

Hoofdstuk 2

Intuïtie en fantasie: de op de toekomst gerichte fase van de cyclus

Over het hoofdstuk:

*In het vorige hoofdstuk ging het om ‘bewustzijn van’, om het verdiepen van het inzicht. Je zat eigenlijk met je armen over elkaar en vroeg je af wat er eigenlijk aan de hand was. Het is de vraag naar de waarheid. Deze vraag heeft eigenlijk alleen zin als je er vervolgens ook iets mee gaat **doen**. Deze volgende stap komt in dit hoofdstuk aan bod. Hoe bereid je je voor op toekomstig handelen? Hoe kom je op de goede ideeën om uit te voeren?*

2.1 Een casus

In het werk van Steiner neemt de zogenaamde *handelingsintuïtie* een belangrijke plaats in. Bijvoorbeeld in zijn boek *De filosofie van de vrijheid*. In de handelingsintuïtie, aldus Steiner, realiseert de mens zijn vrijheid, geeft hij er inhoud aan. De handelingsintuïtie is de bron van de vrije, creatieve handeling. Hieronder willen we de handelingsintuïtie opsporen. Als rode draad gebruiken we een voorbeeld: interim-schoolleider Henk.

Henk is interim-schoolleider. Hij begint op een nieuwe school. Na enige tijd begint een van de leraren hem op te vallen. Het is een man van een jaar of vijftig, op het eerste gezicht een goede leraar. Jongere collega's raadplegen hem weleens als het om bepaalde leerstof gaat. Vooral van rekenen weet hij veel. Maar in de vergaderingen kan hij lastig zijn, vindt Henk. De leerkracht lijkt zich bedreigd te voelen door de nieuwe ontwikkelingen die hij als interim-schoolleider in gang zet. Deze leerkracht kan de besprekingen ernstig blokkeren, denkt Henk, door bijvoorbeeld te zeggen: 'Hier zouden we het eens fundamenteel over moeten hebben. Ik vraag me af of dit wel een goed idee is. Dit vraagt om een grondig onderzoek.' Hij kijkt dan vervolgens eerst wat rond, naar niemand in het bijzonder, en kijkt daarna in zijn papieren.

Henk merkt dat de bijdragen van deze leraar hem een ongemakkelijk gevoel geven. Beter gezegd: de man irriteert hem en geeft hem vervolgens een gevoel van machteloosheid. Henk merkt duidelijk dat hij niet de enige is die last heeft van de bijdragen van deze collega. In de auto naar huis, trouwens ook 's ochtends in de auto naar school, komen de bijdragen van de betreffende leerkracht regelmatig weer boven. Door eerdere ervaringen op andere scholen is Henk wijzer geworden. Dat wil zeggen: hij weet heel goed dat hij geïrriteerd raakt en dat dit een signaal is. Hij heeft geleerd dat hij zijn irritatie niet zomaar in de schoenen van de leerkracht kan schuiven, dat het gedrag van de leerkracht enerzijds en zijn irritatie anderzijds twee verschillende zaken zijn. Maar ze hebben ook met elkaar te maken. En ook

weet hij: ik moet hier iets mee doen, anders gaat het niet goed. Niet goed met hemzelf en, lettend op de anderen, ook niet goed met de school.

2.2 Betrokken raken: reflectie in het sociale leven

In de reflectie zelf proberen we met een zekere afstand, met een zekere rust te kijken naar onze lotgevallen. We streven hierbij naar een bepaald overzicht. De werking van de reflectie kan echter ook zo zijn, dat we juist meer betrokken raken bij het betreffende onderwerp. Dat kan vooral gebeuren als we ons richten op samenwerkingsvraagstukken en dergelijke.

Een gevoel van betrokkenheid is een uiting van de wil: omdat je iets wilt, raak je verder geïnteresseerd, betrokken. Het is een op de toekomst gerichte beleving.

In zijn momenten van reflectie heeft Henk eerst de nodige moeite zich deze leerkracht voor de geest te halen. Hij roept sterke gevoelens van antipathie in hem op. Vanaf de derde dag begint hij echter in de reflectie meer te 'zien'. Henk ontdekt bij de leerkracht een grote betrokkenheid bij het wel en wee van de school. Daar is hij zich ergens wel van bewust, maar nu pas ziet hij het heel duidelijk. De leerkracht is er altijd, nooit ziek, weet steeds wat er op de agenda staat, heeft zich daar ook op voorbereid en heeft er altijd een mening over. Helaas! gaat er door Henk heen. Vervolgens bespeurt hij de weerstand van de leerkracht tegen wat er gaande is. Ook gaat Henk zien dat hij eigenlijk weinig daadwerkelijk met zijn collega's in dialoog komt. Hij lijkt een 'eenling'.

Als Henk de komende tijd de leerkracht beziet, let hij vooral op deze twee gevonden karakteristieken (betrokkenheid en z'n eigen gang gaan). Ook ontstaat er een zekere antipathie ten opzichte van de leerkracht.

Waarnemen zonder oordelen?

Onze herinneringsbeelden van de anderen met wie we samenwerken, worden vernieuwd door de regelmatig terugkerende ontmoeting. Onze waarneming kan daarbij niet 'onbevangen' blijven. De een is ons sympathieker dan de ander. Eerdere beelden en karakteriseringingen blijven aanwezig, deze geven ons houvast. We kennen de ander. Is het een ideaal om voortdurend *onbevooroordeeld* te kijken?

Ja, in de mate waarin je recht wilt doen aan de ander. Nee, in de mate waarin je gaat ontdekken dat je helemaal niet *kunt* waarnemen zonder je oordelen mee te nemen. Je draagt je oordelen altijd mee. Voor zover je het vroeger goed gezien hebt, zijn je 'voor-oordelen' waar en geven ze je handig houvast.

Het is een illusie geen (voor)oordelen te hebben, maar je kunt wel streven naar *bewust zijn van je (voor)oordelen*. Je hebt van dergelijke vooroordelen geen last als je van de inhoud ervan voldoende bewust bent. Ben je dat, dan kun je ook waarnemen in welke mate de inhoud klopt, waar het niet klopt en hoe je je mening kunt vernieuwen na de nieuwe ontmoeting (waarneming).

Je kunt je ergeren aan een kind of patiënt en je kunt je (gestimuleerd door die ergernis) een mening over hem of haar vormen. Het belangrijkste bij de volgende ontmoeting

is dat je je weer bewust wordt van de inhoud van je eerdere mening en liefst ook weer weet dat die mening door ergernis tot stand is gekomen. Ben je je van deze dingen bewust dan kun je in de nieuwe ontmoeting je mening vernieuwen en bijstellen. Zonder dat bewustzijn is dat een stuk lastiger.

Oefening 1: zoek je oordelen actief op

In langer durende processen bouw je oordelen op over anderen op grond van wat er gebeurt.

Zet je oordelen voor jezelf op een rij, zo helder mogelijk. Stel je ook de vraag: waar komen ze vandaan, waarop zijn ze gebaseerd, welke gebeurtenis of waarneming leidde tot dit oordeel? Er is (vanzelfsprekend) een groot verschil tussen de werking van oordelen die je met anderen deelt en oordelen die je voor je houdt. Verstandig handelen betekent lang niet altijd dat je je oordelen tegenover anderen zou moeten uitspreken; je oordelen voor jezelf uitspreken is altijd verstandig.

Kijken naar de omgeving, kijken naar jezelf

In het voorbeeld is Henk zich eerst van de leraar bewust. Pas later merkt hij ook zijn antipathie op. Het is een groot verschil of je de reflectie alleen op de ander, of ook op jezelf richt. Niet alleen in de individuele reflectie, maar ook in kinder- of patiënt-besprekingen is dit verschil van belang.

Wanneer een team van leerkrachten een kind bespreekt, gaat ieders aandacht vanzelf naar het kind. Hoe gedraagt het zich, enzovoort. Vervolgens kan er een belangrijk moment in de bespreking ontstaan wanneer de leerkracht van het betreffende kind de aandacht op zijn eigen gedrag vestigt of wanneer anderen hem daartoe uitnodigen, want men wil niet alleen het kind in beeld hebben, maar ook de leerkracht. De interactie tussen beiden wordt dan mede onderwerp van bespreking. Het vraagt veel van de deelnemers op het gebied van procedure en interactie, wil naast het kind ook de leerkracht goed uit de bespreking tevoorschijn komen.

Het is één ding om zicht te krijgen op die ene leerkracht of deze of gene patiënt, het is iets heel anders om jezelf handelend in het vizier te krijgen. Ten eerste heb je van jezelf niet zulke helder waarneembare voorstellingen als van de anderen om je heen. Die laatsten heb je daadwerkelijk gezien. Jezelf heb je niet op die manier gezien, dus heb je van jezelf andersoortige voorstellingen en herinneringen. Het kunnen bewegingen zijn die je je herinnert, handelingen die je verrichtte. Of je herinnert je hoe je je voelde, wat je dacht. Het zijn welonderscheiden 'velden': de herinnering aan je omgeving (de kinderen in de klas) enerzijds, de herinnering aan jezelf anderzijds. Het is één ding om bij de waargenomen kinderen karakteristieken te vinden; het is iets heel anders die bij jezelf (je eigen gedrag) te vinden. Het principe is hetzelfde, de praktijk vaak moeilijker.

Oefening 2: weten waar je in de reflectie naar kijkt – sturen van de aandacht

De ander heb je zintuiglijk gezien. Je hebt van de ander zintuiglijke herinneringsbeelden. Die heb je niet van jezelf. Alleen in de spiegel zie je jezelf. Toch heb je herinneringen aan je eigen gedrag. Maar het is ander materiaal dan de herinneringen aan de ander. Let op wat voor soort herinneringen je aan je eigen gedrag hebt.

Weet waar je je in de reflectie op richt? Kijk je naar de ander, of kijk je naar jezelf? Of gaat het om beiden? Leer je aandacht te sturen in de richting van de ander of in de richting van je eigen gedrag, belevingen en gedachten.

De handelingsintuïtie

Op een gegeven moment ‘zag’ Henk in de reflectie nog iets anders toen hij zich met de betreffende leraar bezighield. Henk zag dat als de betreffende leraar sprak, hij de beleving kreeg dat de bijeenkomst waar men midden in zat, eigenlijk geen zin had. De bijeenkomst was zinloos, wat we deden had geen enkele zin. We konden net zo goed stoppen. Dat brachten de bijdragen van deze leerkracht over. Er moesten eigenlijk heel andere bijeenkomsten komen met een heel andere agenda. Misschien wel met andere mensen. De bijdragen van deze leraar hieven eigenlijk de zitting op!

Toen Henk zich dit realiseerde, voelde hij zijn hart kloppen, zijn polsslag werd iets sneller. En zijn ademhaling verdiepte zich. Als vanzelf stond hij op. Deze karakterisering (deze formulering) bracht enige opwinding bij hem teweeg. Hij was ervan overtuigd iets gevonden te hebben wat heel goed de werking uitdrukte van de bijdragen van de leerkracht. Hij wist dat hij hier iets mee kon doen. Een ‘opgeruimd gevoel’ maakte zich van hem meester. Als vanzelf was hij opgestaan en ging hij koffie zetten.

De ervaring een wezenlijk aspect gevonden te hebben, is zeker niet een zaak van het hoofd alleen. Het is niet een abstract gebeuren, integendeel: het gehele innerlijk raakt erbij betrokken. De hartslag en de ademhaling reageren er bijvoorbeeld op. Aan kinderen die plotseling een som kunnen maken of het goede antwoord weten op een vraag van de juf, is duidelijk te zien dat *de hele mens* meedoet: ze kunnen nauwelijks op hun stoel blijven zitten, steken hun arm luid en duidelijk de lucht in, en lijken tegen de juf te roepen: ‘Zie mij, ik weet het!’ Het hele lijf doet mee, er is warmte en beweging. Ze willen graag het goede antwoord geven. Als de juf of meester deze leerling niet ziet, treedt zichtbaar de teleurstelling in. Dit is bij volwassenen precies zo, alleen meer verinnerlijkt. Een vondst doen, een waarheid ontdekken, wekt enthousiasme, wekt warmte. Eigenlijk moeten we zeggen: het wekt onze *wil*. We willen er meteen iets mee doen. Vertellen aan anderen, een plan maken... We willen het vruchtbaar maken. Deze wil is nieuw. Vóór de genoemde ontdekking was hij er nog niet. Deze wil is niet aan ons lijf gebonden, zoals de begeerte, ook niet aan onze gewoonten. Het mentale werk dat we in de reflectie verricht hebben, heeft onze wil van de begeerte bevrijd, vrij gemaakt voor een eerste handeling. Voor iets wat we nog niet eerder hebben gedaan. Deze wil is verbonden met de inhoud van de ontdekking die we gedaan hebben en is gericht op het vruchtbaar maken daarvan in de toekomst. In plaats van ‘wil’ kunnen we ook spreken van enthousiasme, of warmte.

In het praktische leven is het belangrijk een onderscheid te kunnen maken tussen enerzijds de wil die en het enthousiasme dat uit het lijf voortkomt – uit drijven, begeerten, gewoonten of emoties –, en anderzijds de wil die voortkomt uit de zelf tot stand gebrachte mentale verbinding met een object of een mens. Beide brengen ons in beweging. Alleen de laatste heeft een relatie met de concrete handelingssituatie en heeft

mede daardoor een individueel karakter. We kunnen in deze situatie iets nieuws gaan doen, iets wat we op deze manier nog niet eerder hebben gedaan. Onze wil heeft zich vernieuwd. Dat heeft te maken met het werk dat we tevoren hebben gedaan, met de gevonden karakteristieken. Deze scheppen een 'innerlijke ruimte' waarin je een nieuw begrip (motief) voor je handelen kunt kiezen. Het kennisproces (het vinden van verhelderende karakteristieken) schept in jezelf ruimte voor een nieuwe handelingsimpuls. Deze nieuwe handelingsimpuls is in eerste instantie nog heel ongevormd: je weet nog niet precies wat je gaat doen. Het is hoogstens een wilsrichting. In ons voorbeeld zou die nieuwe handelingsrichting verwoord kunnen worden als 'de vergaderingen van het team zinvol maken'. Zo'n nieuwe handelingsrichting kunnen we een *handelingsintuïtie* noemen. Hij is meer of minder bewust.

De handelingsintuïtie geeft ons een nieuw doel, waar we ons voor willen inzetten. Hij ontstaat uit onze mentale activiteit. We ervaren vrijheid. Vrijheid in die zin dat we ons doel *zelf* tot stand hebben gebracht. In paragraaf 2.3 *De handelingsfantasie* wordt de concrete inhoud van de handeling besproken.

Achteruit kijken en vooruit willen

In het reflectieproces zoals we het tot nu toe hebben beschreven, zijn we op de herinneringsvoorstelling (in dit voorbeeld de herinneringen aan de leerkracht) gericht. We wenden de blik achteruit. De wil die uit de reflectie kan voortkomen is, naar zijn eigen aard, op de toekomst gericht. Het reflectieproces begint met het verleden, en mondt uit in een gerichtheid op de toekomst. De vruchten van de reflectie zijn dus uiteindelijk op de toekomst gericht.

Oefening 3: toekomstgericht afsluiten – plannen

Alle oordeelsprocessen zijn uiteindelijk zowel met het verleden als met de toekomst verbonden. Maak er een gewoonte van alle reflectie en bezinning toekomstgericht af te sluiten. Wat betekent deze overpeinzing voor de dag van morgen? Wat is de volgende stap?

Verbeteren van de kwaliteit van wandelgangengesprekken

Steiner zou tegen enkele leraren ongeveer het volgende hebben gezegd: 'Jullie praten onderling over de kinderen. Dat is begrijpelijk. Jullie blazen in de pauze onderling stoom af als je het in de klas moeilijk hebt gehad. Prima. Alleen: je zou zulke gesprekken steeds moeten afsluiten met de vraag: en wat ga je nu morgen doen in die klas of met dat kind? Dus: korte informele gesprekken 'toekomstgericht' afsluiten; daardoor neemt de kwaliteit ervan toe.'

De praktijk leert dat dergelijke wandelgangengesprekken zonder zo'n toekomstgerichte afsluiting snel verworden tot een soort roddelen. Er gaat dan niet iets opbouwends van uit; het wordt dan alleen afreageren, een bevestiging van de ervaren problemen. De werking van de toekomstgerichte afsluiting is dat je opgeruimder en met meer energie uit zo'n gesprekje komt dan dat je erin ging.

Open en gesloten vragen in de reflectie

In zijn boek *De weg tot inzicht in hogere werelden* merkt Steiner op dat de werking van de terugblik niet afhankelijk is van het toegenomen inzicht of van de gevonden karakteristiek. Wel van de *kracht* waarmee we proberen vanuit een nieuw standpunt het eerder beleefde weer voor ons te zien en daarbij onszelf gade te slaan ‘als waren wij iemand anders’. De kracht die daarvoor nodig is, die werkt, en die werkt ook door nadat we de reflectie hebben afgesloten. Hoe kunnen we dit begrijpen?

Wanneer ik mij afvraag welk temperament een kind heeft, vind ik vroeg of laat het antwoord op *die* vraag. Dat antwoord bestaat uit een meer of minder duidelijke indruk van het temperament. Ik zie het kind met een ‘temperamenten-bril’. Vraag en antwoord bevinden zich binnen het veld van de temperamenten. De vraag is een relatief ‘gesloten vraag’.

Ik kan de vraag ook meer open maken en vragen: hoe doet het kind zich aan mij voor? Mijn blik is nu al ruimer. Ook de antwoorden (karakteristieken) die ik dan vind, hebben een grotere bandbreedte dan alleen een temperament. Hoe opener de vraag, hoe minder vertekend het kind zich aan mij zal tonen.

Steiner (2007) lijkt voor de reflectie een vraagstelling te kiezen die denkbaar het meest open is: onderscheid het wezenlijke van het onwezenlijke. Deze vraag geeft nauwelijks houvast. Eigenlijk is de boodschap van deze vraag: goed opletten, wat gebeurt hier eigenlijk, wat toont zich? Meer niet. Elke toevoeging hieraan is een *eigen* invulling van wat het concept ‘wezenlijk’ eigenlijk behelst en vernauwt de oorspronkelijke, open vraagstelling. Het gaat om het investeren van energie in deze zeer open vraagstelling. Opmerkelijk is dat in het genoemde boek, na de alinea over het onderscheiden van het wezenlijke van het onwezenlijke, de volgende alinea begint met: ‘Want elk mens draagt in zich, naast zijn “gewone mens”, nog een *hogere* mens.’ We kunnen ook zeggen: naast ons gewone alledaagse ik hebben we nog een hoger ik. De open vraag schept ruimte voor nieuwe invallen die we aan ons hogere ik te danken hebben. Deze vorm van reflectie schept een verbinding tussen ons hogere en ons alledaagse ik.

Oefening 4: open en gesloten vragen in de reflectie – opmerkzaamheid voor invallen

Voor het wekken van de handelingsintuïtie is het belangrijk om het verschil te weten tussen de werkzaamheid van de meer gesloten reflectie en de meer open variant. Doe ervaring op met reflecties die open eindigen en let op hoe dat werkt. Het gaat niet om de perfectie, maar om het thuis raken in de dynamiek van de reflectie. Let op de invallen en gebeurtenissen gedurende de volgende dag (dagen).

2.3 De handelingsfantasie

Interim-schoolleider Henk ziet tijdens de volgende teamvergadering dat de betreffende leraar het woord wil. De leraar zegt: ‘De vorige bijeenkomst is mij slecht bevallen. Ik zou dat wel eens goed willen evalueren. We zouden eigenlijk eens van iedereen moeten horen wat zij er nou van vinden.’

Henk is, mede door het werk in de reflectie, als vanzelf oplettend. Hij kan met de nodige rust waarnemen wat de leraar zegt en hoe hij dat doet. De gevonden karakteristieken komen weer bij Henk boven en tegelijkertijd krijgt hij een ingeving. Hij zegt: 'Oké, je hebt een vraag. Weet je, stel je vraag nu. Ga je gang. Stel je vraag aan wie je wilt. Je krijgt tien minuten.'

De leraar kijkt Henk verbaasd aan. 'Je bedoelt nu?'

'Ja, nu. Ga je gang. Ik houd de tijd wel in de gaten.'

Iedereen let nu heel goed op. Na enige aarzeling stelt de leraar zijn vraag aan twee collega's. De antwoorden zijn verschillend en genuanceerd.

Henk: 'Oké, wil je nog meer collega's de vraag voorleggen? Je hebt nog tijd.'

'Nee, dit is genoeg... Nou vooruit, jij nog... ' en de leraar wendt zich nog tot een derde collega. Daarna zegt hij: 'Goed, dank je wel', en gaat met zijn rug tegen de stoelleuning zitten. De bijeenkomsten lopen daarna anders. En over het geheel genomen beter, ook voor deze ene leerkracht.

Achteraf denkt Henk: de bijeenkomsten zijn nu veel zinvoller; misschien had de leraar wel gewoon gelijk...

De interventie: 'Weet je, stel je vraag nu', had Henk niet helder van tevoren uitgedacht. Hij was voor de bijeenkomst niet veel verder gekomen dan de gedachte: met de gevonden karakteristiek van het 'irrelevant maken van de bijeenkomst' kan ik iets doen. Vervolgens was het gewone leven weer z'n gang gegaan. Toen tijdens de volgende bijeenkomst de leraar sprak, kwam ook weer de laatste karakteristiek bij Henk boven, samen met een licht gevoel van opwindning.

De zin: 'Stel je vraag nu, ga je gang, je hebt tien minuten', kunnen we beschrijven als het resultaat van een fantasie. De kern die erin leeft, had ook gerealiseerd kunnen worden door te zeggen: 'Je hebt twintig minuten', of door: 'Vertel even van wie je het precies wilt weten, dan kunnen we het meteen inplannen.' In al deze interventies leeft dezelfde kern, dezelfde door de reflectie opgehelderde wilsrichting. Die kern is de handelingsintuïtie: 'de vergaderingen weer zinvol maken'. De vorm waarin die kern zich vervolgens kleedt ('Ga je gang, je hebt tien minuten'), is een product van de fantasie.

Deze handelingsfantasie is de eigenlijke bron van het creatieve handelen. Alle vruchtbare, aan de concrete omstandigheden aangepaste handelingen zijn producten van fantasie. Zonder fantasie geen authentieke, concrete handeling. Fantasie die niet op het handelen is gericht, is verloren energie; fantasie gericht op het concrete leven is de bron van in de praktijk werkende moraliteit. Hoe vaak is niet gezegd: 'We moeten beter communiceren!' Het is eigenlijk een zinloze uitspraak als niet iemand daarbij een fantasie heeft, bijvoorbeeld: zullen we in de middagpauze een wandelingetje maken?

Visualiseren: fantasieën met en zonder reflectie

Een veelgebruikte werkwijze om je doelen te bereiken, is *visualiseren*. Bij deze werkwijze word je uitgenodigd duidelijk voor je te zien wat je wilt bereiken. Je stelt je zo concreet mogelijk voor hoe je leeft en handelt, in welke omstandigheden je bent als je je doel hebt bereikt. De essentie van de werkwijze is: zie het duidelijk voor je. Niet

eenmaal, maar regelmatig. Let vervolgens goed op waar het leven je de mogelijkheden en kansen biedt om je ideaal te verwezenlijken.

De overeenkomst met de ‘handelingsfantasie’ is, dat je je bij het visualiseren vrij voelt je fantasie krachtig in te schakelen. Het verschil tussen Steiners handelingsfantasie en visualiseren zit hem in wat er aan de fantasieactiviteit voorafgaat. Het hele gebied van de reflectie – het gebied waar het gaat om het leren kennen van de wereld of van de ander – heeft in de werkwijze van visualiseren geen systematische plaats. Men begint met de fantasie. Wel doet men de oproep om zich moreel verantwoorde doelen te stellen, maar het zich concreet kennend verbinden met de waarneming ontbreekt. Als je met de fantasie begint, begin je bij *jezelf zoals je bent*. Je sluit aan bij de motieven die al in je leven. De handelingsfantasie zoals Steiner die heeft ontwikkeld, begint bij *het inzicht dat je hebt verkregen in de situatie waarin je wilt handelen*. Daarmee begint de fantasie eigenlijk bij de situatie, niet bij jezelf. Je fantasie sluit aan bij de situatie zoals jij hem begrijpt. Je handelt niet vanuit jezelf, maar vanuit de situatie. Daarbij hoeft je jezelf helemaal niet tekort te doen; handelen vanuit de handelingsfantasie is het verwerkelijken van je eigen intenties.

Weten hoe het werkt; competent zijn

‘Je krijgt tien minuten ... ik houd de tijd wel in de gaten.’

Tot nu toe beschreven we deze interventie als een product van de fantasie. De werking van deze zin is afhankelijk van wie hem uitspreekt en hoe diegene hem uitspreekt. Het is een zin die Henk veel vaker in allerlei varianten had gebruikt. Hij wist dat hij het zo kon zeggen dat er nauwelijks een beklemming van uitging (slechts tien minuten), maar dat er vooral duidelijkheid ontstond. Duidelijkheid voor de leerkracht én voor de anderen: die tien minuten waren echt voor de leerkracht, daarna nam hij het roer weer over. Iedereen wist wat er ging gebeuren. Deze zinnen waren tot zijn gereedschap geworden, waren techniek geworden.

Deze vaardigheden zijn onmisbaar, wil je in een concrete situatie een zinvolle, een betekenisvolle of goede handeling verrichten. Deze vaardigheden die je vanuit je voorbereiding inzet, maken je competent. Competent zijn betekent dat je weet welke professionele intenties je hebt en dat je voldoende weet hoe je die intenties in verschillende situaties kunt verwerkelijken. De professionele vaardigheden zijn een onderdeel van je competentie. Elke arts, therapeut of leraar heeft een aantal min of meer standaardzinnen of -handelingen die tot zijn gereedschap zijn gaan horen. De manier waarop de arts je begroet tijdens het spreekuur, de openingsvraag en de houding kunnen puur ‘techniek’ zijn. Je weet hoe het werkt. De gerichtheid op ‘contact met de patiënt’, samen met deze standaardzinnen die tegen de een net iets anders worden uitgesproken dan tegen de ander, maken de betreffende competentie uit. Dankzij kennis en ervaring kun je een handelingsintuïtie (handelingsrichting) omzetten in een concrete handelingsfantasie en kun je die handelingsfantasie daadwerkelijk uitvoeren.

2.4 Reflectie op de handeling

We hebben hierboven drie lagen beschreven die ten grondslag liggen aan handelingen die ertoe doen: de intuïtie, de fantasie, de kennis en techniek (ervaring). Alle drie winnen aan kwaliteit als we de reflectie (terugblik) gebruiken om ons handelen te verbeteren.

In ons voorbeeld is het eigenlijk niet zo duidelijk wat nu precies de inhoud van de handelingsintuïtie is. Er is een nieuw enthousiasme, de wil meldt zich, maar de precieze inhoud is er nog niet. Toch handelt de interim-schoolleider later op basis van dit intuïtieve moment.

Hij kan nu achteraf op zijn handeling terugkijken en vragen: wat deed ik nu eigenlijk? Wat is de werkzame kern van mijn handeling? Hij zou dan kunnen ontdekken: ‘de kern is dat ik de betreffende leraar *verantwoordelijkheid heb gegeven*. Jij, leraar, geeft aan iets te willen: neem verantwoordelijkheid en voer uit wat je zegt te willen.’ Met deze formulering is de kern van de handeling benoemd. De interim-schoolleider kan nu overwegen: kan ik deze kern vaker gebruiken bij deze leraar? Of in andere situaties? Zijn handelingsrepertoire is nu uitgebreid met een nieuwe interventie: verantwoordelijkheid geven/verantwoordelijk maken. Zijn kennis en kunde zijn vergroot.¹

Terugkijkend op de eerste twee hoofdstukken hebben we met de reflectie op de handeling de gehele cyclus de revue laten passeren: reflectie waarmee we dieper in ons onderwerp doordringen, planning van een nieuwe handeling, uitvoering van de nieuwe handeling. Met de reflectie op de nieuwe handeling beginnen we een nieuwe ronde, nu gericht op ons eigen handelen.

De inzichten die in dit hoofdstuk aan bod kwamen:

- Onze handelingen zijn gebaseerd op:
 - ons beeld en ons oordeel over de situatie waarin we ons bevinden;
 - ons beeld en oordeel over ons eigen functioneren;
 - onze motieven en drijfveren.
- Door bewuste reflectie scheppen we een innerlijke ruimte waarin een nieuwe handelingsimpuls of -intuïtie kan ontstaan.
- Deze nieuwe impuls moeten we eerst een concrete vorm geven, voordat we hem kunnen uitvoeren.

De oefeningen die in dit hoofdstuk aan bod kwamen:

- staan herkenbaar op verschillende plaatsen in dit hoofdstuk, waar ze ook worden toegelicht.

¹ Albert de Vries heeft de reflectie op de handeling verder uitgewerkt. Zie hoofdstuk 11.

Tips voor lezen en studeren

Steiner, R. (1998). *De filosofie van de vrijheid*. Zeist: Vrij Geestesleven.

Vries, A. de (2004). *Ervaringsleren cultiveren*. Delft: Uitgeverij Eburon.