallen moed voor nodig, de moed om naar je eigen imperfecte zelf te kijken en dit te erkennen, naar jezelf en naar de ander toe. Ik ben verrast door de vele overeenkomsten tussen de twee beroepen die ik tijdens het bestuderen van de literatuur heb gevonden en ben benieuwd wat ik ontdek in de praktijk.

4.1 Het interviewinstrument

Mijn interviews zijn semi-gestructureerde interviews van ongeveer één uur. In gesprek met de respondent geef ik eerst een korte introductie van mijn onderzoek. Daarna vraag ik de geïnterviewden te vertellen wat 'er zijn' bij hen oproept en of het een rol speelt in hun werk. Vervolgens heb ik vijf vragen aan de hand waarvan ik hoop te ontdekken op welke manier 'er zijn' bij deze leraar speciaal onderwijs of geestelijk begeleider in zijn werk voorkomt. Deze vragen heb ik geïnspireerd door de gelezen literatuur geformuleerd. In mijn weergave van de literatuur heb ik de volgende driedeling gemaakt: het doel van 'er zijn', de competenties van 'er zijn' en wat maakt 'er zijn' moeilijk. Deze driedeling is terug te vinden in de interviewvragen waarmee ik informatie hoop te krijgen over de beroepspraktijk van 'er zijn'. Tot slot heb ik geïnspireerd door de literatuur twee stellingen bedacht die voor mij twee kernaspecten van 'er zijn' weergeven. Deze leg ik de respondenten voor en vraag hen wat ze hiervan vinden.

Introductie voor de respondent

Zowel in mijn stage in de geestelijke begeleiding als in mijn werk in het speciaal onderwijs ben ik de term of het begrip 'er zijn' tegengekomen. Geestelijk begeleiders worden geacht dit te kunnen in relatie met de cliënt en leren hier onder andere op de Universiteit van Humanistiek over. Tijdens mijn werk in het speciaal onderwijs merkte ik dat leraren 'er zijn' vaak omschrijven als pedagogische houding of relatie die ze wensen te kunnen aannemen in contact met de leerling. Dit begrip intrigeert mij, omdat het volgens mij verwijst naar iets heel basaal wat voor mensen die met mensen werken van belang is. De mensen waarmee gewerkt wordt, hebben baat bij mensen die 'er voor hen zijn'. Ik denk dat 'er zijn' voor de ander een kwaliteitsfactor is in 'goed' mensenwerk. Het lijkt iets eenvoudigs, iets wat voor de hand ligt, en toch heb ik moeite om het te omschrijven of uit te leggen. Over 'er zijn' wil ik meer uitzoeken, en ik doe dit met een onderzoek waarbij ik een vergelijking maak tussen het speciaal onderwijs en de geestelijke begeleiding met jongeren. Ik interview beroepsmensen, omdat zij mij kunnen vertellen wat 'er zijn' voor hen en voor hun beroep betekent of zou kunnen betekenen. Ik probeer het begrip 'er zijn' te ontrafelen om het te concretiseren en er meer kennis over te verzamelen. Naar mijn mening is dit nodig, omdat er een risico bestaat dat het een containerbegrip wordt wat men zomaar gebruikt zonder te weten wat het eigenlijk inhoudt. Daarom ben ik benieuwd wat het begrip, of de term 'er zijn' voor de respondent betekent.

Vragen

De eerste vijf vragen gaan over de concretisering van 'er zijn' in het beroep. De laatste drie vragen bevatten de op de literatuur gebaseerde driedeling. Wanneer de respondenten 'er zijn' absoluut niet herkennen zal ik proberen met voorbeelden dit herkenbaar te maken. Als blijkt dat 'er zijn' niet

pondent ga ik met hem of haar filosoferen over hoe hij 'er
oep:

1. Herkent u het begrip 'er zijn'?
2. Wat verstaat u onder 'er zijn'?
3. Speelt het een rol in uw werk?
4. Zo ja, kunt u een voorbeeld daarvan geven?
5. Op welke momenten is 'er zijn' van belang?
6. Is het een belangrijk begrip, of houding voor uw beroepsgroep, waarom?
7. 'Er zijn', kan iedereen dat/ valt het te leren?
8. Is 'er zijn' praktisch haalbaar?

Stellingen

Wilt u deze stellingen lezen en mij zeggen wat u daarvan vindt?

- 'Een leraar moet in staat zijn zijn leerlingen allemaal het gevoel te geven bijzonder en welkom te zijn'.
- 'Een geestelijk begeleider moet in staat zijn zijn cliënten allemaal het gevoel te geven bijzonder en welkom te zijn'.
- 'Een jongere moet het gevoel van geborgenheid en vertrouwen kennen, dat vraagt van de opvoeder betrouwbaarheid en berekenbaarheid'.

De volgende zes respondenten zijn geïnterviewd voor het onderzoek:

- Herman: geestelijk begeleider (aalmoezenier) met als denominatie oorspronkelijk het katholieke geloof, werkzaam met jongeren, gezinnen en ouderen.
- Geert: geestelijk begeleider (priester), met als denominatie de christengemeenschap, werkzaam met jongeren, gezinnen en ouderen.
- Marie: geestelijk begeleider (humanisticus), met als denominatie het humanisme, werkzaam met jongeren in een semi-gesloten instelling.
- Thom: leraar speciaal onderwijs met cluster-vier-jongeren in een zorginstelling.
- Ineke: lerares speciaal onderwijs met cluster-vier-jongeren in een zorginstelling.
- Marleen: directeur en lerares speciaal onderwijs met cluster-vier-jongeren in een zorginstelling.

4.2 De respondenten

Van de interviews heb ik zes portretten gemaakt. Bij het maken van de portretten heb ik zo veel mogelijk geprobeerd om de oorspronkelijke taal van de respondenten te gebruiken. Om de uitgeschreven gesprekken soepeler te laten verlopen heb ik soms zinsconstructies aangepast. Elk portret bevat een paar letterlijke citaten, deze staan tussen aanhalingstekens.

Doelgroep: jongeren, gezinnen en ouderen.

Herkent u 'er zijn', en wat verstaat u er onder?

Herman komt 'er zijn' iedere dag tegen. Terugkijkend op zijn leven komt hij het ook in zijn eigen leven tegen, bijvoorbeeld in het gezin waar hij geboren is in de jaren '50. Het gezin bestond uit een vader, een moeder en vier kinderen. De moeder van Herman is thuis en zijn vader is arbeider en keuterboertje. In het gezin hing een sfeertje van 'Wij zorgen goed voor jullie eten en drinken, je hebt een bed en voor de rest moet je niet zeuren'.

De materiële kant van het leven van Herman was voorzien, maar de immateriële kant: het verdriet, de pijn of vreugde kon niet gedeeld worden, en dat ziet Herman in heel veel levensfasen terug, bij zichzelf en bij de mensen waar hij mee werkt. Herman heeft met jongeren en ouderen gewerkt, en ziet niet zoveel verschil tussen jongeren of ouderen. Volgens hem hebben ze eenzelfde kern. Mensen wordt continu verteld wat ze 'moeten' doen, wat goed voor ze is en krijgen weinig kans dit zelf te bepalen. In zijn werk met jongeren ging het over 'Jij doet wat wij willen, of dat nou ouders waren of de kerk. En bij ouderen komen dagelijks een heleboel mensen binnen vliegen die allemaal uitstralen: jij gaat maar zitten omdat wij er zijn. Eigenlijk vragen ouderen: ga jij eens even zitten, omdat ik er ben! Maar dat komt bijna nooit aan bod'. Herman komt 'er zijn' in het leven tegen als afwezigheid, de immateriële dingen worden ondergesneeuwd door de materiële. Waar mensen echt mee zitten, dat is de grote afwezigheid. 'Er zijn' heeft voor Herman heel veel met liefde te maken, en dat is niet zo vanzelfsprekend, omdat de nadruk in de maatschappij ligt op het materiële en niet op het immateriële. Herman geeft een voorbeeld van jonge gezinnen die gedwongen worden veel te werken om financieel hun hoofd boven water te houden. De kinderen worden in een kinderdagverblijf gestopt, waar een soort vervangbare of georganiseerde liefde wordt geproduceerd. Hij signaleert een maatschappelijke tendens waarbij we de dingen doen omwille van productie, steeds meer, sneller en effectiever, zonder dat gevraagd wordt naar de noodzaak van dat proces. Herman zou graag zien dat de dingen worden gedaan uit liefde en mededogen.

Doel van 'er zijn'

'Ik wil graag zijn wie ik ten diepste ben, en dat hoop ik ook voor anderen.' Herman hoopt via de gesprekken die hij voert bij te kunnen dragen aan dat anderen ten diepste zichzelf kunnen zijn. Hij hoopt dat hij mensen kan begeleiden in het creëren van perspectief voor henzelf. Daarnaast hoopt hij dat de mogelijkheid ontstaat dat de dingen die voor deze mensen in de weg zitten, door middel van een gesprek misschien minder in de weg gaan zitten. Herman vroeg een meneer die zei dat hij dood wilde: 'Wie gaat er dan altijd met jouw kleinzoon op zondag naar de voetbalclub NEC?' Door die vraag kreeg de man weer lichtjes in zijn ogen. Het creëren van perspectief is absoluut niet altijd het geval. Soms krijgt Herman van een cliënt het signaal dat er geen perspectief meer is, dat men niet meer wil.

zijn om dat te zeggen en te delen, en dan wordt dat het is het voor Herman van belang dat hij in de buurt blijft van de ander. Samen proberen ze de perspectiefloosheid 'uit te houden' met elkaar: 'Bij de ander in de buurt zijn zodat de ander kan zijn wie hij wil zijn en zich ook nog gezien weet, in zijn alleenheid. Ieder mens wil op zijn tijd gezien worden en aandacht ontvangen. Ieder mens wil mens zijn'. Een kenmerk van 'er zijn' voor Herman is het feit dat je nooit weet waar je met elkaar zult uitkomen. Herman signaleert de vertwijfeling van de 'interventionisten' zoals hij de hulpverleners noemt die komen binnenvliegen zonder aandacht voor de oudere. Wanneer een oudere – vaak als de interventionist al bij de deur staat om te vertrekken – toch een poging doet om te vertellen wat voor hem vitaal is, wordt er even getwijfeld om te stoppen en te luisteren. Dit wordt echter bijna niet gedaan, omwille van tijdgebrek. Deze tendens ziet Herman in de gehele maatschappij, ook in het onderwijs gaat het om het programma dat af moet, omdat er getoetst moet worden.

Competenties van 'er zijn'

'Er zijn' is volgens Herman een wezenlijk menselijke behoefte, ieder mens, jong of oud heeft van tijd tot tijd nodig dat er iemand even gaat zitten en aandacht heeft. 'Er zijn' heeft voor Herman te maken met de trage vragen van het leven, die niet snel oplosbaar zijn, voor die vragen zijn tijd, vertrouwen en veiligheid van belang: 'Ik ben nu 78, ik zie mijn kinderen niet meer.. wat heb ik verkeerd gedaan?' Herman wijst op het fenomeen: jezelf meenemen in het gesprek. Het kan niet anders dan dat je jezelf erbij hebt, maar tegelijk moet je zelf 'naar achteren' tijdens het voeren van het gesprek. Het is belangrijk dat de ander 'aan zet' is, het voor het zeggen heeft. Discretie is hierbij een houding die Herman werkelijk moet uitstralen. Hij wil de ander laten merken dat hij er is voor hun zaak. Herman merkt gelijk wanneer de ander het gevoel heeft niet meer 'aan zet' te zijn. Op dat soort momenten wordt hij onderbroken, er wordt bijvoorbeeld gevraagd of hij koffie wil. Als Herman zelf naar voren komt, merkt de ander dat hij niet meer aan zet is en dat kan resulteren in argwaan. Herman richt zich tijdens het gesprek op wat voor de ander vitaal is, dat wat bovenaan de agenda staat. Dat wordt door hen bepaald en onder de aandacht gebracht. Bij het jongerenwerk werd het vitale heel direct gecommuniceerd: 'Dat je met de bijbel aankwam en dat ze zeiden, laat die maar in de tas! Goed, zei Herman dan, ik ben er, ik laat de bijbel in de tas, zeggen jullie maar waar het over moet gaan'. Groepswork op basis van presentie is volgens Herman heel goed mogelijk. Groepsgesprekken met jongeren gingen over wat hen bezig hield: 'Wij krijgen maar één euro zakgeld en dat vinden we veel te weinig! En dan zegt een ander: Ik krijg helemaal geen zakgeld, en iemand anders zegt: Nou, ik krijg wel 25 euro in de week!'. Hij faciliteert in groepsgesprekken door de deelnemers te laten spreken over wat ze bijvoorbeeld van de ander(en) vinden in het proces. Wanneer een situatie van verwijt ontstaat, stelt hij ook kritische vragen: of er nog iets is wat de ander goed doet, om degene die het verwijt maakt inzicht te geven in het eigen gedrag. Met groepswork kunnen mensen inzichten krijgen van en in elkaar en kunnen de deelnemers in elkaars behoeften gaan voorzien, bijvoorbeeld de behoefte aan contact, of het spreken over moeilijke onderwerpen.

Moelijkheid bij 'er zijn' vindt Herman het feit dat hij zelf mens is, met zijn eigen waarden en normen, waardoor hij vrij snel geneigd is om te oordelen. Wanneer hij oordeelt, laat hij de ander niet in zijn waarde, ze kunnen niet meer zijn zoals ze willen zijn. Als dit gebeurt, wordt Herman de norm, en zij object. Bij 'er zijn' is het de bedoeling dat de ander de norm is en dat deze subject is en mag blijven. Voor Herman is dit lastig wanneer er sprake is van normen en waarden die in tegenspraak zijn met zijn normen en waarden, dit noemt hij: zijn eigen oprispingen, dit kan de manier zijn zoals hij in de wereld staat, dat kan zijn verleden zijn, dat kan zijn optimisme zijn. Herman ervaart zichzelf als het grootste struikelblok in een gesprek, vanwege die oprispingen. Omdat hij op basis van wat hij hoort heel snel geneigd is om conclusies te trekken, te oordelen, raad, suggesties of advies te geven. Herman streeft ernaar om dat allemaal te parkeren, te bewaren en te onthouden, zodat hij, als de ander het aangeeft er op terug kan komen.

Voorbeeld: 'Als mensen die in de schuldsanering zitten kerst vieren en gaan wokken met geld dat er nog niet is, dat vind ik moeilijk. Ik weet dat het voor het eerst in lange tijd beter gaat met deze mensen en weet dat het belangrijk is om dat te vieren maar als het geld er niet is, zou mijn norm zijn dat je dat niet doet. Toch heb ik ze geprezen, omdat ze het gedaan hebben, en mijn norm ingeslikt. Er komt wel een moment dat je moet zeggen: je kan niet zomaar iedere impuls verzilveren'.

Door de verhalen van deze mensen (in de schuldsanering) heeft Herman kunnen 'meevoelen' hoe het is om in de schuldsanering te zitten, en weet hij hoe hard ze werken om eruit te komen. De eigen norm die hij op dat moment 'achter' houdt, is de zorg om de moeilijke situatie en de wens dat hier een einde aan komt. Vanuit het idee dat zij de agenda bepalen, parkeert Herman zijn zorg en wacht hij tot het moment waarop zij zelf aangeven dat ze erover willen spreken. Of hij brengt het als hypothese onder de aandacht: als het nu weer kerstmis zou zijn, zou je dan weer gaan wokken, of zou je de laatste schuldeiser aflossen? Herman is zich er bewust van dat je de ander nooit helemaal subject kunt laten, er is altijd een soort (eigen) grens die hij soms aanwijst. In een gesprek er helemaal honderd procent voor de ander zijn, dat lukt bijna nooit, voor Herman is het de kunst om daar zo dicht mogelijk bij te komen, door zijn grenzen te bewaken en zelf subject te blijven.

Herman vindt geduld van belang, maar ook moeilijk, omdat hij niet altijd zo geduldig is. We zijn gewend om alles snel te regelen, maar in dit soort gesprekken moet hij dat laten varen, ook al merkt hij dat het niets oplevert. 'Want dat is precies de valkuil: het mag ook niets opleveren, of het hóeft niets op te leveren'. Herman traint het parkeren door tegen zichzelf te zeggen: 'alles mag, niets moet'. Herman ontdekt dat met ouder worden en meer ervaring opdoen het parkeren makkelijker wordt. Dit komt doordat hij zelf rustiger wordt en de rust, dat er niets hoeft, kan uitstralen tijdens het gesprek. Daarnaast heeft hij met de jaren alle soorten gesprekken gevoerd en komt het zelden meer voor dat iets niet eerder gezegd is. Dat zorgt ervoor dat gesprekken niet meer zorgen voor schrik of

voel dat er kan komen wat er komt en het contact altijd

Stellingen

Een geestelijk begeleider moet in staat zijn, zijn cliënten allemaal het gevoel te geven bijzonder en welkom te zijn.

Herman is het daar mee eens, hoewel hij haakte op het woordje 'allemaal'. Cliënten die geen berouw hebben over dat wat ze een ander hebben aangedaan en vinden dat ze alles mogen doen en zeggen, daar heeft hij moeite mee. Herman vindt dat hij ook voor deze mensen moeite zou moeten doen, omdat ook deze mens bijzonder is, er is geen tweede zoals hij, maar dit vindt hij bij iemand zonder zelfreflectie of deemoed, lastig.

Een jongere moet het gevoel van geborgenheid en vertrouwen kennen, dat vraagt van de opvoeder betrouwbaarheid en berekenbaarheid.

Ook hier is Herman het mee eens. Hij maakt de stelling nog breder, hij vindt dat iedereen het gevoel van geborgenheid en vertrouwen zou moeten kennen, jong of oud. Ook de volwassene blijft ergens jong, en kan als hij er open voor staat nog opgevoed worden. Herman vult betrouwbaarheid en berekenbaarheid aan met mededogen en het woord liefdevol.

Geert

Functie: geestelijk begeleider en priester in de Christengemeenschap te Zeist.

Doelgroep: de gehele gemeente met voor dit interview speciale aandacht voor de jonge mensen die de kinderkampen begeleiden.

Herken je 'er zijn', en wat versta je er onder?

Geert herkent 'er zijn' en komt het tegen als iets heel wezenlijks van zijn werk. 'Er te zijn', dat is eigenlijk de hoofdzaak van het priesterberoep. Als Geert zijn gewaden aantrekt dan vertegenwoordigt hij de gemeente-engel. Het feit dat hij daar is, met zijn gewaden aan, dat is een 'zijn' voor de mensen in die omgeving. Hij zegt dan tegen de gemeente dat de Christus in die gemeente aanwezig mag zijn. In de mensenwijdingsdienst die Geert leidt, wordt er gezegd: 'ons zijn is Zijn zijn'. Dat betekent dat we voelen dat we als mens 'zijn' hier op de aarde, en dat we ook 'zijn' in de geestelijke wereld. 'Ik ben geboren uit de vader - god - wereld, mijn 'zijn' hier op aarde heeft te maken met Zijn 'zijn'. Daar beleeft Geert het zijn. Hij beleeft het ook als hij met iemand in gesprek is en hoeft dan vaak niet eens te antwoorden, het feit dat hij luistert, en 'er is', dat is al iets heel wezenlijks voor iemand. Geert ging mee op de jeugdkampen en daar is de hoofdzaak dat je er bent, het 'er zijn'. Hij verzorgde op het kamp dan de mensenwijdingsdienst. Dat was het fundament van het kamp, daar draaide verder het hele kamp op. Geert moest af en toe een beetje bijsturen, en kreeg dan vragen hoe de jongeren die het kamp leidden met situaties om konden gaan. Toch is het belangrijkste het aanwezig zijn, als hij

rkte het averechts, je moest de jongeren laten. Zoals Geert
r zaten ervoeren we het zijn, legde hij uit: 'Jij bent er, met
jou hele aura, en ik ben er met mijn hele aura, die 'zijn' hier en dat voel je aan elkaar. Daar beleef je
iets van de ander zijn 'zijn', dan heeft hij nog niets gezegd maar je voelt iets van wat er in die ander
aanwezig is'.

'Er zijn' gaat voor Geert over de mogelijkheid tot openen, je openen voor de uitstraling van de andere
mens. Het gaat over vertrouwen winnen bij die ander, zodat je van elkaar ontdekt hoe je bent.
Vertrouwen schenk je pas als je weet wie de ander is. Als die ander gesloten is, gaat iemand zich
volgens Geert niet snel openen, omdat beiden afwachten op een opening. 'Er zijn' vraagt van een
mens dat hij laat zien wie hij is, en dan is het veilig genoeg om te openen. 'Er zijn' is een interactie,
het gaat over het winnen van het vertrouwen van de jongeren. Daarom zijn er bij het voorbereiden
van de jeugdkampen maandelijkse bijeenkomsten. 'In het begin zit iedereen elkaar een beetje aan te
kijken en willen ze van elkaar weten wie ze zijn', omschrijft Geert. Vervolgens gaan de jonge mensen
iets met elkaar doen en dat leidt tot het ontstaan van contact en de mogelijkheid om los te komen.
Geert neemt dan waar hoe de jonge mensen tevoorschijn komen. 'Er zijn' is iemand zien zoals hij is of
zoals hij worden wil. Het is kijken waar de ander naar toe wilt. Waar voert hij zijn innerlijke strijd? Hoe
kan ik hem daarin ondersteunen? Wat is zijn vraag?

Doel

Ieder mens heeft volgens Geert een 'zijn', het gaat erom dat we de ander de kans geven om zijn 'zijn'
te tonen. Dat is het doel van 'er zijn' voor Geert, dat een mens de mogelijkheid krijgt om te tonen wie
hij is en vanuit dat 'zijn' iets kan creëren. Bij een jeugdkamp wordt bijvoorbeeld eerst ruimte
gecreëerd, er moet een vertrouwen gecreëerd worden in elkaar, door de leiders van het jeugdkamp.
Als dat gecreëerd is, ziet Geert dat de jongeren ineens tevoorschijn komen omdat ze het gevoel
hebben dat ze zichzelf mogen zijn en mogen tonen. Het gevolg is dat er dan mensheidsontwikkeling
kan plaatsvinden. Door middel van vertrouwen en het creëren van ruimte van achttien jonge mensen
kunnen de kampeiders zichzelf openen, en mogen ze zich tonen. Een creatieproces vindt vervolgens
plaats en wanneer in de zomer de kinderen op het kamp komen, voelen ze aan de staf dat ze één
geheel zijn. De staf is open, blij en heeft ideeën. Dat merken de kinderen waardoor ze zich ook
kunnen openen. Voor Geert is het doel van 'er zijn' menswording, zodat mensen kunnen worden en
zich kunnen ontwikkelen. Die mensheidsontwikkeling heeft voor Geert met de liefde te maken. Liefde
kan zichtbaar worden wij ons kunnen openen. Als je gesloten bent, kan je niets tonen en geen liefde
laten zien. Liefde betekent voor Geert niet alleen houden van, het betekent ook: elkaar dragen en
verdragen, omdat je elkaars zwakheden tegenkomt.

competentie van 'er zijn', het ijs breken. Daarbij gaat het er niet om wat je zegt maar om wat je uitstraalt, dat beleven de jongeren, dat is het 'zijn'. Door het vertrouwen ontstaat gemeenschap. Vertrouwen betekent dat men zich voor elkaar opent, dan ontstaat de gemeenschap vanzelf. Vertrouwen is ook, iets niet vast kunnen houden, loslaten. 'Er zijn' voor andere mensen betekent voor Geert dat je ze in gedachten meedraagt. Geert kijkt op situaties terug, en kijkt terug of hij zich iets kan herinneren van wat de ander gezegd heeft. Het is mogelijk dat hij zich realiseert dat hij de ander helemaal niet heeft gezien. Terugkijken vraagt reflectie, en reflectie is voor Geert het contactzoeken met je eigen engel, het 'zijn'. Ieder mens zijn 'zijn' heeft met de eigen engel te maken. Als Geert zich opent, dan komt zijn engel tevoorschijn die met hem meegaat in het onzichtbare. Als we 's avonds terugkijken dan zijn we in gesprek met onze engel, doordat we die engel zeggen dat we iemand de volgende dag beter willen observeren. Vervolgens gaat onze engel in de nacht naar de engel van de ander toe en wordt er een verbinding gelegd. Geert noemt dit het betrekken van de geestelijke dimensie in het handelen. Dit wordt ook gedaan wanneer een jongen of meisje op het kamp niet meekomt en het niet naar zijn zin heeft. Nadat hij of zij is omschreven, spreken de begeleiders af de volgende dag allemaal op hem of haar te letten. Die volgende dag, gebeurt er wat! Volgens Geert is het heel belangrijk voor het 'zijn' om de geestelijke dimensie, en als onderdeel daarvan, de eigen engel hierbij te betrekken. Een situatie kunnen wij zelf misschien niet veranderen, maar met behulp van de geestelijke dimensie lukt dit wel. 'Er zijn' is voor Geert innerlijk zien, in de avond terugkijken en realiseren dat je een jongere niet hebt gezien, betekent dat het wezen van de jongere niet tot jou doorgedrongen is. Het betekent dat je niet even een belevenis met dat kind gehad hebt, je hebt hem niet 'innerlijk' gezien. Dit kan je in de volgende ontmoeting opnieuw proberen. 'Er zijn' is voor Geert 'liefdevolle aandacht'. Als een jongere niet mee kan komen, stimuleert Geert de kampleiders om zichzelf met liefdevolle aandacht de vraag te stellen hoe deze jongere toch een fijn kamp kan krijgen. Een andere competentie van 'er zijn' is het hebben van geen oordeel. Een oordeel komt vanzelf in je op, dat is menselijk. Maar op het moment dat hij opkomt, zeg je tegen het oordeel dat hij terug moet, dat je niet wilt oordelen, dit is ieders eigen innerlijke strijd. Een oordeel is iets van het antimenselijke en liefde oordeelt niet. Liefde geeft ruimte, het probeert iemand mee te dragen, iemand mee te nemen, zoals hij is. Het oordeel over de ander voel je wel, maar daar zeg je 'nee' tegen. Het is volgens Geert de kunst om je te concentreren op het andere, de kracht van het kind, en met behulp van de liefde te kijken waar zijn probleem mee te maken heeft. Het kind voert óók zijn eigen innerlijke strijd en merkt dat hij een beetje buiten de boot valt. De belangrijkste manier om daar mee om te gaan is de liefde: dragen, verdragen, meedragen, dat is liefde. Geert vindt dat iedereen 'er zijn' kan leren. Wie het wilt leren, kan het leren, maar teveel 'machogedrag' blokkeert de mogelijkheid tot 'er zijn'. 'Er zijn' ontstaat wanneer we ons openen voor de ander, dan krijgt de ander vertrouwen in ons, hij voelt zich veilig, en durft zich te openen. Openen is van belang in gesprek met ieder mens. 'Er zijn' is te leren in een ontmoeting in het dagelijks leven. 'Er zijn' kunnen we leren door onze ogen te openen en goed te kijken. Ook leren we het door het ontwikkelen van zelfkennis.

van 'er zijn' op: ruimte creëren, de nacht (de geestelijke
ertrouwen, de liefde (dragen, verdragen, meedragen),
zelfkennis ontwikkelen en niet oordelen.

Moeilijk

Geert vind het moeilijk om niet te oordelen, omdat hij weet dat hij zijn eigen grenzen heeft en deze tegenkomt, bijvoorbeeld als hij moe is. Wanneer we oordelen, sluiten we ons af: 'zo ben jij en daar wil ik niets mee te maken hebben'. Oordelen betekent dat je de zwakheden van elkaar ziet, ieder mens heeft zijn zwakheden. Als je mensen tegenkomt, komen de zwakheden van de ander vrij snel tevoorschijn, terwijl de goede kanten van de ander minder zichtbaar zijn. Daar moeten we onze best voor doen en bewust tegen onszelf zeggen dat we ons willen inzetten om dat goede van die ander te zien. Als we dat niet doen, dan worden de zwakheden een soort muur. En wie de ander werkelijk is, dat zie je niet meer. De zwakheden van de ander staan er tussenin, en dat komt omdat wij er iets mee gedaan hebben. Op dat moment keren we onszelf af van de ander en kunnen we de oordelen niet zomaar meer opzij schuiven, die moeten wegslijten. De oordelen kunnen wegslijten door met de goede kanten van de ander bezig te zijn. De oordelen komen volgens Geert vanuit de ziel. De christuskrachten, die in mensen werken, daar zitten liefdeskrachten in en die kunnen helpen om te proberen de goede kanten van de ander te zien, in plaats van zijn zwakheden. Het gaat er voor Geert om te realiseren dat de ander net als wijzelf zijn strijd heeft. 'Er zijn' is de wens te hebben om die hele ander met zijn sterke en zwakke kanten te leren kennen, zijn zwakheden zien, maar er niets mee doen.

Geert vertelt het verhaal van een man in een concentratiekamp die daar terecht is gekomen nadat de Duitsers zijn gezin hadden vermoord. Hij was door zijn houding in het kamp een dragende kracht, vanwege zijn liefde en positiviteit. Deze man is mensen blijven liefhebben, hij is niet gaan resigneren en de Duitsers gaan haten. Hij was in staat om zich daardoor niet te laten overmannen. Geert denkt dat deze man een enorme innerlijke strijd gevoerd heeft om te blijven, om 'er nog steeds te zijn'. Hij is 'er zijn' niet uit de weggaan. Voor Geert heeft 'er zijn' met je lot te maken, we hebben op aarde iets te ontwikkelen. De dingen die we moeten ontwikkelen komen ons vanuit de wereld tegemoet en deze dingen durven aangaan is voor Geert 'er zijn'.

Stellingen

Een geestelijk begeleider moet in staat zijn zijn cliënten allemaal het gevoel te geven bijzonder en welkom te zijn.

Geert vindt het woord 'bijzonder' een sterk woord, dat betekent voor hem dat je eruit springt. Hij zou de zin anders formuleren: een geestelijk begeleider moet in staat zijn zijn cliënten allemaal het gevoel te geven iemand te zijn, en welkom te zijn. Welkom vertegenwoordigt voor Geert het vertrouwen.

Geert heeft moeite met het woord 'moeten'. Hij herformuleert de zin en ligt deze toe: 'Een jongere het gevoel geven van geborgenheid en vertrouwdheid. Dat vraagt van de opvoeder openheid'. Hij vindt 'berekenbaar' een geraffineerd woord en vervangt het door 'openheid'. Dit betekent dat je niet met een verborgen agenda aan het werk bent en toont wie je bent. De jongere kan van de opvoeder 'op aan' en hij staat voor wat hij zegt. Openheid is voor Geert geen agenda hebben. Geert is zich ervan bewust dat een verborgen agenda soms 'nodig' is, maar probeert toch te kijken wat er in de persoon zit. Als je een agenda hanteert, ga je iets in die persoon oproepen wat uitkomt voor jouw agenda. Een jongere het gevoel geven van geborgenheid en vertrouwen. Dat vraagt van de opvoeder openheid en 'jezelf zijn'.

Marie

Functie: geestelijk begeleider bij jeugdhulp Friesland.

Doelgroep: psychiatrische kinderen en jongeren wonend in een halfgesloten instelling.

Herken je 'er zijn', en wat versta je er onder?

Marie herkent 'er zijn', het is voor haar de basis van haar werk bij Jeugdhulp Friesland. 'Er zijn' is voor Marie het uitstralen van de houding: 'ik ben voor jou'. Dat is voor haar de kern van presentie en dat vindt ze heerlijk om te doen.

Doel

Het doel van 'er zijn' is voor Marie dat haar gezicht vertrouwd wordt. Door 'er te zijn' is Marie benaderbaar, voor jongeren en voor de groepsleiding. De groepsleiding van Jeugdhulp Friesland vraagt Marie soms of ze met een jongere wil spreken omdat ze denken dat hij of zij daar baat bij kan hebben en soms wordt ze door een jongere zelf benaderd met een vraag.

Competenties

Wat Marie doet als ze 'er zijn' beoefent, is het binnenkomen in de woonkamer van een groep. Ze ploft neer en kijkt wat er gebeurt. Wanneer de jongeren bezig zijn met bijvoorbeeld computerspelletjes, vraagt ze of ze hen mag storen en iets vragen over wat ze doen. Marie beoefent 'er zijn' in de vorm van een gesprek en vindt het leuk om met de jongeren, als ze er voor openstaan, een gesprek te voeren over wat hen bezig houdt, bijvoorbeeld school of muziek. De openheid van de jongere is afhankelijk van of ze Marie voor het eerst zien of dat ze haar al kennen. Marie probeert aan te sluiten bij de jongeren. Andere competenties van 'er zijn' zijn voor Marie aandacht, tijd en er fysiek even voor een jongere zijn, dat is vaak al voldoende. Even bij een jongere zijn, geeft ze het gevoel dat ze belangrijk zijn en meetellen, het bevestigt ze in hun 'zijn', dat is weldadig. Marie kan in mening totaal verschillen van de jongere, maar dat doet aan de kwaliteit van 'er zijn' niets af. 'Er zijn' heeft voor

niet doelgericht. 'Er zijn' is bijvoorbeeld een spelletje doen
dens het doen van het spel 'galgje', signaleert dat het kind

het woord 'liefde' kiest om galgje mee te doen. Ze vraagt daar op dat moment niet naar, Marie laat het, omdat het kind komt voor een spel en niet voor een gesprek. Ze slaat de gebeurtenis op om er eventueel later op terug te kunnen komen. Soms zet Marie handelingen doelbewust in. Wanneer Marie een gesprek of spel heeft met een kind of jongere, kan ze initiëren dat het een bepaalde richting op gaat. Bijvoorbeeld door het kind gevoelens te laten tekenen, omdat ze benieuwd is wat dit voor resultaat zal hebben.

'Er zijn' vraagt van Marie dat ze alles loslaat vooraf. Ze heeft gemerkt dat een situatie altijd anders gaat dan dat ze vooraf heeft bedacht. Voor Marie is 'er zijn' in het moment zijn en daar handelen, razendsnel denken wat ze doet met de informatie die ze krijgt. Ze moet in het moment denken of en hoe ze reageert, of ze een vraag stelt of het onderwerp ontwijkt. Ontwijken doet Marie soms wanneer informatie voor haar te heftig is, of dat ze geen idee heeft wat ze op dat moment met die informatie moet doen. Dat heeft ze óók losgelaten, ze weet dat ze later altijd op een gesprek terug kan komen met als risico dat het moment voorbij is. Dat accepteert ze van zichzelf, omdat ze erkent dat ze mens is. 'Er zijn' is voor Marie jezelf inzetten, iets van haarzelf vertellen waardoor de jongeren ook iets van zichzelf in haar kunnen herkennen. Marie heeft geen consequenties voor de jongeren wanneer ze 'er zijn' beoefent. Ze legt ze geen regels op. 'Er zijn' is geen trucje, want die werken niet> 'Er zijn' is voor Marie de overgave aan alles wat er mogelijk zou kunnen gebeuren. Om 'er te zijn' is het nodig dat Marie vertrouwen heeft dat het goed komt, en soms heeft ze het vertrouwen niet, dit is een continu proces in haarzelf. Marie heeft door middel van ervaring ontdekt wat ze durft, wat ze kan en tot waar ze vertrouwen heeft in zichzelf. 'Er zijn' is voor Marie een handeling, dat vraagt van haar dat ze in het moment kijkt hoe ze er het beste voor die ander kan zijn en hoe ze zich aan de ander kan aanpassen. Marie signaleert bijvoorbeeld dat de ander het fijn vindt om een gesprek te voeren tijdens een wandeling, en past zich hieraan aan. Eerlijkheid is voor Marie een belangrijke competentie van 'er zijn'. De jongeren voelen aan wanneer Marie eerlijk is. Eerlijk zijn betekent ook eerlijkheid naar haarzelf, signaleren dat ze iets moeilijk vindt of niet wil, het is echtheid.

Moeilijk

De frequentie van contact is voor Marie een moeilijkheid bij 'er zijn'. Ze komt maar eens in de maand op een groep. Ze twijfelt soms aan wat ze kan betekenen met zo'n lage bezoekfrequentie. Een andere moeilijkheid is de kracht van de groepsdynamiek. Jongeren doen zich voor elkaar groot en stoer voor, kwetsbaarheid wordt afgestraft met pesten. Daarnaast hebben ze naar volwassenen toe een pantser gevormd, omdat ze volwassenen niet vertrouwen door de hoeveelheid negatieve ervaringen die ze opgedaan hebben. Deze jongeren moeten overleven en vertellen niet gemakkelijk dat ze ergens mee zitten, hoewel Marie die behoefte wel signaleert. Voor Marie is het een puzzel om een opening te vinden tot een gesprek. 'Er kunnen zijn' hangt voor Marie af van hoe ze in haar vel zit. Als ze moe is

het moeilijk 'er te zijn'. Dan kan Marie niet goed horen wat
in van haar carrière bij jeugdzorg moeilijk om zichzelf in te
zetten. Dit kwam omdat ze zich bewust was van de grote verschillen tussen haar en de jongeren
waarmee ze werkte. Haar jeugd is heel anders gegaan dan de jeugd van de jongeren. Ze zag geen
overeenkomsten en wist niet of ze bij hen kon aansluiten. Met hulp van supervisie ontdekte ze toch
overeenkomsten, de jongeren worstelden met dezelfde thema's als die waar Marie vroeger mee
worstelde. Gezamenlijke thema's zijn bijvoorbeeld: bij een groep horen, protesteren tegen ouders,
pesten. In het spreken over gedeelde thema's weet Marie dat het belangrijk is om haarzelf goed af te
schermen, om te weten tot hoever ze iets kwetsbaars van zichzelf gaat vertellen. Marie merkt dat de
jongeren het fijn vinden als ze over zichzelf vertelt. Hierdoor wordt ze persoonlijker, en niet langer
iemand die alles weet, en ver van ze afstaat. 'Er kunnen zijn' groeit voor Marie met de jaren. Door
ervaring ontdekt ze wat handig is om te doen in situaties: of ze zichzelf eerder terugtrekt (ze leert
haar grenzen te respecteren en daarnaar te handelen), of durft in situaties een stapje verder te doen.
Marie noemt de theorie van Baart die zegt dat iedereen present kan zijn. Baart heeft twee modussen,
maken en laten. 'Er zijn' mag ontstaan, maar Marie weet ook dat ingrijpen en interveniëren ook
onderdeel zijn van 'er zijn'. Toch hoeft Marie als geestelijk begeleider niet zoveel, wanneer ze zichzelf
vergelijkt met een groepsleider. Een groepsleider besteed een groot deel van zijn werktijd aan het
regelen van praktische zaken. Marie hoeft dit veel minder, ze kan actief niksdoen, ze is alert en kan er
ook heerlijk gewoon 'zijn'.

Bij het streven naar 'er zijn' loopt Marie tegen zichzelf aan. Ze wordt geconfronteerd met zichzelf, met
haar grenzen en hoe ze zich verhoudt tot haar grenzen. Ze stelt zichzelf de vraag wat ze wel of niet
wil of wanneer ze zichzelf inzet of terughoudt. Marie denkt dat alle presentiewerkers zullen zeggen dat
present zijn inherent is aan jezelf inzetten. Marie vindt 'er zijn' moeilijk wanneer ze geen contact kan
krijgen met de jongeren, omdat ze komt voor het contact en twijfelt wat ze kan betekenen als dit niet
plaatsvindt. Ze worstelt op deze momenten met de vraag of geen contact ook mag bestaan. Zweet
dat het op dat moment haar eigen grenzen zijn waar ze tegenaan loopt, omdat de jongere zich niet
bewust is van de afwezigheid van het contact, wanneer hij een computerspel speelt. Marie vindt de
omgang met en verantwoording naar de buitenwereld soms lastig. Ze kan zich voorstellen dat
anderen zich afvragen wat de geestelijk begeleider doet, omdat ze haar koffie zien drinken en
spelletjes zien spelen. Marie vindt het moeilijk dat de geestelijk begeleiders zoveel jongeren niet
kunnen bereiken, omdat ze maar met twee geestelijk begeleiders zijn in de totale instelling. Marie zou
het fijn vinden als medewerkers 'er zijn' ook kunnen uitoefenen, maar is zich bewust dat dit veel
vraagt van de medewerkers. Het vraagt durf om naar jezelf te kijken, naar jouw mening en visie over
het wereldbeeld, het mensbeeld, en jezelf te vragen hoe je omgaat met leven en dood.

Voorbeeld van 'er zijn': 'Toen ik een meisje zag met littekens op haar arm vroeg ik haar daarnaar.
Haar vriendin gaf voor haar antwoord. Ik heb steeds gezegd dat ze het mocht aangeven als ze niet

ns, maar ze vond het goed. Een contact later vroeg de
maar wilde ze niets en zijn we gaan lopen. Langzaam ging
zij toch vertellen, ik denk omdat ze al wat vertrouwen had door het eerste gesprek’.

Stellingen

Een geestelijk begeleider moet in staat zijn, zijn cliënten allemaal het gevoel te geven bijzonder en welkom te zijn.

Marie is het gedeeltelijk met deze stelling eens: ‘Je moet wel streven naar dat gevoel, dat alle cliënten het gevoel hebben dat ze welkom en bijzonder zijn. Maar je kunt niet zeggen dat je daartoe in staat moet zijn. Er zijn veel factoren die meespelen of dit lukt of niet, bijvoorbeeld jezelf (het maakt uit of je lekker in je vel zit of je dag niet hebt), de ander, de klik tussen jullie, de omgeving, etc. Er zijn geen trucjes die dit resultaat als gevoel opleveren (al zijn er wel voorwaarden die daarbij helpen). Het moet oprecht zijn en dat staat en valt met een aantal factoren, waar je zelf niet altijd vat op hebt. Bovendien kun je er niet voor iedereen zijn, omdat het niet met iedereen zal klikken’.

Een jongere moet het gevoel van geborgenheid en vertrouwen kennen, dat vraagt van de opvoeder betrouwbaarheid en berekenbaarheid.

Voor Marie is deze stelling lastiger. ‘De stelling combineert twee dingen die niet per se samen hoeven gaan. Met betrekking tot het eerste deel van de stelling. Er zijn jongeren die het gevoel van geborgenheid en vertrouwen niet (meer) kennen, door wat er gebeurd/misgegaan is in hun leven (soms al vanaf baby zijnde). Het is niet vanzelfsprekend dat ze dit kennen. Dit wil niet zeggen dat ze deze gevoelens niet weer kunnen gaan herkennen, maar dat zal niet zo makkelijk zijn. Met betrekking tot het tweede deel: het vraagt sowieso betrouwbaarheid. Als je niet betrouwbaar bent, te vertrouwen bent (ook eerlijk en met oprechte intentie), hebben ze dat snel door en haken ze af. Of je ook berekenbaar moet zijn? Niet in de zin van voorspelbaar. Het gaat niet om voorspelbaar zijn. Het gaat om jezelf durven laten zien, dan weet je nooit wat er kan gebeuren. Dingen liggen niet met een vaste logica vast, zijn niet te berekenen. Als je bedoelt dat ze op je moeten kunnen rekenen (eerlijk, oprecht, doen wat je zegt, ed.), dan zeg ik wel ‘ja’.

Thom

Functie: leraar speciaal onderwijs – cluster vier.

Doelgroep: jongeren met gedragsproblematiek, licht verstandelijke beperking en ontwikkelingsstoornissen.

Herken je ‘er zijn’, en wat versta je er onder?

Thom herkent het begrip ‘er zijn’ en wordt geconfronteerd met het belang van die houding doordat hij er momenteel niet kan zijn. Voor Thom is ‘er zijn’: ‘al je aandacht richten op dat waar je mee bezig bent’. Hij merkt dat de persoonlijke problemen waar hij momenteel mee worstelt zijn aandacht

zijn.

lledig aan de jongeren in zijn klas kan geven. Voor de klas zou voor zowel Thom als zijn leerlingen niet goed en veilig

Doel van 'er zijn'

Voor Thom is het doel van 'er zijn' om samen met de hulpvraag van de leerling aan de slag te gaan. Met 'er zijn' bedoelt hij er voor en met de leerling zijn, ruimte voor de leerling hebben om hem bij te staan in zijn proces. Thom doet dit (normaal gesproken, momenteel even niet) door in het moment zo veel mogelijk van zichzelf te geven. Hij is met zijn volledige aandacht en gevoel bij de leerling.

Competenties van 'er zijn'

'Er zijn' beoefent Thom met al zijn zintuigen, en probeert waar te nemen wat de vraag is van de ander, zo maakt hij ruimte om de hulpvraag van de ander juist te interpreteren.

Voorbeeld van 'er zijn': wanneer een kind boos op Thom afrent, dan beoefent hij 'er zijn' door niet te reageren vanuit zijn eigen beschermingsmechanisme, eigenbelang en angst maar probeert hij de vraag om hulp te zien die onder de boosheid zit. Hij reageert vervolgens op die hulpvraag. Dit kan Thom als hij lekker in zijn vel zit, zich sterk voelt en plezier heeft in zijn werk. Twee belangrijke vereisten van 'er zijn' zijn voor Thom: Leeg zijn: de ruimte hebben om met iemand anders aan de slag te gaan. Alle aandacht bij de leerling hebben en niet bij het gas dat thuis misschien nog aanstaat. Iets willen: iemand willen helpen ontwikkelen en daar voldoening uit halen.

Thom beoefent 'er zijn' door via reflectie zelfkennis te ontwikkelen en deze toe te passen: 'Knowing is not good enough, you must apply!'. Het is voor Thom van belang dat hij zicht heeft op zijn zwaktes, krachten, beschermingsmechanismen, angsten, en dat leert hij vooral door ervaring. Het belangrijkste om 'er te zijn' is voor Thom het loslaten van zijn eigen oordelen. Wanneer hij daarin slaagt, neemt hij een kind serieus wanneer het zegt: 'Ik ga jou aanvallen'. Thom leert door die uitspraak heen te kijken en de angst te zien die er achter zit. Wanneer Thom zicht heeft op die angst leert hij om niet gelijk vanuit zijn eigen emotie te reageren, maar rust te bewaren en heel goed te kijken en te voelen wat zijn volgende stap wordt. Wanneer Thom 'er is' voor de leerling geeft hij aandacht, oordeelt hij niet. Zijn eigen referentiekaders, wensen en dingen die hem tegen de haren in strijken zijn niet belangrijk. Thom geeft het kind op deze manier het gevoel dat hij of zij er mag zijn: 'Wat je ook doet, je mag er zijn en ik zal er voor jou zijn.' In die houding zit onvoorwaardelijkheid en liefde. Voor Thom heeft alles wat leeft iets moois en het recht om zich te ontwikkelen. Thom voelt zich trots en blij als hij aan die ontwikkeling kan bijdragen. Hij is iemand die heel snel liefde ontwikkelt voor een ander, terwijl hij toch ook professioneel blijft. Er zijn is voor Thom altijd een 'samen', een wisselwerking. Zowel bij Thom als leraar als bij de leerling vindt een ontwikkeling plaats. Thom geeft en hij ontvangt, hij krijgt inzichten in zichzelf, plezier in zijn werk en heeft liefde voor zijn leerlingen. De relatie tussen Thom en

ontwikkeling vindt vooral plaats als het moeilijk is. 'Je kunt
d te doen als je dat zelf ook doet'. Met 'goed doen' bedoelt
Thom dicht bij zichzelf blijven en 'er zijn'.

Wanneer er een relatie van vertrouwen is tussen Thom en zijn leerlingen, als zij weten dat hij er voor ze is, leidt dit bij de leerlingen tot nieuwsgierigheid en motivatie om van hem te leren. Kinderen die net de klas binnen komen, nemen niets van Thom aan, dat hoeft niet, omdat ze nog niet weten wie Thom is. Er moet eerst vertrouwen zijn, waarbij je elkaar ontdekt, fouten maakt, en die weer herstelt, zowel voor de leerling als voor Thom. Als Thom 'er is' dan is hij 'echt' en gewoon Thom, dan laat hij de adviezen van anderen en zijn eigen gedachtes los, dan past hij geen trucs toe. Hij is Thom die vertelt en heel veel begrip en liefde voor de ander heeft. De school, of de instelling beïnvloeden de mate waarop Thom 'er kan zijn'. Hij vergelijkt het met een voetbalelftal. Een voetbalelftal presteert als alle spelers de neuzen dezelfde kant op hebben, hetzelfde willen. 'Er zijn' vraagt afstemming met de directe collega waarmee je voor de klas staat, het vraagt ondersteuning van het management en een goede organisatie met een goede filosofie. Als deze voorwaarden gewaarborgd zijn, voelt Thom zich veilig en kan hij er voor zijn leerlingen zijn.

Moeilijkheden bij 'er zijn'

Thom ziet situaties waarbij hij niet weet wat hij moet doen als leerzame ontwikkeling voor hemzelf, dan wordt er van hem geëist om er helemaal te zijn, dan wil hij zich ontwikkelen. 'Er zijn' wordt moeilijk voor Thom wanneer de eigen emoties, onmacht en onkunde tussen hem en de leerling in gaan staan. Wanneer dit ertussen staat legt hij iets wat van hemzelf is bij de ander. 'Er zijn' wordt moeilijk wanneer de eigen kwetsbaarheid, of zwakheid van Thom er niet mag zijn. Thom heeft geleerd dat hij mag accepteren dat hij het niet weet en om hulp mag vragen. Hij vindt dat je ook naar een leerling mag uiten dat je het op momenten niet weet, dat kan geruststellend zijn. Thom denkt dat een moeilijkheid van 'er zijn' is dat je er nooit helemaal kunt zijn, met de volle honderd procent. 'Er zijn' met al je aandacht en gevoel, dat is heel sporadisch. Thom weet niet of hij al heeft mogen ervaren dat hij er helemaal was, misschien heel soms. Moeilijkheid van 'er zijn' voor Thom is dat hij 'er zijn' niet altijd voort kan zetten, (bijvoorbeeld door ziekte) terwijl hij weet dat het beëindigen van de relatie schadelijk is voor de leerling. Een andere moeilijkheid van 'er zijn' voor Thom is het functioneren met een groep leerlingen, waarbij hij er voor alle leerlingen wil zijn. Thom probeert dan zijn aandacht te verdelen. In een klas met minder leerlingen is het makkelijker om er voor allemaal te zijn, hoewel jongeren elkaar nodig hebben om zich sociaal emotioneel te ontwikkelen. Klassenmanagement en regels helpen om de klas te reguleren. Toch kan Thom niet altijd gelijk aan de slag met gedrag wat plaatsvindt. Thom kan er wel voor negen leerlingen tegelijk zijn. Hij neemt Mahatma Gandhi als voorbeeld, een man die zich kon verdelen over en 'er was voor' miljoenen mensen tegelijk. Thom vertelt een ultiem zijnsmoment: 'Ik ging een jongere die als een klein, ja, beestje binnenkwam, de boodschap brengen dat zijn moeder niet zou komen, terwijl dit heel belangrijk voor hem was en hij al

Deze jongen kon niets op zijn kamer hebben, omdat hij in spullen, zichzelf en andere mensen. Ik had inmiddels een band met hem opgebouwd, daarom was ik degene die hem ging vertellen dat zijn moeder niet zou komen. Ik had twee mensen achter mij toen ik de boodschap bracht, voor het geval hij agressief zou worden. Op het moment dat ik het vertelde, zag ik zijn onmacht en zag ik dat hij mij en ons aan wilde vliegen. Intuïtief zei ik tegen de andere twee groepsleiding dat ik niet wilde dat ze ingrepen om hem plat te leggen. Ik ging expres voor hem zitten om niet de angst te hebben voor zijn boosheid en dit uit te stralen. Hij rende op mij af en op dat moment pakte ik hem beet, ging ik heel dichtbij hem zitten en heb mij totaal leeggemaakt. Ik heb hem op schoot genomen en hem heel stevig met mijn handen om zijn lichaam heen vast gehouden. Ik heb heel zachtjes tegen hem gepraat: 'Ik snap jou, je mag boos zijn, het is heel erg moeilijk'. Na een paar seconden merkte ik dat hij rustiger werd en ging ik hem steeds minder stevig vasthouden. De ruimte die hij vroeg, gaf ik hem. Dat was een heel belangrijk moment voor mij. Ik hoefde hem niet met drie mensen op de grond te fixeren en vervolgens in de rustruimte te zetten waar hij zichzelf kapot zou maken. Dit hoefde niet, doordat ik er helemaal voor hem kon zijn'.

Ook vertelt Thom van een ultiem niet-zijns-moment: 'Aan het begin van mijn carrière was er een jongen waar ik er niet voor kon zijn. Ik kon hem niet zien, ik vond hem vervelend, hij zat mij in de weg. Hij deed niet wat ik wilde en wat ik ook probeerde lukte niet. Hij sloot zich op in de wc en ging vanuit de wc proberen de rest van de groep op de kop te zetten. Die jongen heb ik meerdere malen beetgepakt en op zijn kamer gezet. Dit kwam doordat ik met mijzelf bezig was, met mijn eigen autoriteit. Ik begreep hem niet, ik zag de situatie als een machtsconflict, terwijl die jongen ook totaal machteloos was'.

Stellingen

Een leraar moet in staat zijn zijn leerlingen allemaal het gevoel te geven bijzonder en welkom te zijn.

Thom is het daarmee eens. Het is zijn opdracht als leraar om 'er te zijn' voor alle jongeren. Thom moet elke jongere het gevoel geven dat hij er mag zijn en bijzonder is. Helemaal met dit soort jongeren is het volgens Thom een vereiste dat zij van de omgeving dit gevoel krijgen. Zij hebben in een verleden altijd het gevoel gekregen dat ze er niet mogen zijn en daarom is het enige dat deze jongeren mogen horen: 'Je mag er zijn, je bent oké'.

Een jongere moet het gevoel van geborgenheid en vertrouwen kennen, dat vraagt van de opvoeder/leraar betrouwbaarheid en berekenbaarheid.

Thom vervangt het woord 'berekenbaarheid' door voorspelbaarheid. Thom vindt het belangrijk dat jongeren moeten weten wat ze van je kunnen verwachten. Daar hoort volgens Thom bij dat hij rustig, neutraal en niet emotioneel geladen is.

Doelgroep: De meeste kinderen zijn niet makkelijk in een klas te plaatsen, ze worden soms afgebouwd van één-op-één-begeleiding en komen dan bij Ineke in de klas.

Herken je 'er zijn' en wat versta je eronder?

'Er zijn' is voor Ineke altijd van belang. Ze wil 'er zijn' voor de kinderen die op dat moment voor haar neus staan. Dit doet ze door te proberen te ontdekken wat er op dat moment van haar wordt gevraagd, wat er nodig is. Die vraag ontstaat in de ontmoeting, op dat unieke moment. De vraag naar wat er nodig is, ontstaat niet vanuit een vooraf bedacht idee of een handlingsplan wat uitgevoerd moet worden. Voor Ineke is 'er zijn' een dagelijkse worsteling, want het lukt haar lang niet altijd. Deze zwakke kinderen voelen direct of Ineke er echt voor hen is en wijzen haar erop als dit niet het geval is. De kinderen voelen of er ruimte is voor hen. Die ruimte ontstaat wanneer Ineke keer op keer probeert 'er te zijn' voor haar leerlingen. 'Er zijn' is voor Ineke een levenshouding, het is overal mee verweven.

Doel

'Want als ik in het zijn ben, dan is er gewoon ruimte, zodat de ander zich kan laten zien.' 'Er zijn' heeft volgens Ineke geen regels, omdat alles onderhevig is aan energieën die met elkaar in samenspel zijn. De dingen gebeuren op een bepaalde manier en hebben een bedoeling, ook de samenstelling van haar klas, gelooft Ineke. 'Er zijn' kan je niet bedenken, het heeft geen formule. Ineke zoekt naar het wezenlijke, bij haarzelf en bij de ander. Ze zoekt naar ontmoeting, dat zijn de kleine momentjes, waar ze het werk voor doet. Wanneer ze 'er is' kan de ontmoeting tussen haar en de leerling plaatsvinden. Ineke kwam jaren geleden naar het Zonnehuis (wat tegenwoordig Zonnehuizen Kind en Jeugd heet, instelling voor kinderen en jongeren met lichamelijke, verstandelijke en psychische beperkingen) voor de antroposofie en kwam tijdens een rondleiding bij een groep zwakke kinderen terecht. Hier voelde ze dat ze thuis was. Dat voelt ze nog steeds, onder andere omdat deze kinderen haar aanspreken om haarzelf te zijn: 'wees gewoon jezelf.'

Competenties

Ruimte is voor Ineke een belangrijke competentie van 'er zijn'. Ze maakt deze in haarzelf en dan ontstaat er ook ruimte voor haar. Het botst met de leerlingen als Ineke geen ruimte heeft gemaakt. Ineke is er niet alleen voor de kinderen, als ze 'er is', is de relatie met de leerlingen gelijkwaardig. Ineke stelt zichzelf continu de vraag: 'Wat wordt er nu gevraagd (van mij), wat is er nodig?' Ineke stemt zowel af op de ander als op haar motief om te handelen. Ineke is zich er bewust van dat haar motieven niet altijd zuiver zijn, maar ze weet dat ze het mag blijven proberen van de leerlingen en van zichzelf. De leerlingen geven haar altijd een nieuwe kans en van zichzelf hoeft ze niet perfect te zijn. Ineke voelt het als haar motief juist is en krijgt er zicht op door eerlijk te durven terug te kijken

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

door te proberen 'er te zijn' meer zicht op wie ze zelf is en
ardoor kan ze er beter 'zijn'. Bewijsdrift en faalangst zijn
voorbeelden van onzuiverheid. Voor Ineke is het streven naar 'er zijn' een dagelijkse bezigheid, het is
elke dag weer schaven, polijsten en schuren. Door dit streven krijgt Ineke vertrouwen en kan ze 'er
zijn'. Zijn is voor Ineke zien, vanuit al haar zintuigen, het is ervaren, beleven en loslaten. Het is
belangrijk dat ze niet blijft zitten met een naar gevoel wanneer ze er niet heeft kunnen zijn. Anders
komt dat tussen haar en de leerlingen. Ineke staat er even bij stil, zegt sorry, en gaat verder. 'Er zijn'
met wat er is, kan voor Ineke ook betekenen dat ze huilt. Kwetsbaarheid is een competentie. Ineke
begon te huilen toen een jongen die ze wilde tegenhouden agressief werd en haar sloeg en schopte.
Op dat moment legde hij zijn arm om haar heen of hij wilde zeggen: 'Ineke wat is er nou?' Er
ontstond ruimte en zijn agressie verdween.

'Er zijn' is voor Ineke gemeenschap, Ineke is deel van een groter geheel. Elke gemeenschap heeft een
bepaald wezen en Ineke heeft hier bewust bij stilgestaan. Ze heeft ingestemd met het wezen van het
Zonnehuis. Ineke voelt de verbinding met het grotere geheel en voelt waar deze haar naartoe brengt.
Ineke gelooft dat ze gestuurd wordt, deze sturing kan ze voelen door middel van 'er zijn'. Er is een
reden dat ze met dit team werkt en dat ze deze kinderen in de klas heeft. 'Er zijn' is voor Ineke iets
wat iedereen kan, het is menswaardig en waardig mens-zijn is ons streven. Waardig mens-zijn is echt
zijn, voor jezelf en voor de ander. 'Er zijn' leert men volgens Ineke vanuit de medemensen die we
tegenkomen op onze levensweg. 'Er zijn' leert men in al het contact met de ander, door de
ontmoeting én de wrijving met de ander. 'Er zijn' is voor Ineke gelijkwaardig zijn, ze voelt zich
gelijkwaardig aan haar leerlingen. Lerares zijn en boven de leerlingen staan is voor haar een tijdelijke
functie. Ineke gelooft in reïncarnatie en de mogelijkheid dat haar leerlingen in vorige levens boven
haar stonden. Ineke gaat er vanuit dat men een bepaald leven kiest. Ze heeft diepe bewondering en
respect voor haar leerlingen dat ze kiezen voor dit (moeilijke) leven en vindt ze daarom hoogstaande
mensen. Voor Ineke bepaalt de praktijk van het dagelijkse leven of 'er zijn' haar lukt, zowel de
gebeurtenissen in de klas als in haar eigen leven. Ineke kan bijvoorbeeld balen van de regenbui op de
fiets naar school en zich realiseren dat ze niet met zo'n humeur voor de klas kan staan. De theorie
over 'er zijn' kan behulpzaam zijn om het onder haar aandacht te brengen, maar een boek zegt niets
over de daadwerkelijke beoefening van 'er zijn', de praktijk is voor haar de toets.

Moeilijk

Ineke worstelt elke dag om 'er te kunnen zijn'. Ze heeft haar eigen worsteling en de worsteling met de
eisen van de schoolleiding, waar ze het niet altijd mee eens is. Ze vindt het moeilijk om dat wat in het
moment gevraagd wordt in de klas te vertalen naar de eisen van een handelingsplan. Zodra ze in de
klas staat, laat Ineke alles los en concentreert ze zich op wat van haar gevraagd wordt in dat
moment. Soms heeft ze moeite om dit te ontdekken. Wanneer Ineke met haar hoofd bezig is en niet
met haar hart wordt het moeilijk om 'er te zijn'. Soms vind Ineke het moeilijk dat dingen niet vast te

heeft ze moeite om los te laten en te vertrouwen. Grote zinnen. Ineke probeert de kleine, bijzondere dingen te zien.

'Ik had een autistische jongen in de klas die zijn ontlasting liet gaan of soms kon bijten en krabben als het niet ging. Op een dag was ik gehaast en had hij in zijn broek gepoept. Ik probeerde hem snel te verschonen, en op dat moment keek hij mij aan en raakte mijn gezicht aan. Daardoor realiseerde ik mij dat ik mij zó aan het haasten was. Zonder woorden maakte hij mij duidelijk dat het goed zou komen. Dat is een echte ontmoeting, en die raakt'. 'Er zijn' wordt moeilijk als Ineke het vertrouwen mist in haarzelf, dat het goed gaat, en goed komt. Als ze door de eisen van buitenaf het gevoel heeft dat ze haar werk niet meer kan doen zoals zij denkt dat goed is voor de kinderen. Ze hervindt weer vertrouwen door middel van meditatie, rust, en het vertrouwen op de nacht. In de nacht wordt alles weer schoongemaakt mag ze weer opnieuw beginnen. Er zijn allerlei moeilijkheden mogelijk: op school, privé, of wanneer ze even in de clinch komt met een kind waardoor Ineke vergeet dat hij niet moeilijk is, maar dat zij niet goed geluisterd heeft.

Stellingen

Een leraar moet in staat zijn zijn leerlingen allemaal het gevoel te geven bijzonder en welkom te zijn.

'Wil je een leerling stimuleren om dat wat hij in zich heeft te laten groeien, zal hij eerst het gevoel moeten hebben: ik ben het waard'. De ervaring van welkom zijn, bijzonder zijn en zien dat de klasgenootjes net zo bijzonder zijn, daar gaat een hele opbouwende kracht vanuit. Het is het begin van het ontstaan van de eerbiedskrachten in de leerling voor anderen en misschien de basis hoe hij later moreel in het leven staat.

Een jongere moet het gevoel van geborgenheid en vertrouwen kennen, dat vraagt van de opvoeder betrouwbaarheid en berekenbaarheid.

Ineke wil deze stelling iets anders willen formuleren: 'De jongere moet geborgenheid en vertrouwen ervaren en dit vraagt van de opvoeder betrouwbaarheid/eerlijkheid en duidelijkheid'. Het gaat er niet zo zeer om wat de opvoeder zegt, maar het gaat om zijn intenties. Een jongere wil een geliefde autoriteit volgen en leiding krijgen vanuit betrouwbaarheid en duidelijkheid. Het opzien naar een volwassene is een gezonde afhankelijkheid van waaruit de opvoeder gezondmakend, vormend kan werken op de jongere. Het beleven van autoriteit, waar jongeren zich soms volledig aan kunnen overgeven, kan uitgroeien tot een voorbeeldfunctie. Als de opvoeder zich bewust is hoe hij in het leven staat, kan hij kleine zaadjes hebben gelegd in hoe de jongere later in het leven gaat staan. Het wordt een vrije keuze hoe de jongere zelf in het leven wil gaan staan, gestimuleerd door het voorbeeldgedrag van de opvoeder. De opvoeder heeft hier als grote taak vanuit zijn eigen inzicht wezenlijke kwaliteiten over te dragen. Hij moet kunnen overdragen wat hij zichzelf heeft eigen gemaakt en zich bewust zijn van zijn innerlijke houding. Hij moet bereid zijn voortdurend aan zichzelf te willen blijven sleutelen.

Doelgroep: psychiatrische kinderen en jongeren.

Herken je 'er zijn', en wat versta je er onder?

Marleen wil 'er zijn' voor die speciale groep psychiatrische jongeren en kinderen waarbij wordt onderzocht wat er aan de hand is. Ze wil er het sterkste zijn voor de zwakkere groep jongeren. De invulling van 'er zijn' houdt voor haar in dat een jongere zich eindelijk in het leven eens begrepen voelt, het gevoel ervaart dat er een plek is waar hij mag zijn zoals hij is, met al zijn beperkingen. Dit vraagt van de omgeving dat deze zich aanpast, omdat een jongere nooit beter zal worden. Hij of zij zal nooit echt anders (normaal) worden. De omgeving moet met dit feit om leren gaan en zich aanpassen zodat de situatie voor deze jongere verbetert.

Doel

Voor Marleen is het doel van 'er zijn' het creëren van besef, bij het kind en bij ouders en omstanders. Marleen wil bij het kind het besef creëren dat hij anders is, mooi anders: 'je zou niet anders moeten zijn'. Ze wil bij ouders en omstanders het besef creëren dat ZIJ, omdat het kind anders is, zich aan het kind kunnen, en moeten passen. Op deze manier wordt het ego van het kind versterkt: 'ik heb dit..., maar ik mag er wel zo zijn.' Dat is voor Marleen het hoogste doel van 'er zijn'; het kind die basishouding geven. Ze wil de omgeving meegeven dat zij met het kind om moeten leren gaan en het kind niet mogen afwijzen. Bij deze benaderingswijze staat pedagogisch handelen boven didactisch handelen. Via de pedagogiek kan didactisch werken bereikt worden. Marleen zet pedagogisch handelen bovenaan, omdat deze jongeren vaak hele negatieve ervaringen in het onderwijs hebben en eerst faalangst en onzekerheid moeten overwinnen voor ze tot leren kunnen komen. Marleen probeert haar leerlingen veiligheid en vertrouwen te geven en merkt dat ze daarvoor een stap meer moet zetten dan leraren in het regulier onderwijs doen. Dit komt volgens Marleen doordat deze kinderen door de hoeveelheid negatieve ervaringen veel wantrouwen hebben. Kinderen kunnen er ook zijn voor elkaar, ervaart Marleen. Kinderen doen dit door bijvoorbeeld de volgende houding uit te stralen: 'alle kinderen (hier) zijn een beetje anders dan ik, of ze zijn net zo (anders) als ik ben'. Hierdoor krijgen ze erkenning dat er meerdere kinderen zijn die anders zijn en beseffen dat ze niet alleen zijn. Marleen vindt persoonlijk als leraar, dat ze moet werken om een pedagogisch klimaat in de klas te creëren om te bewerkstelligen dat de leerlingen er voor elkaar zijn. Het creëren van het pedagogisch klimaat is mogelijk met kleine dingen zoals de regel hanteren dat je niet pest, of dat je elkaar helpt en er voor elkaar bent.

Competenties

Marleen noemt de volgende competenties voor 'er zijn': jezelf op maat maken, goed kijken, pedagogisch handelen voor didactisch handelen, het creëren van vertrouwen en veiligheid, een stapje

zegt, kwetsbaar durven zijn en fouten erkennen. 'Er zijn et de hele persoon en welke dingen hij nodig heeft om die

heelheid te kunnen behouden. Marleen heeft daar haar eigen persoon voor nodig. Ze moet harder werken dan een reguliere leraar en brengt in haar werk, haar eigen ik mee. Marleen voelt bijna intuïtief aan wat dit kind nodig heeft om het zich veilig te voelen bij haar. Marleen noemt het een soort gelijkwaardigheid. Ze staat boven haar leerlingen, maar ze geeft hen het gevoel geeft dat ze bijna gelijkwaardig aan haar zijn en dat ze hen niet veroordeelt. Daarvoor is het volgens Marleen nodig dat ze zelf weet wie ze is en wat ze wilt. Ze vindt het belangrijk te durven zeggen dat ze fout zit als dit het geval is, en erkent zowel haar positieve als negatieve kanten. Marleen hangt niet de almachtige leraar uit die het allemaal weet. Marleen respecteert de leerling als hij een andere aanpak heeft, ze maakt het onderwijs en zichzelf op maat voor iedere leerling, afhankelijk van wat hij nodig heeft. Als ze iets belooft dan doet ze dat. Het stapje meer wat ze moet zetten is dat ze harder moet werken om het vertrouwen bij kinderen in de psychiatrie te winnen. Voor Marleen is 'er zijn' actief, gewoon aanwezig 'zijn', en niets doen is voor haar niet genoeg.

Moeilijk

Vanuit haarzelf denkt ze dat 'er zijn' haar altijd lukt, maar direct resultaat is niet altijd te zien of te merken. Marleen merkt dat 'er zijn' soms een valkuil is, omdat ze zich heel erg wegcijfert door er altijd voor mensen te willen zijn. Daardoor kan ze zichzelf tekort doen, omdat ze wel eens dingen doet die ze niet altijd even prettig vindt en gaat dan over eigen grenzen heen. Het is belangrijk haar grenzen te bewaken en ze aan te geven, omdat Marleen er ook voor zichzelf moet kunnen zijn. Onvoorwaardelijk 'er zijn' met behoud van eigen grenzen is voor Marleen mogelijk, maar moeilijk. Ze geeft een voorbeeld dat ze omwille van voetbalplaatjes die een leerling uit de klas spaart bij een andere winkel boodschappen doet, waardoor ze voor haar wekelijkse boodschappen naar nog een andere winkel moet. Ze doet dit één keer, waardoor de leerling vertrouwen krijgt. Marleen voelt dat ze over haar grenzen gaat, doordat twee keer boodschappen doen haar meer energie kosten. Daarna geeft ze de grens aan door de leerling duidelijk te zeggen dat dit een uitzondering was. Marleen denkt dat je wanneer je er continu onvoorwaardelijk bent voor een ander, er zelf aan onderdoor gaat. Soms denkt ze wel eens dat ze er op dat moment niet wil zijn voor een ander: 'ga weg, blijf van mij af!' Vaak doet ze het dan toch, met moeite, want dan moet 'er zijn' van nog dieper komen. De factoren die dan meespelen zijn moeheid en beperkte energie. In haar werk vindt Marleen dat ze er altijd moet zijn, daar wordt ze voor betaald. Ook al heeft ze vrij of is haar energie op. Het is moeilijk voor Marleen om grenzen aan te geven ondanks dat ze reflectie toepast: 'Ik kan bij mijzelf heel goed reflecteren, maar dan kan ik er nog niet altijd even goed naar handelen'.

Een sterk team maakt 'er zijn' mogelijk, omgekeerd maakt een zwak team 'er zijn' moeilijk. In een sterk team ben je er ook voor elkaar en draag je elkaar zodat je krachtig blijft. Daarnaast is het van belang te ontladen met elkaar. Het is belangrijk om na schooltijd even met elkaar om de tafel te zitten

ontspannen naar huis kan gaan en het gevoel heeft dat ze de kinderen als voor elkaar. Intervisie kan daarbij volgens Marleen heel waardevol zijn. Wanneer je met elkaar een casus bij de kop neemt en hierop reflecteert.

Stellingen

Een leraar moet in staat zijn zijn leerlingen allemaal het gevoel te geven bijzonder en welkom te zijn.

Volgens Marleen is ieder kind uniek en daar moet je als leraar bij aansluiten. Uniek vindt ze hetzelfde als bijzonder. Ieder kind heeft zijn sterke en zijn zwakke kanten. Ze streeft ernaar om de leerlingen te leren inzien dat anderen mee kunnen profiteren van hun sterke kanten en anderen hen sterker kunnen maken in hun zwakke kanten. Marleen vindt dat je een leerling altijd een welkom gevoel moet geven. Als je daar een dag niet toe in staat bent, kan je beter thuisblijven.

Een jongere moet het gevoel van geborgenheid en vertrouwen kennen, dat vraagt van de opvoeder betrouwbaarheid en berekenbaarheid.

Volgens Marleen zijn geborgenheid, veiligheid en vertrouwen, en in het speciaal onderwijs voegt ze daar structuur aan toe, enorm van belang. Structuur voegt ze toe, omdat dit de leerlingen juist veiligheid en geborgenheid geeft. Marleen denkt dat vertrouwen heel vaak ontbreekt. Ze denkt dat ieder wezen vanuit zijn wezen elk nieuw kind wat hij baart of krijgt geborgenheid wil geven, maar dat niet iedereen in staat is om een kind vertrouwen te geven. Volgens Marleen staan niet alle kinderen stevig in de wereld, dit komt doordat ze niet altijd vertrouwen hebben gekregen. Geborgenheid betekent voor Marleen: dat wat in je materiële mogelijkheden ligt je kind geven, te eten, een dak boven je hoofd en kleren aan. Dat wil volgens Marleen iedere ouder voor zijn kind. Als ze vroeger als kind viel en ze huilde zei haar vader als reactie op haar verdriet dat hij haar een klap zou geven, zodat ze dan een *reden* had om te huilen. Dat heeft bij Marleen niet geleid tot het ontwikkelen van vertrouwen, hoewel er wel geborgenheid was, er was te eten, er was een dak, ze kon altijd thuishoeren. Vertrouwen is voor Marleen dat je er onvoorwaardelijk mag zijn. Dat je fouten mag maken, ieder mens mag fouten maken, daar leer je van, maar daar wordt hij niet op afgerekend.

5.1 Inleiding

'Er zijn' voor zowel de leraren uit het speciaal onderwijs als voor de geestelijk begeleiders een begrip wat ze kennen, herkennen, wat belangrijk voor ze is en waar ze actief mee bezig zijn tijdens hun werk. Hieronder werk ik de resultaten van de interviews uit. Dit doe ik door het speciaal onderwijs en de geestelijke begeleiding te splitsen en deze in te delen volgens de vragen die tijdens mijn onderzoek centraal staan:

1. Herkent u het begrip of de houding 'er zijn' en wat verstaat u eronder?
2. Wat is het doel van 'er zijn'?
3. Wat zijn de competenties van 'er zijn'?
4. Wat zijn de eventuele moeilijkheden van 'er zijn'?

5.2 Speciaal onderwijs

Ik heb ontdekt dat twee leraren speciaal onderwijs duidelijk zeggen dat de leraar aan het werk moet om de leerling iets te leren. Het vraagt moeite van de leraar om bij te kunnen dragen aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. De leraar moet heel zorgvuldig afstemmen op de leerling en zowel met zichzelf aan de slag als de lesstof op maat maken. Twee leraren hebben de wens bij te dragen aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerling(en). Er is één leraar die benadrukt dat de maatschappij daarin ook een rol heeft. De maatschappij moet de leerling accepteren zoals hij is en niet (zoals dit vaak gebeurt) afwijzen. De laatste leraar spreekt haast niet over ontwikkeling, maar veel meer over een ontmoeting en wanneer ze wel spreekt over ontwikkeling, dan benoemt ze de ontwikkeling bij zichzelf. Ze benadrukt de integratie van 'er zijn' in het eigen leven, en ze omschrijft de poging om 'er te zijn' als een worsteling. 'Er zijn' leidt voor haar tot een wezenlijke ontmoeting tussen leraar en leerling. Bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerling lijkt voor haar van ondergeschikt belang.

1. Herkenning en betekenis van begrip 'er zijn'

Alle, door mij geïnterviewde leraren werkzaam in het speciaal onderwijs herkennen 'er zijn' en geven mij zonder diep na te denken een omschrijving van wat het voor hen inhoudt. Ook zijn ze het met elkaar eens dat het een grote rol speelt in het werk wat ze doen. 'Er zijn' is voor de leraren een relationeel begrip. De leraren verstaan onder 'er zijn' het richten van alle aandacht op dat waar je mee bezig bent en de vraag van de ander daarin. De leraar houdt zich bezig met de wezenlijke vraag van het kind op dat moment, die door middel van helderheid gehoord, gezien en gevoeld kan worden. In de gerichtheid op de ander wil de leraar de leerling het gevoel geven dat hij begrepen wordt en er mag zijn zoals hij is. Om 'er zijn' voor de leerling te bewerkstelligen, passen de leraren reflectie toe en

de maatschappij (en de leraar als onderdeel van deze maatschappij moet zich aanpassen aan de jongere, zodat deze het gevoel krijgt dat hij er mag zijn. De reflectie wordt gedaan op de eigen identiteit en ook het betrappen van zichzelf wanneer de leraar reductie toepast wordt genoemd. De terugblik wordt genoemd met de vraag wat het juiste handelen in dat moment geweest zou zijn. Tot slot wordt reflectie toegepast om de helderheid die nodig is om de wezenlijke vraag van het moment te ontdekken. Die helderheid wordt verkregen met behulp van meditatie en het vertrouwen onderdeel te zijn van het grotere geheel waarin de dingen gaan zoals ze behoren te gaan. Concluderend is 'er zijn' voor de leraren een houding die ontstaat in relatie met de leerling of jongere en vanuit een gerichtheid op hem. Daarbij heeft Thom een sterke reflectie op zichzelf. Ineke probeert ruimte in zichzelf te maken voor de jongere waarbij ze spiritualiteit betreft. Marleen heeft aandacht voor de context van de jongere die 'afwijkt' en benadrukt dat de omgeving hier ruimte voor moet maken.

2. Doel

Door 'er te zijn' voor de leerling willen twee van de drie leraren, net als de auteurs uit de tweede onderwijsstroming, bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Als de leraar 'er is' kan hij dat wat de leerling nodig heeft, de vraag van de leerling, 'zien' en hierop anticiperen. Wanneer hij hierin slaagt, is hij in staat om (bijvoorbeeld) voorbij de agressie te kijken naar de angst en de onzekerheid van een leerling en daarop te anticiperen, in plaats van te reageren op de agressie die wordt geuit. De leraar kijkt en luistert goed naar de individuele leerling en heeft de wens de leerling het gevoel te geven goedgekeurd te worden door de maatschappij. De derde leraar, Ineke heeft geen ontwikkelingsdoel omschreven, maar wil dat er een wezenlijke ontmoeting ontstaat. Het is haar wens 'er te zijn' voor de jongere die op dat moment voor haar neus staat en te beantwoorden aan de vraag die op dat moment ontstaat. Van de jongeren in de klas van Ineke wordt gezegd dat ze moeite hebben om te functioneren in een groep. Door goed te luisteren naar wat er op dat moment gevraagd wordt en hierop te anticiperen draagt Ineke eraan bij dat de jongeren toch in groepsverband kunnen functioneren.

3. Competenties

Alle drie de leraren noemen als competentie van 'er zijn' de zelfreflectie op het eigen handelen en de eigen identiteit. Door middel van reflectie ontwikkelen de leraren ervaring en wijsheid. Door middel van reflectie is ontdekt dat het tonen van kwetsbaarheid, het erkennen van eigen fouten en het uitstralen van congruentie, respect en gelijkwaardigheid belangrijkste competenties van 'er zijn' zijn. Ook wordt door middel van reflectie afgestemd op zichzelf en de ander en wordt ruimte gemaakt. Ruimte voor zowel leraar als leerling is een competentie van 'er zijn'.

'Er zijn' ontwikkelt Ineke door middel van het aangaan van de ontmoeting. Niet alleen ontmoetingen in de klas maar overal met de mensen die ze op haar levensweg tegenkomt. 'Er zijn' is voor Ineke een levenshouding, die ook gaat over vertrouwen, het vertrouwen dat het goed komt, vertrouwen op

ing van de nacht en het grotere geheel. Dit vertrouwen
e. Voor Marleen is een competentie dat ze haar manier van
lesgeven per leerling op maat maakt. Haar les en haar houding kan ze bij elke leerling aanpassen aan
wat de leerling nodig heeft. Ze verbindt het onderwijs met (het leven van) de leerling. Hierbij staat
voor Marleen de persoonlijke ontwikkeling boven het leren. Dit staat lijnrecht tegenover de algemene
overtuiging van de eerste onderwijsstroming. De auteurs uit de tweede onderwijsstroming vinden dat
leren naast leren ook persoonlijke ontwikkeling inhoudt. Voor het creëren van het gevoel van
vertrouwen en veiligheid, elementaire kenmerken van de pedagogische relatie moet de leraar een
stapje meer zetten dan in het regulier onderwijs. Dit komt omdat leerlingen in het speciaal onderwijs
zelf weinig vertrouwen en veiligheid voelen, niet in zichzelf en niet in de omgeving. Thom noemt de
liefde. Hij doet dit werk vanuit de liefde die hij voelt voor zijn leerlingen. De liefde leidt tot de juiste
houding waarmee hij zijn leerlingen kan begeleiden. Thom wil uitstralen dat zijn leerlingen er mogen
zijn, dat ze veilig zijn in zijn buurt en dat ze hem kunnen vertrouwen. Hij houdt daarbij zijn
persoonlijke oordelen terug. Samenvattend hebben de respondenten als competenties genoemd dat
het belangrijk is om ervaring op te doen, te reflecteren op het eigen gedrag, liefde te voelen voor de
jongeren waarmee men werkt. Hierdoor straalt de leraar uit dat de jongere er mag zijn. Ook is van
belang dat de leraar vertrouwen heeft in zichzelf, dat hij ruimte maakt voor zichzelf en de leerling en
dat hij het onderwijs op maat maakt door goed te kijken en te luisteren naar de vraag van de leerling
en zich te verdiepen in het leven van de leerling.

4. Moeilijk

Opvallend is dat de leraren allen moeilijkheden noemen die te maken hebben met de eigen
persoonlijkheid, maar niet spreken over de moeilijkheden van 'er zijn' in de samenleving. Een goede
samenwerking met de directe collega, goed contact in het team en een management dat ondersteunt
kunnen een bijdrage leveren aan het 'er zijn' van de leraar. Het terughouden van de eigen oordelen is
een moeilijkheid. Wanneer dit niet lukt, gaan de oordelen tussen leraar en leerling in staan waardoor
de leraar de leerling niet langer kan zien. Het hebben van onzuivere motieven, zoals bewijsdrift of
faalangst kunnen er ook tussen gaan staan. Lekker in je vel zitten is soms ook moeilijk, waarbij het
waarnemen van de eigen grenzen genoemd wordt. Soms is de wens er voor de ander te zijn zo groot
dat dit ten koste gaat van de leraar. Ook is het voor de leraar moeilijk dat resultaten of waardering
niet snel te zien zijn. Leerlingen in het speciaal onderwijs spreken hun waardering niet snel uit. Dit
komt door de afwezigheid van basisvertrouwen en veiligheid, waardoor de verwachtingen van de
leraar naar beneden bijgesteld moeten worden. Als laatste moeilijkheid wordt de afwezigheid van
vertrouwen genoemd. Het vertrouwen gaat wankelen wanneer gevoelsmatig 'de poten onder de stoel
vandaan worden gezaagd' en het de leraar (bijvoorbeeld door de schoolleiding) moeilijk wordt
gemaakt om het werk uit te oefenen zoals hij graag zou willen. Samenvattend worden door de leraren
de eigen oordelen, verwachtingen, (zelf)vertrouwen en eigen grenzen genoemd. Een gebrek aan

5.3 Geestelijke begeleiding

Ik heb ontdekt dat de geestelijk begeleiders 'er zijn' zien als kern van het werk dat ze doen. Twee geestelijk begeleiders noemen zichzelf presentiewerker. Presentie wordt dan letterlijk: 'er zijn', neerploffen in een ruimte en kijken wat er gebeurt, of er een ontmoeting kan plaatsvinden. Voor twee geestelijk begeleiders is 'er zijn' ook duidelijk het bijdragen aan de ontwikkeling van de cliënt. De woorden 'loskomen', 'creatie' en 'mensheidsontwikkeling' worden genoemd.

1. Herkenning en betekenis van begrip 'er zijn'

Alle, door mij geïnterviewde, geestelijk begeleiders herkennen 'er zijn' en geven mij een heldere omschrijving van wat het voor hen inhoudt. Ze zijn het met elkaar eens dat het een grote rol speelt in het werk wat ze doen. 'Er zijn' is voor de geestelijk begeleiders een relationeel begrip. 'Er zijn' voor de ander, omdat deze bestaat en daarom van waarde is. 'Er zijn' voor de ander, zodat deze zichzelf kan laten zien. Het begrip 'er zijn' wordt herkend als afwezig in de maatschappij, en kritiek wordt geuit zoals door de door mij gelezen auteurs, op de maatschappij. Door een overmatige nadruk op de materiële in plaats van de immateriële kant van het bestaan is 'er zijn' moeilijk mogelijk.

'Er zijn' is iets wezenlijks in het beroep van priester, dit heeft twee dimensies. De dimensie als priester in een gesprek met een ander en de dimensie als priester en vertegenwoordiger van de gemeente (als engel van de christengemeenschap). In het tweede geval 'is' de priester er (in de vertegenwoordiging van de gemeente-engel) in de kerkdienst voor de gemeenschap als geheel. Deze manier van 'er zijn' ben ik niet tegengekomen in de literatuur. In het eerste geval wordt de houding van 'er zijn' aangenomen in persoonlijk contact en krijgt de ander de kans om zijn 'zijn' te tonen. Dan kan er creatie en persoonlijke ontwikkeling plaatsvinden.

'Er zijn' is de basis van het werk als geestelijk begeleider. Ergens binnenkomen, gaan zitten en dan kijken wat er gebeurt. Door middel van aansluiten bij dat wat de jongeren doen en een gesprekje aan te knopen hoopt de geestelijk begeleider uit te kunnen stralen dat ze er voor de jongeren is.

Concluderend wordt 'er zijn' door de geestelijk begeleiders herkend als afwezig in de maatschappij. Het wordt gebruikt om 'er te zijn' voor zowel gemeente als individu, zodat de ander zich kan laten zien, en wordt het beschouwd als basis van het begeleidingswerk.

2. Doel

Twee van de drie geestelijk begeleiders spreken expliciet over de bijdrage aan de ontwikkeling van de ander.

'Er zijn' is het leveren van een bijdrage aan het leven van de ander, zodat deze kan zijn wie hij ten diepste is. Het wordt omschreven als: moeite doen voor de ander, zodat deze kan 'zijn' zoals hij is en

van de ander wordt hierbij gezien en er wordt geprobeerd
telijk begeleider bij te dragen aan deze ontwikkeling. De
derde geestelijk begeleider benadrukt, anders dan de ontwikkeling van de ander, dat ze de jongere
wil laten ervaren dat ze er in dat moment helemaal voor hem of haar is.

3. Competenties

Alle geestelijk begeleiders passen zelfreflectie toe. Er wordt gereflecteerd op de eigen identiteit en er wordt waargenomen dat de geestelijk begeleider weinig geduld heeft en dat hij moet terugstappen om ruimte te kunnen maken voor de ander. Dit gaat door de ontwikkeling van ervaring en wijsheid met de jaren beter. 'Er zijn' is voor de geestelijk begeleiders het werken aan ontwikkeling door middel van het inzetten van jezelf. De geestelijk begeleiders gaan een relatie aan met de jongeren, door ze over zichzelf te vertellen en zichzelf te laten zien. Ook wordt in het contact met de cliënt volgens de presentiebenadering de leefwereld van de jongere centraal gezet. Een houding van nederigheid wordt genoemd in contact met de jongere, waarbij geprobeerd wordt om de jongere als subject te blijven zien en zelf ook subject te blijven. Benaderbaarheid is een competentie, dat je gezicht vertrouwd wordt en jongeren op je af durven stappen. De spirituele of religieuze dimensie van het werk wordt genoemd en de wijze waarop dit verbonden is met 'er zijn'. Engelen (de gemeente-engel en de eigen persoonlijke engel) zijn in de nacht in de geestelijke wereld aan het werk, zodat de geestelijk begeleider de volgende dag met een uitgeruste geest zijn werk kan doen. De aura van de mens wordt genoemd die van kracht is wanneer twee mensen elkaar ontmoeten, waaraan je de ander kunt waarnemen. Het winnen van vertrouwen is belangrijk bij 'er zijn', en de rol van de liefde, dragen, (elkaar) verdragen en een ander meedragen. Dit kost moeite en vraagt dat de geestelijk begeleider geen (eigen) agenda of richting heeft. Ook zijn het geven van aandacht en tijd, bevestiging en fysiek 'er zijn' competenties van 'er zijn'. 'Er zijn' is handelen en snel denken over de 'juiste' reactie. Vragen stellen vanuit verwondering wordt genoemd als competentie van 'er zijn'.

Concluderend kan de kern van de competenties omschreven worden als; het toepassen van zelfreflectie, de liefde voor de ander, het vertrouwen wat gewonnen moet worden, de gerichtheid op en ruimte voor de ander waarbij de geestelijk begeleider terugstapt en zich verwondert over de ander. De spirituele dimensie aan 'er zijn' wordt toegevoegd in de nacht waar de geestelijk wereld werkzaam is om de geestelijk begeleider op te laden en uit te rusten. In de nacht geeft de geestelijk begeleider zijn geest rust, zodat hij er de volgende dag weer voor de ander kan zijn. Ook wordt de nacht gebruikt om met iemand in gedachten te gaan slapen, zodat de aandacht die op deze manier aan iemand wordt geschonken wellicht kan leiden tot verhelderende inzichten.

4. Moeilijk

Moeilijk zijn voor de geestelijk begeleiders de eigen oprispingen en het is de uitdaging om deze terug te houden, zodat de ander subject kan blijven. Oordelen zitten 'er zijn' in de weg. Ook kan de poging

eigen grenzen, en de nood daar doorheen te moeten gaan. Het is niet makkelijk om in je vel zitten. Dan kan de geestelijk begeleider eerlijk en echt zijn. Het inzetten van de eigen persoon is voor de geestelijk begeleiders soms moeilijk. De gedachte kan ontstaan dat het onmogelijk is om aan te sluiten bij jongeren met zo'n totaal andere achtergrond en leefwereld dan de geestelijk begeleider zelf heeft ervaren. Ook de maatschappij die, met de focus op maakbaarheid en resultaten, 'er zijn' tegenwerkt is een moeilijkheid.

Concluderend zijn elementen die 'er zijn' moeilijk maken de mentaliteit in de maatschappij die 'er zijn' – in de weg zit, de eigen oordelen die in de weg kunnen zitten in contact met de cliënt, de moed die nodig is om de eigen persoon in te zetten en het al dan niet lekker in je vel zitten wat 'er zijn' bemoeilijkt of vergemakkelijkt.

5.4 Vergelijkend resultaat

'Er zijn' is voor zowel de leraren uit het speciaal onderwijs als voor de geestelijk begeleiders een begrip wat ze kennen, herkennen, wat belangrijk voor ze is en waar ze actief mee bezig zijn tijdens hun werk. Een aantal thema's kom ik tegen zowel bij geestelijk begeleiders als bij leraren.

Zowel de leraren speciaal onderwijs als de geestelijk begeleiders herkennen 'er zijn' en omschrijven het als een relationeel begrip, 'er zijn' ontstaat in relatie tot een ander. Het doel van 'er zijn' komt overeen: men is er voor de ander zodat hij/zij zichzelf kan zijn en laten zien, zoals hij is en worden wil. De ontwikkeling van de ander is van belang. Vier van de zes respondenten (twee leraren en twee geestelijk begeleiders) proberen actief bij te dragen aan de ontwikkeling van de ander. Voor leraren ligt dit meer voor de hand dan voor de geestelijk begeleiders. Leraren hebben als doel dat de leerling leert, ze moeten zich houden aan een curriculum. De overige twee respondenten leggen een grote nadruk op de ontmoeting die belangrijker is dan eventuele ontwikkeling.

Daarnaast is voor beiden beroepsgroepen de zelfreflectie een belangrijke competentie, alle respondenten werken aan de houding van 'er zijn' door middel van het toepassen van zelfreflectie. Het spanningsveld tussen jezelf 'zijn' en jezelf terughouden wordt door alle respondenten genoemd. De samenleving wordt door de geestelijk begeleiders gezien als moeilijkheid om 'er zijn' te kunnen doen, maar slechts één leraar noemt deze moeilijkheid. Geestelijk begeleiders spreken van de samenleving die de mogelijkheid tot 'er zijn' bemoeilijkt, leraren kijken vooral naar de eigen persoonlijkheid waardoor 'er zijn' niet vanzelf gaat. Slechts één van de drie leraren noemt de verantwoordelijkheid en taak van de maatschappij bij het accepteren van de leerling en het geven van de bevestiging dat hij goed is zoals hij is.

De moeilijkheden van 'er zijn' waar de respondenten hierover spreken laten zien dat 'er zijn' óók nadelen met zich mee kan brengen. Deze nadelen betreffen de praktische haalbaarheid, de wenselijkheid van 'er zijn', de vraag of 'er zijn' ethisch verantwoord is en de vraag naar de manier waarop de mensen werken die hun werk niet expliciet vormgeven met behulp van 'er zijn'. De

menleving die de houding van 'er zijn' niet stimuleert. stellen aan werkers die 'er zijn' moeilijk maakt. Daarnaast kan de praktische haalbaarheid betrokken worden op de hoge eisen die werkers zichzelf stellen om de houding van 'er zijn' in hun werk vorm te geven. Eisen als het terug houden van eigen oordelen, het hebben van zelfvertrouwen, zicht hebben op de eigen motieven en eerlijk naar jezelf kijken worden zowel door geestelijk begeleiders als leraren speciaal onderwijs genoemd als moeilijkheden en als handelingen waar ze niet altijd in slagen. Dit leidt tot de vraag of het wel zo wenselijk is om deze houding na te streven. 'Er zijn' is een houding waarbij de leraar speciaal onderwijs en de geestelijk begeleider een groot deel van de eigen persoonlijkheid inzetten. Wanneer werkers er niet in slagen de hoge eisen waar te maken bij een werkhouding waarbij ze een groot deel van de eigen persoonlijkheid inzetten, kan het zeer confronterend zijn als dit niet lukt. Maakt het inzetten van de eigen persoonlijkheid bij 'er zijn' het de werker niet erg moeilijk om professionele distantie te bewaren? Leraren speciaal onderwijs en geestelijk begeleiders zijn werkzaam vanuit hun professie, moet van hen verwacht worden dat ze dusdanig dichtbij komen en bij hen laten komen dat een werkrelatie kenmerken krijgt van een familiale of vriendschappelijke relatie? (zie van Manen, (1994)) Zou dit ten koste kunnen gaan (en op wat voor manier) van de kwaliteit van het werk van de leraar speciaal onderwijs en de geestelijk begeleider? Het ethische vraagstuk volgt hier op; leraren speciaal onderwijs en geestelijk begeleiders zijn óók maar mensen. Is het mogelijk om er altijd voor een ander te zijn? Is het menselijk om van een werker te vragen dit tot basishouding van zijn beroep te maken? Wat zijn de gevolgen als de werker een dag heeft waarop hij minder lekker in zijn vel zit, een dag waarop zijn motieven wat minder zuiver zijn dan anders en hij 'er niet voor de ander kan zijn', terwijl dit toch van hem verwacht wordt? Lopen cliënt en leerling dan een risico om beschadigd te raken, juist doordat 'er zijn' zo belangrijk wordt gemaakt? Tot slot realiseer ik mij dat ik mensen heb geïnterviewd waarvan ik weet dat ze affiniteit hebben met de houding van 'er zijn'. Dit zegt niets over de leraren speciaal onderwijs en geestelijk begeleiders die deze houding niet gebruiken en bijvoorbeeld werken vanuit betrokkenheid bij de leerling en cliënt, maar 'er zijn' niet expliciet noemen.

'Er zijn' wordt door één leraar speciaal onderwijs en één geestelijk begeleider op een spirituele manier ingevuld. Het wordt dan omschreven met het kunnen horen van de wezenlijke vraag van het kind. Dit horen is mogelijk is met behulp van meditatie en het vertrouwen in het grotere geheel, waar de dingen gaan zoals ze moeten gaan. Ook wordt de kracht van de nacht hier aan toegevoegd die zorgt dat de geestelijk begeleider uitgerust is om er overdag voor de ander te kunnen zijn. De werking van de nacht wordt bewust gebruikt wanneer de geestelijk begeleider vlak voor hij gaat slapen nog even iemand in zijn aandacht neemt.

Daarnaast zie ik bij twee geestelijk begeleiders en één leraar expliciete uitspraken over de liefde en de relatie van de liefde tot het werk wat ze doen en de houding van 'er zijn'. Ik heb ontdekt dat de door mij geïnterviewde geestelijk begeleiders 'er zijn' zien als kern van het werk dat ze doen. Ze gebruiken



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

er woorden dan de leraren, hieruit leid ik af dat ze meer

Een aantal kenmerken die een leraar speciaal onderwijs moet hebben, lijken op de kenmerken van de geestelijk begeleider. Een geestelijk begeleider geeft ook zorg. Hij voert therapeutische gesprekken en moet om kunnen gaan met geestelijke nood. Een van de doelen die leraren speciaal onderwijs soms noemen – het gelukkig zijn van de leerling en de mogelijkheid tot zelfacceptatie en het leven van een waardevol leven – komt overeen met wat een geestelijk begeleider onder andere beoogt voor zijn cliënten. Beide doelen gaan op deze manier richting levenskunst, het leven van een 'goed' leven.

6.1 Vooruitblik

Aan het begin van mijn onderzoek, bij het inleveren van mijn onderzoeksvoorstel had ik de onderstaande voorlopige definitie van 'er zijn' opgesteld, met het voornemen deze aan het einde van mijn onderzoek nogmaals te bekijken en eventueel aan te passen.

'Er zijn' is het intermenselijke contact waarbij vertrouwen en erkenning de mogelijkheid bieden tot ontwikkeling van het eigen 'zijn'. Deze ontwikkeling is gericht op het geven van zin en betekenis aan het leven.

Mijn hoofdvraag was: wat betekent het begrip 'er zijn' in de praktijk van het geestelijk raadswerk voor jongeren en het lesgeven in het speciaal onderwijs?

Op deze vraag heb ik op drie manieren een antwoord gezocht:

1. eerst ben ik op zoek gegaan naar 'er zijn' in de kerncompetenties van de twee beroepen zoals deze worden vermeld in de officiële beroepsomschrijving;
2. daarna heb ik een overzicht gemaakt van de nationale en internationale wetenschappelijke literatuur over 'er zijn'. Hierbij heb ik ingezoomd op onderwijs en geestelijke begeleiding;
3. vervolgens heb ik beroepsbeoefenaren geïnterviewd en hen gevraagd naar de betekenis die zij geven aan 'er zijn'. Ook heb ik gevraagd naar voorbeelden uit de beroepspraktijk.

6.2 Inzichten

Dit onderzoek heeft mij meer inzicht gegeven over de invulling van 'er zijn' in de gekozen beroepsgroepen. Het heeft mij doen inzien dat de geestelijke begeleiding en het speciaal onderwijs meer raakvlakken hebben dan dat ik dacht. In de houding van de beroepsmensen ten opzichte van de cliënt en de leerling heb ik overeenkomsten ontdekt. Deze houding is de houding van 'er zijn'. Dit is een houding van aandacht en respect voor de ander, waarbij de werker uitstraalt dat de ander mag zijn zoals hij is. In dit hoofdstuk geef ik een korte toelichting van de drie bij 6.1 genoemde stappen.

1. De beroepsvergelijking

Door de kerncompetenties van beide beroepen te bestuderen heb ik ontdekt dat de inhoud van beide beroepen meer overeenkomt dan ik dacht. Ondanks dat in het speciaal onderwijs ook geleerd moet worden, en een curriculum gevolgd moet worden, wordt door leraren hetzelfde doel als in de geestelijke begeleiding omschreven. Genoemd wordt dat het van belang is dat de leerling gelukkig is, en het gevoel heeft een fijn en zinvol leven te leiden. De leerling heeft, vergelijkbaar met de cliënt in de geestelijke begeleiding, een hulpvraag, of zorgvraag. De leraar speciaal onderwijs moet weten hoe hij therapeutische gesprekken voert en hoe hij omgaat met geestelijke nood. Onderwijzen blijft

morale door het feit dat er in het onderwijs meer ontwikkeld wordt. De relatie tussen leerling en leraar is ook cognitieve ontwikkeling van belang. De setting in de geestelijke begeleiding is vrijer dan de onderwijssetting en hier ligt de nadruk meer op de persoonlijke ontwikkeling dan op 'leren'. Uit het generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg worden de verschillen tussen regulier en speciaal onderwijs omschreven. Hieruit blijkt dat de noodzaak tot 'er zijn' in het speciaal onderwijs groter is dan in het regulier onderwijs. In het speciaal onderwijs wordt de leraar bijna gedwongen tot 'er zijn'. Dit komt doordat de problematiek van de leerlingen in het speciaal onderwijs altijd (ook) te maken heeft met de persoonsontwikkeling van de leerling. Vandaar dat de focus ligt op de ontwikkeling van de leerling in zijn geheel, waarmee bedoeld wordt dat er afstemming is met de fysieke, sociaal emotionele en mentale behoeften van de leerling. Hoe beiden beroepsbeoefenaren met de hulpvraag van de ander omgaan verschilt. De leraar speciaal onderwijs gaat altijd actief met de hulpvraag aan de slag, vaak aan de hand van het handelingsplan, en hij verricht gerichte interventies. Een groot verschil tussen de geestelijke begeleiding en het speciaal onderwijs is het feit dat speciaal onderwijs plaatsvindt in een klas met leerlingen en geestelijke begeleiding vaak één op één plaatsvindt. De frequentie van contact is ook een groot verschil tussen geestelijke begeleiding en speciaal onderwijs. Het onderwijs wordt vijf dagen in de week gegeven en de geestelijke begeleiding vaak één uur één keer in de zoveel tijd, al dan niet in een groep. Hierdoor is er ook een verschil in de mogelijkheid tot het opbouwen van een relatie: dit zal in het onderwijs makkelijker en sneller gaan door de hogere frequentie van contact.

2. De literatuur

Elementen van 'Er zijn' in de theorie uit het onderwijs heb ik gevonden in de tweede onderwijsstroming. Hierin staat de persoonlijke ontwikkeling van de leerling centraal staat. In deze stroming ligt de nadruk op de relatie die de leraar heeft met de leerling en het werk dat de leraar moet verrichten om zijn onderwijsinhoud aan te laten sluiten bij de leerling. Wanneer er een relatie is tussen leerling en leraar kan de leerling tot leren komen. In de internationale literatuur uit het onderwijs wordt 'er zijn' omschreven met de term: presence. Het leren wordt in deze stroming verbonden met de persoonsvorming van de leerling. De manier waarop de auteurs de persoonlijke ontwikkeling van de leerling invullen, is verschillend. Schulz legt de nadruk op het kijken en luisteren naar de leerling en zijn leven wat de leraar moet ontwikkelen. Daarbij is het belangrijk dat de leraar dialogisch leert lesgeven en accepteert dat hij niet de enige is die spreekt tijdens de les, maar dat leraar en leerlingen een gesprek voeren. Leeman, Starrat, Wardekker en Van Manen benadrukken de reflectie die de leraar moet ontwikkelen op het eigen gedrag, zodat hij beter zicht krijgt op de eigen identiteit en zijn morele oordelen. Biesta benadrukt het wijs worden van de leraar en het door middel van de, door ervaring ontwikkelde wijsheid, leren onderwijspedagogisch te oordelen.

Moeilijkheden die de auteurs die schrijven over 'er zijn' noemen, zijn de eenzijdige benadering van onderwijs die gericht is op kennisoverdracht die in de huidige samenleving de meest voorkomende benadering is van onderwijs. Een leraar moet welwillend zijn om zelfreflectie toe te passen en te

niet altijd in pacht heeft. Een leraar moet in gesprek willen
willen luisteren naar wat de leerling te zeggen heeft.

Waar de Baart en Jorna 'er zijn' definiëren als belangeloos zijn zonder (veel) interventies komt deze invulling van 'er zijn' in het onderwijs niet voor. Hier gaat het altijd om het plegen van interventies. 'Er zijn' zit in het onderwijs opgesloten in de pedagogische relatie. De pedagogische relatie is onderdeel van de ontwikkeling, waar in het onderwijs aan gewerkt wordt. Er wordt geleerd voor beroep en samenleving, daar zijn kennis en vaardigheden voor nodig die een leraar aanbiedt en overbrengt. Daarom kan een leraar niet volstaan met slechts 'er zijn'.

In de literatuur uit de zorg wordt de houding van 'er zijn' letterlijk genoemd door Baart, Jorna, Kal, Smit en Mooren. Een verschil tussen onderwijs en geestelijke begeleiding uit de literatuur is dat het onderwijs altijd een ontwikkeling wil bewerkstelligen, terwijl dit in de geestelijke begeleiding niet perse hoeft plaats te vinden. Het speciaal onderwijs neemt in dit streven naar ontwikkeling een aparte positie in; ontwikkeling wordt hier vanzelfsprekender verbonden met de leerling in zijn geheel en zijn fysieke, sociaal emotionele en mentale behoeften. Het gaat in het speciaal onderwijs om het 'zijn' van de leerling, niet slechts het leren van de leerling. In de geestelijke begeleiding zijn de verschillen tussen de auteurs die schrijven over 'er zijn' groter dan in het onderwijs. Het doel van 'er zijn' is voor alle auteurs het doen van goed werk, maar de weg hier naartoe is verschillend. Baart vult 'er zijn' in met belangeloos bij de cliënt in de buurt zijn en hem laten merken dat je 'er voor hem bent' waarbij cliënt en werker verder niets 'hoeven'. Dit niets 'hoeven' is voor Baart de kracht van 'er zijn', omdat dit in de huidige maatschappij bijna niet meer mogelijk is door de nadruk op kennis, functionalisme en theorie. Goossens onderschrijft de presentietheorie van Baart. Baart pleit voor een betekenisvol 'er zijn' voor de ander, met je lichaam, met een aanraking of met aandacht. Buiten dit 'zijn' wordt verder niets anders gedaan. Dit leert de werker via 'exposure'. De radicale blootstelling aan de leefwereld van de ander leidt tot het aannemen van een houding van gericht zijn op en aansluiten bij de ander.

Kal vult het doen van goed werk in met behulp van het maken van ruimte voor de cliënt. Ze vindt dat zowel individuele werkers als de maatschappij dit moeten doen. 'Er zijn voor' vraagt beweging van zowel van de persoon waarvoor men er is als van de mensen die 'er zijn' beoefenen. Kal geeft kwetsbare mensen in de samenleving een plek door middel van 'er zijn'. Hiervoor is het belangrijk dat zowel de omgeving als de kwetsbare mens moeite doet. Het is te gemakkelijk om van de kwetsbare mens te eisen dat hij zich volledig aan de samenleving aanpast. Moeite doet de werker in haar ogen door middel van terugstappen. Hij neemt een hermeneutische houding aan en leert op deze manier ruimte maken voor de ander. Jorna's versie van 'er zijn' is een kritiek op de kaalheid van het bestaan. Hij geeft spiritualiteit een plaats in de door hem ontwikkelde 'zijnsmethodiek' en omschrijft dit met uitdrukkingen als: taal van het hart en transpersoonlijke kwaliteiten, zodat de ander aan zichzelf toe kan komen. Mooren en Smit zien 'er zijn' in combinatie met gerichte interventies waardoor de ander aan het werk kan om wenselijke veranderingen in zijn leven aan te brengen. De competenties van 'er

urs benadrukken reflectie. Baart doet dit door middel van benadering en Goosenssen door de werker handvatten te geven zijn reductiemechanisme op te sporen. Jorna benadrukt het afleggen van de eigen spirituele ontwikkelingsweg waarbij thema's als schuld, schaamte en eenzaamheid door de werker worden doorleeft. Hij doet dit door middel van een ontmoeting van de ziel, dit is voor hem spiritueel 'er zijn'. Om de ander aan zichzelf toe te laten komen moet de werker de eigen spirituele ontwikkelingsweg afleggen en transpersoonlijke kwaliteiten ontwikkelen. Hierdoor wordt hij zich bewust van de onderlinge verbondenheid van mensen en kan hij er voor de ander zijn. Mooren en Smit combineren presentie met interventie waardoor de werker naast en tegenover de cliënt kan gaan staan en met behulp van gerichte vragen geholpen kan worden. Hierbij moet de mens zelf aan het werk om te veranderen. Mooren geeft de werker met behulp van de 'four needs for meaning' van Baumeister handvatten in het gesprek met de cliënt. Net als in het onderwijs tonen deze auteurs aan dat de huidige maatschappij 'er zijn' niet makkelijk maakt door de focus op maakbaarheid, resultaten en materialisme. Daarnaast vragen de manieren waarop de zelfreflectie wordt toegepast moed van de werker om naar zichzelf te kijken, zich kwetsbaar op te stellen en eigen fouten te erkennen. Zowel bij Baart als bij Jorna lees ik dat de ontmoeting tussen twee mensen het doel van de geestelijke begeleiding kan zijn. In deze ontmoeting gaat het erom dat de ander kan zijn wie hij is en zich kan tonen. Verder wordt er van de ander niets verlangd. De positie en belangrijkheid van de liefde wordt in de literatuur genoemd door Baart en Jorna. Baart schrijft over de liefde als basis voor zijn presentietheorie: 'op sommige plaatsen in Nederland blijven pastores bewoners van achterstandswijken nabij met aandacht en liefde' (Baart, 2001, p.11). Jorna noemt de liefde als basis van het contact tussen geestelijk begeleider en cliënt. Wie vanuit liefde in de relatie staat, spreekt zonder eigenbelang. Dit zal door de ander opgemerkt worden als echte woorden.

De ontmoeting waar Baart en Jorna over schrijven is het punt waarop er een tweedeling wordt gemaakt in de visies van de auteurs uit de zorg. Waar de actieve, zelfreflectieve houding in alle visies terugkomt is de daadwerkelijke houding naar de cliënt verschillend. Deze houding is bij Baart, Goosenssen en Jorna een afwachtende, houding waar vooral wordt benadrukt niet te veel interventies te plegen. Dit is een houding van letterlijk 'bij iemand zijn' en verder niet al te veel doen zodat de ander kan 'zijn'. Op deze manier kan de ander tevoorschijn komen. De mogelijkheid creëren voor de ander zodat deze kan 'zijn' wordt volgens Baart te weinig gedaan in de huidige interventionistische maatschappij waar de cliënt eigenlijk continu van alles moet. De presentiebenadering is een reactie op de interventiebenadering. Dit is in de manier waarop het handelen van de werker wordt omschreven duidelijk zichtbaar. Men doet al gauw te veel, vind Baart, en waarschuwt hiervoor. Jorna volgt deze lijn. Ook voor hem is het 'zijn' belangrijker dan het 'doen'. De werker is onbaatzuchtig instrument voor de cliënt als hij hem benaderd vanuit onvoorwaardelijke aandacht, en echte aanwezigheid. Op deze manier zal de werkelijkheid van de ander zich kunnen laten zien. Kal, Mooren en Smit stimuleren

en geven de cliënt handvatten om het eigen helings- of

3. De praktijk

Concluderend kan ik zeggen dat het mij gelukt is het begrip 'er zijn' op te sporen en te concretiseren. Ik heb ontdekt dat 'er zijn', zowel in het speciaal onderwijs als in de geestelijke begeleiding, een belangrijk begrip is wat impliciet verwerkt is in de competentieomschrijving. Het is expliciet terug te vinden in de literatuur en in de beroepspraktijk. Het feit dat 'er zijn' niet altijd letterlijk genoemd wordt in de literatuur uit het onderwijs lijkt geen invloed te hebben op de praktijk van de drie respondenten die ik heb geïnterviewd. 'Er zijn' is voor zowel de leraren uit het speciaal onderwijs als de geestelijk begeleiders een begrip wat ze kennen, wat ze herkennen, wat belangrijk voor ze is en waar ze actief mee bezig zijn tijdens hun werk. 'Er zijn' kan men 'doen' op veel verschillende manieren. Omdat het verzadigpunt van mijn onderzoek nog niet is bereikt, ben ik ervan overtuigd dat ik als ik zes andere respondenten had gesproken ik wellicht andere concrete voorbeelden had gevonden gaand over het verband van 'er zijn' met ontwikkeling, de moeilijkheden of de samenleving. Ik heb overeenkomsten gevonden bij de omschrijving van de relatie tussen de respondenten en de cliënten of leerlingen. Een aantal uitspraken van de respondenten zie ik terug in de literatuur, een paar zijn nieuw voor mij.

Het doel van 'er zijn' was voor de respondenten de gedachte dat de leerlingen en cliënten hier baat bij hebben. 'Er zijn' wordt beoefend, omdat dit bijdraagt aan het doen van goed werk. Het wordt door leraren omschreven als 'het zo goed mogelijk antwoord geven op de vraag van de leerling'. Leraren proberen de leerling het gevoel te geven dat hij er mag zijn en proberen de wezenlijke vraag van dat moment te beantwoorden. Door de geestelijk begeleiders wordt het doel van 'er zijn' omschreven als het leveren van een bijdrage zodat de ander kan zijn zoals hij ten diepste is. 'Er zijn' zodat de ander kan zijn zoals hij is en zoals hij worden wil. De laatste geestelijk begeleider geeft de ander hiermee het gevoel dat hij er even helemaal voor hem is. Ik heb tijdens het afnemen van de interviews ontdekt dat het doel, zoals omschreven in de literatuur en de beroepsvergelijking, niet altijd klopt met de praktijk. Het onderwijs heeft altijd ontwikkeling voor ogen en vereist interventie. Dit is een verschil met de zorg waar door Baart, Goossensen en Jorna het plegen van interventies niet benadrukt wordt. Hoewel 'belangeloos er zijn voor de ander' een voorkomend doel is in de literatuur van de geestelijke begeleiding, noemen twee geestelijk begeleiders als wens of doel om een ontwikkeling te bewerkstelligen bij de cliënt. In het onderwijs wordt in de literatuur de ontwikkeling als centraal doel omschreven. Ik heb één leraar gesproken die in haar lesgeven de ontmoeting tot belangrijkste doel lijkt te maken. In haar visie op lesgeven zie ik de spirituele visie van Jorna terug. Ze benadrukt de integratie van 'er zijn' in het eigen leven en omschrijft de poging om 'er te zijn' als een worsteling. Bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerling lijkt voor haar van ondergeschikt belang en haar interventies zijn minimaal. Haar houding zou wellicht beter passen bij de houding van een geestelijk begeleider. Voor de geestelijk begeleiders Herman en Geert is 'er zijn' ook duidelijk het

ënt, waarvoor ze interventies niet uit de weg gaan. De relatie en mensheidsontwikkeling worden genoemd. Dit laat zien dat óók geestelijk begeleiders een doel voor ogen kunnen hebben, dat twee van de drie geestelijk begeleiders er niet belangeloos zijn, en verder niets doen – zoals soms uit de literatuur (Baart en Jorna) naar voren kwam.

Een belangrijke competentie van 'er zijn' zowel voor de leraren speciaal onderwijs als de geestelijk begeleiders is de reflectie. Door middel van reflectie op het eigen gedrag en ervaring wordt men wijs en leert met het 'juiste' gedrag in een bepaalde situatie. Ook vertrouwen en veiligheid creëren bij de leerling of de cliënt worden genoemd. Daarnaast noemen de respondenten vertrouwen in zichzelf als competentie. Ook de liefde wordt in beide beroepsgroepen genoemd als belangrijke competentie. Het onderwijs moet op maat gemaakt worden en verbonden worden met het leven van de leerling. Ruimte maken was een begrip dat een van de respondenten uit het onderwijs noemde, ruimte maken in jezelf voor de ander. 'Er zijn' wordt door één van de leraren omschreven als een levenshouding. In de geestelijke begeleiding kwam ik de woorden empowerment, terugstappen, benaderbaar zijn en nederigheid tegen wanneer men de competenties van 'er zijn' beschreef.

Moeilijkheid is voor beide beroepsgroepen het reductiemechanisme wat af en toe de kop opsteekt. In het speciaal onderwijs wordt dit verwoord met de poging de eigen oordelen terug te houden en het hebben van onzuivere motieven. In de geestelijke begeleiding wordt het omschreven als het aanlopen tegen de eigen grenzen en het terughouden van jezelf. De eigen grenzen worden in beiden beroepsgroepen genoemd in verband met de moeilijkheid om zelf subject te blijven. Hierbij is het zoals leraren speciaal onderwijs en geestelijk begeleiders zeggen van belang dat de werker zich goed voelt, lekker in zijn vel zit, zelfvertrouwen heeft, en vertrouwen dat het goed komt.

De moeilijkheden van 'er zijn' zoals de respondenten hierover schrijven laten zien dat 'er zijn' óók nadelen met zich mee kan brengen. Deze nadelen betreffen de praktische haalbaarheid, de wenselijkheid van 'er zijn', de vraag of 'er zijn' ethisch verantwoord is en de vraag naar de manier waarop de mensen werken die hun werk niet expliciet vormgeven met behulp van 'er zijn'. De praktische haalbaarheid gaat over de samenleving die de houding van 'er zijn' niet stimuleert. Hierdoor zal een organisatie mogelijk eisen stellen aan werkers die 'er zijn' bemoeilijken. Daarnaast kan de praktische haalbaarheid betrokken worden op de hoge eisen die werkers zichzelf stellen om de houding van 'er zijn' in hun werk vorm te geven. Het terug houden van eigen oordelen, het hebben van zelfvertrouwen, het hebben van zicht op de eigen motieven en eerlijk naar jezelf kijken worden zowel door geestelijk begeleiders als leraren speciaal onderwijs genoemd als moeilijkheden waar ze niet altijd in slagen. Dit leidt tot de vraag voort of het wenselijk is om deze houding na te streven. 'Er zijn' is een houding waarbij de werker een groot deel van de eigen persoonlijkheid inzet. Wanneer een werker er niet in slaagt om aan de hoge eisen te voldoen terwijl hij werkt vanuit een groot deel van

van falen misschien erg groot. Een andere vraag bij het 'er zijn' is of het voor de werker niet erg moeilijk wordt om professionele distantie te bewaren? Een ethisch vraagstuk volgt hier op; leraren speciaal onderwijs en geestelijk begeleiders zijn óók mensen. Ik denk dat het niet mogelijk is om er altijd voor een ander te zijn, en niet menselijk om van een werker te vragen dit tot basishouding van zijn beroep te maken. Een werker heeft recht op dagen dat hij 'er niet voor de ander kan zijn'. Ik denk dat het risico bestaat (te) hoge verwachtingen te creëren wanneer 'er zijn' tot basishouding gemaakt wordt. Daarnaast ontstaat het risico dat leerlingen en cliënten beschadigd raken wanneer een werker door een slechte dag hier niet in slaagt. Dit risico kan niet weggenomen worden maar wel worden verkleind door het bijstellen van de verwachtingen van 'er zijn'. 'Er zijn' is namelijk ook mens – zijn, en mens – zijn is niet perfect zijn. Werkers die 'er zijn' beoefenen kunnen, en mogen fouten maken. Dit is een kenmerk wat óók hoort bij 'er zijn'. Door dit niet te vergeten wordt 'er zijn' wellicht een minder veeleisende houding. De hierbovenstaande kritische noten, voortkomend uit de moeilijkheden die respondenten ervaren bij 'er zijn' leiden tot het inzicht dat 'er zijn' niet alleen positief uitgelegd kan worden. 'Er zijn' is een wenselijke houding in mensenwerk, en één element van dit mensenwerk, naast bijvoorbeeld professionele distantie en het plegen van interventies. 'Er zijn' is niet de enige juiste en belangrijkste maatstaf waar het mensenwerk aan moet voldoen. Tot slot realiseer ik mij dat ik mensen heb geïnterviewd waarvan ik wist dat ze affiniteit hebben met de houding van 'er zijn'. Dit zegt niets over de kwaliteit van het werk van leraren speciaal onderwijs en geestelijk begeleiders die werken vanuit betrokkenheid bij de leerling en cliënt, maar 'er zijn' niet expliciet noemen.

Als ik de respondenten een 'kleur' zou moeten geven, gebaseerd op de door mij gelezen literatuur, kan ik concluderen dat ik tijdens het interviewen twee geestelijk begeleiders heb gesproken die in hun werkwijze geïnspireerd zijn door de presentiebenadering van Baart. Ik heb één onderwijzeres en één geestelijk begeleider gesproken die in hun werkwijze raakvlakken hebben met de 'zijnsmethodiek' van Jorna. Tot slot heb ik twee leraren gesproken die met 'er zijn' bij willen dragen aan de ontwikkeling van de leerlingen waarbij ze zich bewust zijn dat ze hiervoor zelf aan het werk moeten. Dit doen ze op een vergelijkbare wijze als de door mij besproken auteurs. De ene leraar benadrukt hierbij de rol van de maatschappij die de leerling tegemoet dient te komen en de leerling niet direct af mag wijzen, wat mij doet denken aan het standpunt van Kal. De ander wijst op het belang van vertrouwen en veiligheid als voorwaarde voor ontwikkeling en reflecteert om dit te bewerkstelligen uitvoerig op zijn eigen handelen. Elementen hiervan heb ik gevonden bij de auteurs Leeman, Wardekker, Starratt en Van Manen.

Drie van de zes respondenten noemen de liefde, twee geestelijk begeleiders en één leraar. De liefde die de ander draagt, verdraagt en meedraagt. De liefde als afwezigheid in de samenleving, terwijl deze juist zo belangrijk is, ook voor de houding van 'er zijn'. De liefde als houding van onvoorwaardelijkheid en mededogen: 'wat je ook doet, je mag er zijn en ik zal er voor jou ook zijn.'

recht om zich te ontwikkelen. Met behulp van de liefde die de ontwikkeling. In de context van het speciaal onderwijs is het vanwege de complexe problematiek van de leerlingen essentieel dat de leraar 'er zijn' weet te beoefenen. Lerares Marleen, nu werkzaam in het regulier onderwijs als begeleider van kinderen 'met een rugzak' en hun ouders en voorheen directeur van een school voor cluster-vier-leerlingen maakt de vergelijking tussen regulier en speciaal onderwijs. Ze omschrijft het 'er zijn' van de leraar in het speciaal onderwijs als een stapje méér wat hij moet zetten.

Voor alle zes de respondenten staat het 'er zijn' gelijk aan het uitzenden van de houding dat de ander er mag zijn, waardevol is en van belang. Inderdaad is het, zoals literatuur en praktijk aantonen, niet een vanzelfsprekendheid in deze samenleving, maar deze zes mensen slagen er in dit toch uit te oefenen.

6.3 Aanbevelingen

Het doel van mijn scriptie was het concretiseren van het begrip 'er zijn'. Dit is mij gelukt aan de hand van zes individuele verhalen waarbij leraren in het speciaal onderwijs en geestelijk begeleiders 'er zijn' benoemen, omschrijven en hier voorbeelden van geven. Het laat zien dat de competenties van 'er zijn' veelzijdig zijn. Zowel in de literatuur als tijdens het afnemen van de interviews heb ik verschillende competenties gehoord. 'Er zijn' komt voor als iets wat zowel actief als passief kan zijn, volgend en leidend, zeer open, en meer gestructureerd, mogelijk spiritueel, er is reflectie voor nodig, op de eigen idealen, op de eigen kleuringen en oordelen, het vraagt ervaring en wijsheid en tot slot is er liefde voor nodig. De moeilijkheden van 'er zijn' zoals de respondenten hierover spreken laten zien dat 'er zijn' óók nadelen met zich mee kan brengen. Naast de nadelen rondom de praktische haalbaarheid en de wenselijkheid van 'er zijn' kan men de vraag stellen of 'er zijn' ethisch verantwoord is. Ook denk ik dat goed mensenwerk niet per definitie hoeft te betekenen dat men werkt vanuit 'er zijn'. Er zullen heel veel goede werkers zijn die deze term niet gebruiken om de eigen werkhouding te omschrijven, maar bijvoorbeeld een woord als betrokkenheid noemen. Uit de interviews concludeer ik dat de mensen die ik heb gesproken over 'er zijn' zichzelf hoge eisen stellen. Ik denk dat het niet mogelijk is om er altijd voor een ander te zijn, en niet menselijk om van een werker te vragen dit tot enige en belangrijkste houding in zijn beroep te maken. Daarom zou ik willen aanbevelen een gesprek te voeren over de verwachtingen en invulling van 'er zijn', zowel binnen als tussen de twee beroepsgroepen. Op deze manier wordt de concretisering van 'er zijn' voortgezet, liefst met behulp van zowel de theorie als de praktijk. Hierdoor krijgt 'er zijn' een realistische invulling waardoor het wellicht voor meer mensen een constructieve, wenselijke en ook haalbare houding is om in het werk te gebruiken.

Terugkijkend op dit onderzoek kan ik concluderen dat de wijze waarop 'er zijn' beoefend wordt in het speciaal onderwijs en de geestelijke begeleiding heel divers is. Het verzadigingspunt in mijn

informatie meer binnenkomt, is niet bereikt. De resultaten
vondenheid niet garant voor 'de geestelijk begeleider' of 'de
leraar speciaal onderwijs'. Omdat dit een verkennend onderzoek is, is de mogelijkheid tot
generalisering niet heel groot. Om dit wel te kunnen doen is een uitgebreider onderzoek met een
grotere groep respondenten nodig. Ik wist dat geestelijk begeleiders op de hoogte waren van het
begrip 'er zijn' en wist dat er literatuur uit de geestelijke begeleiding bestond over 'er zijn'. Van leraren
speciaal onderwijs wist ik slechts dat 'er zijn' als wenselijke houding werd genoemd.

Ik heb ontdekt dat er onderwijskundige literatuur bestaat over 'er zijn' (presence) en dat leraren in
het speciaal onderwijs deze houding met volle overtuiging beoefenen. Aan de hand van de interviews
is mij opgevallen dat leraren speciaal onderwijs veel woorden nodig hebben om het begrip 'er zijn' te
omschrijven. Geestelijk begeleiders hebben minder woorden nodig om uit te leggen wat het betekent.
Hieruit leid ik af dat 'er zijn' impliciet aanwezig is bij de houding van leraren speciaal onderwijs en
expliciet bij geestelijk begeleiders. Dit zou kunnen betekenen dat 'er zijn' bij de opleiding tot geestelijk
begeleider expliciet wordt genoemd en behandeld, en dit bij de lerarenopleiding niet het geval is.
Ondanks dat ik vermoed dat 'er zijn' op de lerarenopleiding niet behandeld wordt, leidt dit niet tot
problemen bij de door mij geïnterviewde leraren speciaal onderwijs. Zij geven de houding 'er zijn'
allemaal een belangrijke plaats in hun functioneren voor de klas. Leraren speciaal onderwijs zouden
van de geestelijk begeleiders kunnen leren om 'er zijn' een explicietere omschrijving te geven.
Daarnaast zouden leraren met elkaar in gesprek kunnen gaan over 'er zijn', zodat het begrip in deze
beroepsgroep geconcretiseerd wordt. Geestelijk begeleiders kunnen ook leren van leraren. Leraren
geven een duidelijke omschrijving voor ontwikkeling, terwijl geestelijk begeleiders hier minder mee
 bezig lijken te zijn, belangeloos 'er zijn' voldoet soms ook. Deze houding is bij Baart, Goossensen en
Jorna een afwachtende, houding waarbij vooral wordt benadrukt niet te veel interventies te plegen.
Op deze manier kan de ander tevoorschijn komen. De mogelijkheid creëren voor de ander zodat deze
kan 'zijn' wordt volgens Baart te weinig gedaan in de huidige interventionistische maatschappij waar
de cliënt eigenlijk continu van alles moet. De presentiebenadering is een reactie op de
interventiebenadering. Jorna volgt deze lijn. Ook voor hem is het 'zijn' belangrijker dan het 'doen'.
Kal, Mooren en Smit stimuleren de werker tot het plegen van interventies en geven de cliënt
handvatten om het eigen helings- of zingevingsproces vorm te geven. De bovenstaande houding van
Baart, Goossensen en Jorna is niet terug te vinden in het onderwijs. 'Er zijn' is geen op zichzelf staand
doel, maar zit opgesloten in de pedagogische relatie. De pedagogische relatie is onderdeel van de
ontwikkeling, waar in het onderwijs aan gewerkt wordt. Er wordt geleerd voor beroep en samenleving,
daar is kennis en vaardigheden voor nodig die een leraar moet aanbieden en overbrengen. Daarom
kan een leraar niet volstaan met slechts 'er zijn'. Geestelijk begeleiders kunnen met leraren in gesprek
over de manier waarop en de redenen waarom ontwikkeling wordt omschreven en uitgewerkt en (juiste)
interventies kunnen worden gedaan.

geleiden van een klas, een groep mensen. De leraar weet
klas met leerlingen en daarnaast heeft de leraar een
faciliterende rol in het 'er zijn' van de leerlingen voor elkaar. In de geestelijke begeleiding wordt ook
groepswork gedaan. Ik denk dat geestelijk begeleiders bij het doen van groepswork van leraren
kunnen leren hoe ze er voor een groep mensen in hetzelfde moment kunnen zijn. Daarnaast kunnen
geestelijk begeleiders leren hoe ze de voorwaarden kunnen scheppen waarbij cliënten er voor elkaar
kunnen zijn. Eén respondent werkzaam als geestelijk begeleider noemt groepswork waarbij hij
faciliteert dat de cliënten er voor elkaar kunnen zijn. Twee leraren noemen het fenomeen dat
leerlingen 'er voor elkaar' kunnen zijn. Ik denk dat, omdat leraren meer ervaring hebben in het
werken met groepen, ze geestelijk begeleiders hier inzichten over kunnen verschaffen.

In de bijlagen vermeld ik de SBL-competenties (Stichting Beroepskwaliteit Leraren) voor leraren speciaal onderwijs en de kerntaakomschrijving voor geestelijke begeleiders werkzaam in zorginstellingen. De SBL-competenties komen uit het boek: *Bekwaam & Speciaal*, waar het generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg wordt uitgewerkt². De kerntaakomschrijving voor geestelijk begeleiders werkzaam in zorginstellingen komen zijn de officiële kerntaakomschrijvingen van de Vereniging voor Geestelijke Verzorging in Zorginstellingen. Ik heb de SBL-competenties en de kerntaken van de geestelijk begeleiders vermeld die te maken hebben met 'er zijn'.

De SBL-competenties

Bij de volledige SBL-competenties wordt het gedrag van de leraar opgedeeld in kennis en in de professionele beroepshouding. Ik laat, omwille van de omvang van deze scriptie, de kennis die de leraar moet hebben weg en ik richt mij op de relevante.

De SBL en ander onderwijspersoneel heeft zeven competenties ontwikkeld voor leraren in het speciaal onderwijs. Dit zijn de volgende competenties:

1. interpersoonlijke competentie;
2. orthopedagogische competentie;
3. orthodidactische competentie;
4. organisatorische competentie;
5. competent in de samenwerking met collega's;
6. competent in de samenwerking met de omgeving van de school;
7. competent in reflectie en ontwikkeling.

Interpersoonlijke competentie

De leraar primair onderwijs moet ervoor zorgen dat er in zijn groep een prettig leef- en werkklimaat heerst. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar inter-persoonlijk competent zijn. Een leraar die inter-persoonlijk competent is, geeft op een goede manier leiding. Zo'n leraar schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Zo'n leraar bevordert de zelfstandigheid van de kinderen en zoekt in zijn interactie een goede balans tussen:

- leiden en begeleiden;
- sturen en volgen;
- confronteren en verzoenen;

² WOSO. (2004) *Bekwaam & Speciaal, Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg.* (2004) Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Bekwaamheidseis bij deze competentie: de leraar primair onderwijs onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid. Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag en van de invloed daarvan op de kinderen. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de kinderen tot stand te brengen.

Orthopedagogische competentie

Een leraar die orthopedagogisch competent is, zorgt voor een leef- en leeromgeving met een bij de leerlingen en bij de groep passende verhouding tussen veiligheid en uitdaging. Hij vindt voor alle leerlingen een evenwicht in de behoeften aan en mogelijkheden tot relatie, autonomie en competentie.

Bekwaamheidseis bij deze competentie

Van een leraar SO moet geëist worden dat hij de (ortho)pedagogische kennis, inzicht en vaardigheden in huis heeft om het evenwicht tussen veiligheid en uitdaging in de leeromgeving tot stand te brengen (voor de afzonderlijke leerlingen en voor de hele groep). Hij is in staat op basis van (eigen) verkenning van de hulpvraag van de leerlingen zijn professioneel handelen planmatig vorm te geven en met anderen deskundigen af te stemmen.

Dat houdt in dat hij:

- een goed beeld heeft van het sociale klimaat in een groep leerlingen en van het individuele welbevinden van de leerlingen;
- een goed beeld heeft van de individuele sociaal-emotionele behoeften en gedragskenmerken van alle leerlingen;
- op basis daarvan individuele handelingsplannen ontwerpt, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen;
- zijn pedagogisch handelen en gedragsinterventies afstemt op de hulpvragen van de leerlingen en van de groep;
- tijdens het onderwijsleerproces zijn beeld van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen verder ontwikkelt;
- het plan van aanpak of de benadering evalueert en zonodig bijstelt, voor individuele leerlingen of de hele groep.

Orthodidactische competentie

De leraar primair onderwijs moet de kinderen helpen zich de culturele bagage eigen te maken die is samengevat in de kerndoelen voor het primair onderwijs en die elke deelnemer aan de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar

Verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar zijn. Een leraar die dat is, ontwerpt een krachtige

leeromgeving in zijn groep en zijn lessen. Zo'n leraar:

- stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de kinderen en houdt rekening met individuele verschillen;
- motiveert de kinderen voor hun leertaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden;
- leert de kinderen leren, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen.

Bekwaamheidseis bij deze competentie

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn vakinhoudelijke en didactische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van de onderwijsinhouden en de didactiek om een krachtige leeromgeving tot stand te brengen, waarin de kinderen zich de culturele bagage eigen kunnen maken die de maatschappij vereist.

Organisatorische competentie

De leraar primair onderwijs draagt zorg voor alle aspecten van klassenmanagement ten behoeve van zijn groep. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar primair onderwijs en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar organisatorisch competent zijn.

Een leraar die organisatorisch competent is, zorgt voor een overzichtelijke, ordelijke, taakgerichte sfeer in zijn klas en zijn lessen. Zo'n leraar zorgt er dus voor dat de kinderen:

- weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief;
- weten wat ze moeten doen, hoe en met welk doel ze dat moeten doen.

Bekwaamheidseis bij deze competentie

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn organisatorische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende organisatorische kennis en vaardigheid om in zijn klas en zijn lessen een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen. Overzichtelijk, ordelijk en taakgericht. In alle opzichten voor hemzelf, zijn collega's en vooral voor de kinderen helder. En dat op een professionele, planmatige manier.

Competent in reflectie en ontwikkeling

De leraar primair onderwijs moet zich voortduren verder ontwikkelen en professionaliseren. Dat is zijn verantwoordelijkheid en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar primair onderwijs competent zijn in reflectie en ontwikkeling. Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt regelmatig na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Zo'n leraar streeft ernaar zijn beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren. Zo'n leraar:

in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en
at;

- heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten;
- werkt op een planmatige manier aan zijn verdere ontwikkeling;
- stemt zijn eigen ontwikkeling af op het beleid van zijn school en benut de kansen die de school biedt om zich verder te ontwikkelen.

Bekwaamheidseis bij deze competentie

De leraar primair onderwijs onderschrijft zijn verantwoordelijkheid voor zijn eigen professionele ontwikkeling. Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leraar.

De geestelijke begeleiding

Geestelijke verzorging in en vanuit zorginstellingen is:

- de professionele en ambtshalve begeleiding van en hulpverlening aan mensen bij hun zingeving en spiritualiteit, vanuit en op basis van geloofs- en levensovertuiging; en
- de professionele advisering inzake ethische en/of levensbeschouwelijke aspecten in zorgverlening en beleidsvorming.

Zingeving en Spiritualiteit

Met *zingeving* wordt bedoeld het continue proces waarin ieder mens, in interactie met de eigen omgeving, betekenis geeft aan het (eigen) leven. Bij het individuele proces van zingeving en zinervaring kunnen godsdiensten en levensbeschouwingen een wezenlijke rol spelen. Het begrip *spiritualiteit* verwijst naar processen van innerlijke omvorming. Spiritualiteit laat zich omschrijven met termen als bezieling, transcendentie, verbondenheid en verdieping. Spiritualiteit betreft niet alleen mensen die een bepaalde religie aanhangen. Het gaat daarbij om alle mogelijke, godsdienstige en andere levensbeschouwelijke, bronnen van inspiratie. Spiritualiteit heeft invloed op het hele bestaan, en heeft meer te maken met een levenshouding dan met een af te bakenen levensgebied. Het begrip is niet statisch maar dynamisch. Als zodanig raakt spiritualiteit sterk aan vragen van zingeving en zinervaring.

Kerntaken gerelateerd aan patiënten en hun naasten

Hieronder volgt een selectie van de kerntaken die te maken hebben met de houding van 'er zijn'. De kerntaken die hier niet mee te maken hadden heb ik weggelaten.

- persoonlijke begeleiding en hulpverlening, individueel en groepsgewijs;
- gebruikmakend van eigen professionele diagnostiek;
- leveren van een bijdrage aan het individuele zorg-, verpleeg- en behandelplan;
- communicatie met andere zorgverleners rond de patiënt en diens naasten;

ritueel, individueel en groepsgewijs;
baarheid, beschikbaarheid;

- onderhouden van externe contacten (o.a. voor verwijzen, bemiddelen en organiseren van nazorg);
- werven, selecteren, scholen en begeleiden van vrijwilligers.

Om deze kerntaken te kunnen uitoefenen is een authentieke omgang met de eigen levensbeschouwing nodig die gepaard gaat met openheid naar de levensbeschouwing van de patiënt en diens naasten. De geestelijk verzorger heeft weet van de eigen levensbeschouwelijke vooronderstellingen. Dit vereist een gedegen kennis van diverse levensbeschouwingen en religies en de daaraan verwante geloofs- en levensvragen. Om contact te kunnen leggen en onderhouden met mensen die een beroep doen op geestelijke verzorging zijn goede communicatieve vaardigheden van belang. Omdat contacten ook in groepsverband plaatsvinden, heeft de geestelijk verzorger kennis van en inzicht in groepsdynamica en groepsprocessen. De geestelijk verzorger beschikt over diagnostische, hermeneutische en therapeutische competentie.

Diagnostische en hermeneutische competentie is het vermogen om de ervaringen rond ziekte, lijden, invaliditeit, afhankelijkheid en eindigheid te interpreteren in het licht van het levensbeschouwelijk referentiekader van de patiënt door verbinding te leggen tussen de situatie waarin de patiënt zich bevindt en diens levensbeschouwelijke traditie.

Therapeutische competentie bestaat uit het aanreiken van de juiste rituelen, gebeden, religieuze en levensbeschouwelijke teksten en gespreksinhouden op basis van de levensbeschouwelijke traditie van de patiënt om te komen tot heling van het zingevingproces, bijvoorbeeld door verzoening (met het eigen leven, met anderen, met de ziekte, met eindigheid, met God). Tevens is kennis van ziekte- en verwerkingprocessen van belang. De geestelijk verzorger beheerst het spanningsveld tussen intercollegiaal samenwerken en het eigen beroeps- en ambtsgeheim.

Kerntaken gerelateerd aan de instelling:

- leveren van bijdragen aan zorgvisie en ethiek van de instelling;
- bijdragen aan de identiteit of de signatuur van de instelling;
- vorming, scholing en ondersteuning van andere medewerkers op het terrein van religie, levensbeschouwing en zingeving;
- vervullen van een vertrouwensfunctie naar andere professionals, voor zover voortkomend uit de primaire werkzaamheden;
- behartigen van de plaats van de geestelijke verzorging binnen de instelling;
- documenteren van het werk van de geestelijke verzorging en het werk verantwoorden naar de instelling;

ke Verzorging.

Om deze kerntaken te kunnen uitoefenen beschikt de geestelijk verzorger over een duidelijke levensbeschouwelijke identiteit. Hij/zij neemt ten aanzien van ontwikkelingen in de zorgsector en in de eigen instelling positie in en is kritisch-loyaal aan de eigen instelling. De geestelijk verzorger volgt ontwikkelingen in de ethiek en in de diverse levensbeschouwelijke genootschappen. De geestelijk verzorger heeft kennis van en inzicht in relevante wet- en regelgeving. De geestelijk verzorger levert een bijdrage aan het beleidsplan, waaronder kwaliteitsverbeterende projecten voor de geestelijke verzorging, en verantwoordt het 'product' geestelijke verzorging o.a. in de jaarverslagen.

Kerntaken gerelateerd aan het beroep:

- vergroten van de eigen deskundigheid en professionaliteit;
- om deze kerntaak te kunnen uitoefenen is de geestelijk verzorger bereid de eigen kennis en vaardigheden continu te scholen;
- onderhouden van de relatie met de zendende instantie;
- zoals de geestelijk verzorger kritisch-loyaal is aan de instelling, is hij/zij dat ook aan de Zendende levensbeschouwelijke instantie. De geestelijk verzorger kan de werkzaamheden alleen uitoefenen door blijvend aandacht te geven aan de eigen spiritualiteit en motivatie;
- ondergaan en uitvoeren van intercollegiale toetsing;
- de geestelijk verzorger formuleert toetsbare normen, die de kwaliteit waarborgen voor het 'product' geestelijke verzorging in de zorginstelling en hij/zij wordt daarop getoetst.

Kwaliteitseisen t.a.v. houding en vaardigheden

De kwaliteitseisen ten aanzien van houding en vaardigheden worden geordend rond identiteit, communicatie, collegialiteit, leidinggeven, professionalisering, didactiek en positionering.

Communicatie

Een geestelijk verzorger:

- is in staat tot het aangaan van een vertrouwensrelatie; kan vertrouwen geven en ontvangen vanuit een zeer hoge mate van integriteit;
- staat open voor personen en hun overtuigingen en heeft eerbied en respect voor hen;
- heeft begrip voor de persoonlijke beleving en heeft empathisch vermogen;
- verstaat verbale en non-verbale signalen van mensen en groepen, in het bijzonder op rationeel, emotioneel, gedrags- en spiritueel niveau;
- heeft diagnostische vaardigheid in levens- en zingevingvragen, de levensbeschouwing, het levensverhaal en de beleving van ziekte of handicap en verwerkingsprocessen. Heeft hermeneutische vaardigheid in de bemiddeling tussen actuele beleving en de bronnen van levensbeschouwing;

zinvragen en religieuze belevingen in aansluiting op het
de levensbeschouwelijke context van de ander;

- kan omgaan met eigen emoties en die van anderen;
- weet een juiste balans te vinden tussen afstand en nabijheid;
- hanteert vakkundig de voor de beroepsuitoefening belangrijke gesprekstechnieken, communicatieve en therapeutische vaardigheden;
- herkent projectie, overdracht en tegenoverdracht en weet deze te hanteren ten behoeve van het geestelijk welzijn van de patiënt;
- bewerkt op cognitief, emotioneel, gedrags- en of/symbolisch niveau verandering in het geestelijk welbevinden van patiënten in individuele of groepsgewijze hulpverlenende contacten;
- bevordert op cognitief, emotioneel, gedrags- en/of symbolisch niveau geestelijk welzijn in de diverse werkvormen van geestelijke begeleiding en ondersteuning;
- communiceert verbaal en non-verbaal in symbolen en beelden over levensbeschouwelijke onderwerpen;
- is vaardig in het werken met groepen;
- kan omgaan met verschillen en met conflicten;
- is in staat om te gaan met crisissituaties;
- is in staat in hoge mate te volharden bij het zoeken naar de juiste vormen van begeleiding en hulpverlening en in het verlenen hiervan;
- communiceert mondeling en schriftelijk, zowel op academisch niveau als op alledaags niveau over complexe onderwerpen;
- kan een hoge mate van psychische belasting hanteren.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

- Baart, A. (2005) *Aandacht. Etudes in presentie*. Utrecht: Lemma.
- Baart, A. (2001) *Een theorie van de presentie*. Den Haag: Lemma.
- Baart, A. (2006) Een bevredigende relatie tot het leven helpen ontwikkelen. Over deugdelijke geestelijke verzorging. *Tijdschrift Geestelijke Verzorging*, 8 (36), 23-33.
- Baart, A. & Heijst van, A. (2003) Inleiding: een beknopte schets van de presentietheorie. *Tijdschrift voor sociale interventie*, 2, 5-8.
- Biesta, G. (2011) Het beeld van de leraar: over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, (Velon/Velov, 32(3), 4-11.
- Biesta, G. Korthagen, F. Verkuyl, H. (2002) *Pedagogisch bekeken. De rol van pedagogische idealen in het onderwijs*. Soest: Nelissen.
- Dieleman, A.J. & Span, P. (1992) *Pedagogiek van de levensloop*. Amersfoort: Acco en Amsterdam: Open Universiteit.
- Dieleman, A.J. & Lans, van der, J. (1999) *Heft in eigen handen. Zelfsturing en betrokkenheid bij jongeren*. Den Haag: Ministerie van VWS en Assen: Van Gorcum.
- Dieleman, A.J. & Klarus, R. (2008) *Wat is goed onderwijs*. Amsterdam: Boom, Lemma.
- Frank, I.M. (2008) *Instrument Zijn*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek, (Doctoraalscriptie).
- Goossensen, A. (2011) *Zijn is gezien worden, presentie en reductie in de zorg*, Tilburg: Tilburg University.
- Hoogeveen, E. (1991) *Eenvoud en strategie*. Amersfoort/ Leuven: Acco.
- Hoogeveen, E. (1996) *Verbondenheid. Opstellen over humanistische geestelijke verzorging*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Jorna, T. (2008) *Echte woorden. Authenticiteit in de geestelijke begeleiding*. Utrecht: SWP

- Kal, D. (2001) *Kwartiermaken, werken aan ruimte voor mensen met een psychiatrische achtergrond*. Amsterdam, Boom.
- Kole, J. & de Ruyter, D. (2007) *Werkzame idealen. Ethische reflecties op professionaliteit*. Assen: Van Gorcum.
- Leeman, Y. & Wardekker, W. (2011) *The moral side of education: Helping teachers to develop a moral perspective on teaching*. In: Veugelers, W. (2011) *Education and humanism, linking autonomy and humanity*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Leeman, Y & Wardekker, w. (2004) *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Lockhorst, D, Wubbels, T, Oers, B. van (2009) Educational Dialogues and the fostering of pupils' independence: the practices of two teachers, *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), 99-121.
- Manen van, M. (1994) Pedagogy, Virtue, and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry* 4(2), 131-170.
- Mooren, J.H.M. (1999) *Bakens in de stroom*. Utrecht: SWP.
- Praag, J.P. van (2006) *Geestelijke verzorging op humanistische grondslag. Eerste cursus humanistische geestelijke verzorging door J.P. van Praag*. Amsterdam: Humanistisch Verbond.
- Rodgers, C & Raider-Roth, M. (2006) Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 265-287.
- Runia, K. & Elst van, K. (2009) *Books*. *Journal of Social Intervention: theory and practice*, 18(2),
- Schultz, K. (2003) *Listening, a framework for teachers across differences*. New York: Teachers College Press
- Smit, J. (2008) Waar zijnswijze en zienswijze elkaar kruisen. Over diagnostiek, presentie en geestelijke verzorging. *Tijdschrift geestelijke Verzorging*. 11(46), 18-25.

- Vosman, F. (2008) Ruimte vinden, ruimte maken. Geestelijke verzorging en het zorgsysteem. *Tijdschrift Geestelijke Verzorging*, 11(48), 12-19.
- WOSO. (2004) *Bekwaam & Speciaal, Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg.* (2004) Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Website: www.vgvz.nl/userfiles/files/beroepsstandaard.pdf, gevonden op 16 oktober 2011
- Website: www.presentie.nl/, gevonden op 28 augustus, 2011
- Website:
http://www.velon.nl/tijdschrift/2011/3/het_beeld_van_de_leraar_over_wijsheid_en_virtuositeit_in_onderwijs_en_onderwijzen, gevonden op 24 november, 2011