

MOGELIJKHEDEN VAN DE ZELFKONFRONTATIE-METHODE IN HET PRAKTIJKLEERPROCES VAN PERSONEELSWERKERS

Arnold Paalvast

1. Plaatsbepaling

De *HBO-Arbeidsmarktpolitiek/Personneelsbeleid* (HBO-AP/PB) is een tweejarige part-time opleiding die aansluit op een driejarige MBO-fase. Organisatieagogiek en -sociologie nemen een belangrijke plaats in het vakkenpakket in. De opleiding vereist, dat studenten gedurende de gehele HBO over een relevante functie beschikken (*concurrency-principe*).

De studenten zijn meestal rond de dertig jaar en werken in de arbeidsbemiddeling, vooral in het personeelswerk. In het algemeen maken zij tijdens deze studie een belangrijke verzwaring van hun functie mee. Deze verzwaring houdt verband met het perspectief van het HBO-diploma. Daarnaast is door de economische veranderingen de inhoud van hun werk sterk veranderd in vergelijking met zo'n tien jaar geleden. In hun functies worden de studenten – veel indringender dan in de MBO-fase – geconfronteerd met organisatieproblemen. Reorganisatie, afbouw, sanering en automatisering zijn aan de orde van de dag. Arbeidsbemiddelaars worden geconfronteerd met een dramatische stijging van het aantal werklozen die zij moeten zien te helpen met een gebrek aan mankracht en up to date administratieve hulpmiddelen. De enorme omvang, gevoelslading en complexiteit van dergelijke situaties, heeft gevolgen voor leerbehoeften en wijze van studeren.

De opleiding kent officieel geen supervisie; er is sprake van *methodische-werkbegeleiding* (MWB). Net als bij supervisie gaat het om – vaak agogisch genoemde – individuele, en soms ook groepsgebonden begeleiding van studenten, vooral gericht op de integratie van theorie en praktijk.

2. De zelfkonfrontatie-methode

Bij de zelfkonfrontatie-methode, meestal afgekort als *ZKM*, reconstrueert iemand – hier een student – met een begeleider zijn belangrijkste ervarings- en activiteitsgebieden. In de publicaties van Hermans worden daartoe een aantal dimensies gesuggereerd, bijvoorbeeld waar iemand vaak aan denkt, van geniet of waarover iemand zich zorgen maakt. Daarna noteert deze hoe hij elk van die gebieden gevoelsmatig waardeert op een schaal van bijvoorbeeld één tot zes. De student en/of de begeleider kunnen op deze gegevens een aantal berekeningen uitvoeren. Daardoor kunnen de vele gegevens telkens vanuit een ander standpunt worden samengevat: bijvoorbeeld de positieve en negatieve ervaringen in werk en studie, of de betrokkenheid op bepaalde waarden of activiteiten. Bij het bespreken daarvan kan de gecompliceerde ervaringswereld inzichtelijker gemaakt worden en kan, eventueel, naar een nieuwe, bevredigender koers gezocht worden.

Het voert te ver om de hele methode hier gedetailleerd te beschrijven; in de bibliografie zijn de titels van Hermans te vinden, die een uitstekende inleiding geven. De *ZKM* is ontwikkeld vanuit de persoonlijkheidspsychologie, vooral om de kloof tussen diagnostiek en procesbevordering, respectievelijk therapie, te verkleinen. Als diagnostisch instrument is de *ZKM* niet gebaseerd op het vergelijken van een individu met de scores van duizenden eerder onderzochte mensen; ze is gericht op de *fundamentele erkenning van de unieke combinatie van deze individuele mens in zijn specifieke situatie en de wisselwerking tussen hen beide*. De procesbevordering wordt van meet af aan gestimuleerd door de sterke aandacht voor het handelen van de student in werk- en studiesituaties. De *wisselwerking tussen handelen en ervaren* wordt daartoe ook steeds principieel bewaakt.

3. Aanleiding en mogelijkheden

De *ZKM* sluit voor mij min of meer logisch aan bij mijn ervaringen als supervisor vroeger, en als methodisch-werkbegeleider nu. In de afgelopen jaren werd in toenemende mate duidelijk, dat studenten in hun beroepspraktijk nogal eens stuk liepen vanwege té rooskleurige verwachtingen, die zij mede aan de opleidingstheorie ontleenden, en dan hun hoop vestigden op nóg meer *expert-kennis*. De, ook in paragraaf 1 aangestipte, werkpro-

blematiek leidt soms tot zoveel teleurstellingen, dat er sprake lijkt van wat Hermans c.s. *geblokkeerd handelen* noemen (Hermans en Hermans-Jansen, 1976, p. 13, p. 117). Ik vroeg me af, hoe studenten die in een dergelijke situatie zitten – met de verwachting dat de opleiding pasklare oplossingen voor hún persoonlijke en specifieke situatie biedt – veel anders dan tamelijk fragmentarische kennis of vaardigheden konden verwerven.

De *ZKM* leek mij een veelzijdige methode, die goed zou kunnen passen bij de boven-geschetste ervaringen van studenten en bij mijn benadering van *methodische werkbegeleiding* als – methodisch gezien – vooral een systematische verwerving en uitdieping van feedback over het handelen van de studenten in hun beroepspraktijk en het proberen toe te passen van de opleiding daarin. Juist in een dergelijke systematische reflectie zit immers de beste garantie om uit te groeien tot een zelfstandig en integer beroepsbeoefenaar.

4. Toepassing in de praktijk van methodische werkbegeleiding

Tot nog toe heb ik de meeste ervaring met de *ZKM* opgedaan naar aanleiding van situaties waarvan studenten zelf aangaven dat zij er weinig 'grip' op hadden, vast dreigden te lopen, of op een andere wijze erg omhoog zaten met hun werksituatie. Pas recent ben ik de *ZKM* gaan gebruiken als methode om *MWB* (opnieuw) te starten, zoals Griffioen heeft gesuggereerd (Griffioen 1983, p. 15). Inmiddels is me duidelijk geworden, dat het niet altijd verstandig is met de toepassing van *ZKM* te wachten tot iemand 'echt' vast dreigt te lopen.

Bij het zoeken naar relevante ervaringsgebieden leg ik vooral een accent op de *belangrijkste taken* (handelen) die op dat moment hun aandacht eisen. Naast de dimensies die Hermans c.s. zelf aangereikt hebben (Hermans en Hermans-Jansen, a.w., p. 25-29; Hermans, 1981-1, p. 15-17), nam ik later ook gebieden op in dimensies als vrije tijd, leerstijl en werkvoorwaarden.

Het samen reconstrueren van de ervaringsgebieden en het door de student individueel scoren ervan, valt onder *systematiseren en uitdiepen van feedback* – de centrale werkwijze in de traditionele supervisie. Onder *feedback* versta ik: die en ook alléén die informatie die een student over zijn eigen gedrag en de vooral tussentijdse resultaten en effecten *in feite gebruikt*, om uiteindelijk zijn eigen, interne, persoonlijke evenwicht te handhaven of te vergroten volgens zijn eigen, interne normen en waardering van de situatie op dat moment. Dit hoeft er niet toe te leiden dat uitsluitend het hier-en-nu van belang is; daarin ligt uiteindelijk ook niet de rechtvaardiging van deze begeleidingsmethode.

In de praktijk blijkt in sommige gevallen reeds het formuleren van een lijst van taken die in werkelijkheid worden verricht, aanleiding te geven tot nieuwe inzichten en feitelijke gedragsverandering – en zo tot een nieuw en beter persoonlijk evenwicht.

Soms word ik ook geconfronteerd met studenten, die zich nogal distantiëren van hun ervaringen. Zo scoorde een studente ooit vrijwel uitsluitend 'nullen' (ten teken dat een gevoel bij dat ervaringsgebied nooit voorkomt). Even dacht ik: daar hoef ik niets aan uit te rekenen, dat spreekt zo ontzettend voor zichzelf; laten we daar maar over gaan praten. Ook in zulke gevallen geeft de *ZKM* een hanteerbare structuur om het gesprek voort te zetten zonder al te nadrukkelijke confrontaties van buitenaf. Deze studente kwam in theoretisch opzicht in allerlei vakken prima mee, maar toch sterk vanuit een *toeschouwersbewustzijn*. Zij kon nú productiever verder werken, en ze durfde de confrontatie tussen de theorie en de eigen werkervaringen veel beter aan. Door de *ZKM* was, ondanks al die 'nullen', een veelheid aan relevante gegevens geaggregeerd zónder dat er sprake was van wat in het ziekenhuis een 'invasieve diagnose' zou worden genoemd.

In de eerste twee paragrafen schetste ik de werksituaties van de studenten, en de wijze waarop zij soms hun praktijkleersituatie ervaren. De zware werk- en studiebelasting van studenten maakt het, naar mijn mening, ondoenlijk henzelf op te zadelen met de berekening van de diverse indices van de *ZKM*, ook al zijn de meeste nog zo inzichtelijk. Aanvankelijk deed ik dat zelf met de hand en werd dat dus vrijetijdswerk. Door de inschakeling van computerprogramma's kan ik nu vrij snel over de diverse resultaten beschikken. Bovendien wordt daardoor het foutenrisico verminderd ten opzichte van handwerk.

Voor het onderkennen van de gebruikswaarde of *doelgroep-effectiviteit* (Van der Hart, 1981), is het leerzaam te ontdekken hoe studenten hun ervaringen met het toepassen van

de door het instituut aangeboden expert-kennis plaatsen. Het directere belang voor de begeleiding is, dat dit bijdraagt aan de bespreekbaarheid van eventuele problemen op dat terrein, en dat je een specifieke ingang hebt voor het zoeken naar alternatieve wegen voor integratie van theorie en praktijk, toegespitst op deze concrete, unieke combinatie van student en praktijkleersituatie.

5. Waardering

In 't algemeen blijkt het werken met de *ZKM* voor de studenten positief bij te dragen aan hun greep op eigen prioriteiten. Evenals Hermans c.s., constateerde ook ik inzicht en opluchting bij de studenten: ze hebben alles weer eens goed op 'n rijtje. Dit werkt vaak nog vele maanden door.

Terwijl in cognitief opzicht de eerste winst zit in overzichtelijkheid en vermindering van complexiteit – zonder de werkelijkheid geweld aan te doen – draagt de toepassing van de *ZKM* ook bij aan het belangrijke criterium van *congruentie*. Dit bevordert, volgens gangbare inzichten, heel direct het *vermogen tot zelfstandig en effectief handelen* van studenten in hun beroepspraktijk.

De *ZKM* is heel duidelijk een product van de psychologie, vooral van de persoonlijkheidsleer. Het is beslist méér dan een bewerkelijk, min of meer gemakkelijk techniekje. De effectiviteit ervan hangt af van de wijze waarop de begeleider met de student de ervaringsgebieden reconstrueert, en de resultaten helpt interpreteren en omsmeden tot nieuwe, meer gerichte leeractiviteiten. Een groot voordeel vind ik, dat het een methode is die een werkelijk minimum aan jargon vereist.

BIBLIOGRAFIE

- Griffioen, J., Ontwikkeling van supervisie. 'Supervisie in opleiding en beroep', Groningen, (1983) nr. 0.
- Hart, H.W.C. van der, 'Marketing met maatschappelijk profijt. Systematische doelgroepenbeleid voor non-profit organisaties'. Deventer, Kluwer/N IVE, 1981.
- Hermans, H.J.M. en E. Hermans-Jansen, 'De methode van zelfkonfrontatie in de praktijk. De procesbevordering van Charlotte'. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1976.
- Hermans, H.J.M., 'Persoonlijkheid en waardering'. 1-11. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1981.
- Hermans, H.J.M., 'Praktische wenken en handberekening bij de zelfkonfrontatiemethode'. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1981.

OVER DE AUTEUR

Arnold M.M. Paalvast (1940) is stafdocent bij de Stichting voor Opleiding tot Sociale Arbeid, sinds 1978 bij de studierichting Arbeidsmarktpolitiek/ Personeelsbeleid. Naast zijn les- en begeleidingstaak heeft hij zich beziggehouden met schoolwerkplan-ontwikkeling, studiebegeleiding en het beleid voor *MWB* bij deze studierichting.

Dit artikel verscheen in het tijdschrift *Supervisie in opleiding en beroep*, jaargang 1, nr. 1, mei 1984. Pagina 23-26