

Groepsprocessen

Quirien van der Meer

<u>Inhoudsopgave</u>	<u>pag.</u>
1. Toelichting	1
2. Samenvatting	2
3. Plaatsbepaling	11
3.1. Probleem	
3.2. Leren	
3.3. Groepen	
3.4. Leergroepen	
4. De groep als strijdtoneel	16
5. De groepsstadia van Yalom	23
6. De groepsfasering van Stemerding	25
7. Fisher's fasen in de groepsontwikkeling	31
8. Groepstheorie en groepsmethodiek van Ruth Cohn	36
9. Confrontatie	42
10. Vertrouwen	45
11. Transactionele analyse	51
12. Een veelomvattend voorbeeld	61
Noten	65
Begrippen	69

1. Toelichting

In deze bundel zijn enkele hoofdstukken uit de groepsleer bijeengebracht. De teksten sluiten niet volgens een tevoren gekozen, of achteraf toegevoegde, strakke systematiek op elkaar aan.

Je zou van achtergrondinformatie kunnen spreken, bedoeld voor mensen die in en met groepen werken. Leergroepen, en educatief groepswerk, krijgen speciale aandacht.

Van volledigheid is geen sprake, van algemene geldigheid evenmin. Hopelijk biedt het herkenningmogelijkheden en richt het de aandacht op groepsverschijnselen die wel eens als ondoordringbaar worden beschouwd. Het kan een hulpmiddel zijn bij de verdergaande verheldering en ontwikkeling van het eigen groepsdynamische denken, waarden en handelen. Allereerst zal een plaatsbepaling mijnerzijds worden gegeven, omdat van daaruit groepstheorie is gekozen en behandeld. Vervolgens komen groepsfaseringen aan de orde. Aan Ruth Cohn's groepsleer wordt aandacht besteed. De thema's confrontatie en vertrouwen worden behandeld.

Vervolgens komt het vraagstuk van gelijkwaardige sociaal-emotionele verhoudingen in behandeling, via de theorie van de transactionele analyse. Tenslotte een voorbeeld van een groepsstrategie in het perspectief van mens- en maatschappij-verandering. Eerder verscheen het werkstuk over Kurt Lewin, een van de voorvaders in dit veld.

2. Samenvatting

Leren wordt hier gezien als het bij jezelf bewerkstelligen van duurzame, relevante veranderingen of verander-mogelijkheden. Die veranderingen betreffen niet alleen kennis en inzicht. Het gaat tegelijkertijd, of misschien wel vooreerst, om verandering in bewustzijn en houding, om verandering in je waarderings en gewoonten. In volwasseneneducatie en voorlichting gaat het uiteindelijk om ànder handelen, in zaken die voor jezelf en anderen van groot belang zijn. Je kunt denken aan gezondheid en zeggenschap, aan welzijn en veiligheid. Het betreft niet alleen individuen maar ook groepen, organisaties, maatschappijen.

Groepen worden hier in de eerste plaats gezien als zich ontwikkelende sociale systemen. Leden van een groep zijn regelmatig voor langere tijd in direct interpersoonlijk contact met elkaar. Zij delen enkele min of meer gemeenschappelijke of minstens verenigbare belangen en waarden. Zij ontwikkelen met elkaar min of meer gemeenschappelijke doelen en normen. Deze bepalen de richting waarin en de grenzen waarbinnen de groepsactiviteit zich beweegt. Leden van een groep staan in communicatie met elkaar, komen tot wederkerige uitwisseling van bedoelingen, waarderings, informaties, gevoelens en handelingen. Zij beïnvloeden op deze wijze elkaars voorkeuren en gewoonten. Daarin ligt, in principe, het educatieve vermogen van een groep.

Alles wàt in groepsverband wordt verricht vindt op een bepaalde manier plaats. Het werk- of taakniveau in een groep verwijst naar het wàt of naar de inhoud van de groepsactiviteit. Het sociaal-emotionele niveau verwijst naar hoe er met elkaar wordt gewerkt en omgegaan. In deze bundel zal de aandacht met name naar dit laatste uitgaan en dan vooral bij leergroepen.

Leergroepen worden welbewust gevormd om een leersituatie tot stand te brengen. De communicatie tussen de leden wordt educatief gericht en benut. Educatief groepswork wordt hier gezien als het doelbewust (zich) sociaal organiseren van mensen. Het contact wordt zodanig aangegaan en onderhouden dat daardoor het beoogde leer-resultaat wordt opgeroepen of bevorderd. Het is één van de educatieve mogelijkheden en het dient zich slechts aan bij bepaalde doelstellingen, doelgroepen, en in bepaalde leerstadia. In leergroepen wordt van communicatievoorwaarden uitgegaan, zoals coöperatie, cohesiviteit en congruentie. Mijns inziens is het in ontwikkeling brengen en houden van sociaal-emotioneel gelijkwaardige verhoudingen ook zo'n voorwaarde. Bij een dergelijke verstandhouding kun je jezelf blijven, hoe ànders je ook ten opzichte van elkaar bent en blijft. Het ànders zijn werkt dan leer-bevorderend in plaats van leer-belemmerend. Wanneer mensen zich, uiteindelijk, ten opzichte van elkaar niet als gelijkwaardig ervaren, dan raakt hun zelfwaardering uit balans. Je zult je dan eerder ten opzichte van elkaar afsluiten, beveiligen, dan openstellen en leren.

Bij educatief groepswork wordt hier gedacht aan personen en organisaties

die, onder begeleiding, in trainingsgroepen, gespreksgroepen, studiegroepen en ontwikkelingsgroepen bij elkaar worden gebracht. Het betreft evenzeer mensen en organisaties die zich, zonder begeleiding, in lotgenotengroepen, basisgroepen, steungroepen of zelfhulpgroepen verenigen.

Niemand begint als een onbeschreven blad aan een nieuwe groepservaring. Je brengt je sociaal-emotionele voorgeschiedenis mee, met name ook met betrekking tot je zelf-gevoel. We zijn van jongs af aan gewend geraakt onszelf met anderen te vergelijken, en te meten. We zijn van huis uit opgegroeid in manieren van sociale bejegening en zelfbejegening. Dat verleden heb je in je werkelijkheidsvoorstellingen, je percepties, je kennis, je gevoelens, je gedragingen bij je. Mede van daaruit ontstaan in nieuwe groepen de eerste interacties. Deze eerste contacten leiden tot een sociaal-emotionele rangordening binnen de groep. Mensen maken, veelal ongemerkt, keuzes voor hogere of lagere posities, c.q. laten zich die posities toewijzen.

Mann spreekt met name van strijdprocessen waaruit winnaars en verliezers tevoorschijn komen, die onderling coalities kunnen vormen. De betreffende rangordening en verstandhouding kan zich vastzetten. De coalities kunnen ook een strijd met elkáár aangaan, om de groeps-doelstellingen, om de groeps-procedures. Het zijn veelal degenen die zich door de gang van zaken benadeeld voelen die de vaak impliciete groepsdoelen en groepsregels aan de orde stellen. Dat kan het begin van een bewustwordingsproces inhouden, en een herformulering van doelen en werkwijzen. Het kan inhouden dat men bemerkt dat het winnen of verliezen minder belangrijk wordt, dat men het groepsproces gezamenlijk kan gaan reguleren. Er kan zich dan een verstandhouding van interdependentie, van wederzijdse afhankelijkheid, ontwikkelen waarin je tevens jezelf blijft.

Yalom gaat, schematisch, uit van vier groepsstadia, die zich spiraalsgewijs herhalen. Een beginstadium van oriëntatie en van elkaar leren kennen. Een stadium van conflicten, van strijd, waaruit een sociale rangordening resulteert. Vervolgens een toenemende aandacht voor de groepscohesie en de onderlinge gevoelsverhoudingen. Tenslotte een samenwerkingsverband gekenmerkt door een sterke verbinding van allen met de groepstaak, met acceptatie van de onderlinge verschillen. Yalom's groepsleer gaat mede uit van de drie sociale basisbehoeften van Schutz. Zodra je je in groepsverband begeeft, speelt de behoefte aan het 'erbij horen'. Je wilt, ten tweede, invloed uitoefenen en invloed ondergaan. Je voelt voorts de behoefte sympathie en antipathie te geven, en ondergaat die ook van de anderen. Dit werkt door in het groepsklimaat en de groepsproductiviteit. Wanneer je dit èn zelf èn gezamenlijk onderkent dan kun je proberen het een en ander in beheer te gaan nemen. Je bent dan niet meer onderhevig aan, c.q. gevangene van, het vrije krachtenspel in de groep.

Stemering schenkt speciale aandacht aan de voor-fase in de groepsontwikkeling. Wie gaan met elkaar, in welk kader, vanuit welke behoeften en belangen, een sociaal verband aan? Doelbepaling, belangenbehartiging, invloedsstrijd, vriendschap en vijandigheid spelen zich dan al, voor of achter de schermen, af.

Wie wordt wel en wie wordt niet bij de gespreksgroep of de steungroep betrokken, onder welke voorwaarden en afspraken vooraf?

Schrijft men individueel in op een cursusgroep dan vangt de groepsvorming veelal voor allen tegelijk aan. Maar dan heeft wel 'de leiding' tevoren van alles geregeld. Er is vaak veel, onzichtbaar, selectiewerk voorafgegaan, ook in maatschappelijk opzicht. Stemering spreekt van de sociale contract-fase. Daaraan is een interne of onderlinge dimensie te onderscheiden. De externe kant betreft de verbindingen en verbintenissen tussen de groep en de sociale omgeving.

Stemering spreekt vervolgens van de fase van de zoekende groep. Er is een sterke behoefte aan sturing en leiding. Men heeft moeite om elkaar te verstaan en op elkaar aan te sluiten. Machteloosheid is een veel voorkomend gevoel. Via impasses kun je je genoodzaakt zien om je eigen plaats, je eigen bedoelingen en je eigen aanpak nader te gaan bepalen. Daarmee word je voor elkaar duidelijker aanspreekbaar. Groepsdoelen en groepsprocedures kunnen daarmee langzaamaan worden opgebouwd. Dat is het begin van de volgende fase: die van het groepsfunctioneren. Men vindt overeenkomstige c.q. te verenigen behoeften en belangen. Op grond daarvan kunnen subgroepen ontstaan. Ook tegenstellingen kunnen nu duidelijker worden. Het met succes hanteren daarvan versterkt het individuele en gezamenlijke zelfvertrouwen. Er kan vervolgens een cohesief groepsverband gaan ontstaan met ruimte voor ieders bijdrage aan de groepstaak. Je kunt elkaar zelfs behulpzaam zijn bij het vaak zo moeizame verwoorden van datgene wat je belemmert.

Stemering gaat na welke leer-mogelijkheden elke groepsfase biedt. Je kunt in een beginnende groep niet verwachten dat mensen hun jarenlang verworven handelingsgewoonten veranderen. Misschien gaat men wel in op de uitnodiging om tijd en belangstelling vrij te maken en anders te gaan richten. In de voorfase van de groep wordt dus vooral de motivatie aangesproken. In de eerste fase ontstaat een kans tot cognitief leren. Je verneemt van anderen nieuwe opvattingen en inzichten. Je wordt uitgenodigd de jouwe te expliciteren. In de tweede fase wordt een beroep gedaan op je vaardigheden en je gedrag. Je moet daadwerkelijk tot een aanpak komen van taken en processen. In de derde, cohesieve, fase kunnen de dieperliggende attitudes en waarde-oriëntaties aan bod komen.

Ook de beïnvloedingsvorm en het beïnvloedingseffect verschillen van fase tot fase. Bij indoctrinatie, in het begin, is er een eenzijdige invloed van buiten af. Bij nabootsing en inwilliging gaat het groepsbelang een rol spelen, en de sociale controle. Het effect blijft verbonden met het lidmaatschap van de groep. Identificatie is een beïnvloedingsvorm die ontstaat op basis van een interpersoonlijke relatie. Het effect is duur-

zamer. Internalisatie of 'het zich eigen maken' is de meest ingrijpende beïnvloedingsvorm. Het effect is duurzamer omdat het verbonden is met de waarden en de gewoonten van de persoon zelf.

In het begin verloopt een groepsgesprek vaak 'onlogisch', traag en vol herhalingen. De inhoud lijkt chaotisch. Fisher vergelijkt het met het ontstaan van een weefsel. De wevers trekken een draad, laten die vallen, trekken andere draden en hernemen de eerdere. De figuur wordt pas zichtbaar wanneer het weefsel verder gevorderd is.

Je kunt proberen de trage voortgang te versnellen door een lange monoloog te houden. Individueel denk je een sprong voorwaarts te maken, maar je belemmert je mededeelnemers.

Je kunt proberen jouw logische stramien op te leggen aan de anderen. Druk je jouw werkmodel door, dan ga je voorbij aan de logische werkwijzen van de groepsgenoten. Je gaat uit van een individueel model en niet van een gezamenlijk overeengekomen en gepractiseerd model. Het proces van acceptatie van meningen en voorstellen in groepen noemt Fisher verankering. Die verankering blijft uit wanneer een voorstel op verzet stuit. Het wordt dan vaak aangepast of ingetrokken. Is er wel sprake van verankering, dan komt vervolgens de vertakking aan de orde. In hoeverre kan de mening, het standpunt, de oplossing geconcretiseerd worden. De groepsgedachtengang of de groepsgewijze probleem-oplossing moet daarbij voortdurend onderbroken en opnieuw op gang gebracht worden. De dilemma's en impasses zijn niet van de lucht. Er is onvoldoende informatie beschikbaar. De implicaties van een mogelijke toepassing zijn moeilijk te overzien. Men stuit op belangentegenstellingen, met mogelijkheid van interpersoonlijk conflict.

Op taak-niveau is het een gang van groepsgewijze probleem-stelling naar groepsgewijze probleem-oplossing. De voorstellen gaan van abstract en algemeen naar concreet en specifiek. Zij ontwikkelen zich van ongedifferentieerd en intuïtief tot gdifferentieerd en meer doordacht.

Op relationeel niveau is het een gang van conflict naar consensus. Interpersoonlijk conflict, aldus Fisher, is onvermijdelijk en noodzakelijk voor het toetsen en funderen van standpunten en voorstellen. Taakprocessen en sociaal-emotionele processen vinden gelijktijdig plaats. Er zijn vier fasen te onderscheiden die in de werkelijkheid voortdurend spiraalsgewijs in elkaar overlopen. De oriëntatiefase houdt een positiebepaling en een elkaar aftasten in. In de conflictfase botsen de belangen. Men verdedigt eigen opvattingen en voorstellen. Andere ziens- en handelwijzen worden bekritiseerd. Er kunnen zich coalities vormen. In de kristallisatiefase dient zich, veelal onder tijdsdruk, de groepsbeslissing aan. Men staat voor het sociaal-emotionele probleem om de tegenstanders, de minderheid, achter het meerderheidsvoorstel te krijgen. In de consolidatiefase komt men tot een vergelijk. De groepscohesie neemt toe. Men kan in principe rekenen op de loyaliteit en de medewerking van alle groepsleden.

In Fisher's gedachtengang is geen plaats voor gespreksleiders die namens de deelnemers knopen doorhakken. Zij helpen eerder bij het ontwarren daarvan. Efficiënte managers en slagvaardige actie-voerders lokken een stemming uit zodra zich een meerderheid aftekent. Het overwicht van de meerderheid verkort dan de kristallisatie-fase. De consolidatie-fase wordt overgeslagen. Die ogenschijnlijke tijdwinst weegt echter niet op tegen het ongenoegen en het verzet van de verongelijkte minderheid.

Cohn paste, net als Lewin, bij de opleiding van groepsbegeleiders het principe van het ervaringsleren en van het groepsgewijs leren toe. Eigen belevingen en gedragingen werden in het leerproces betrokken. Begeleiders bleken daarbij aan dezelfde krachten onderhevig als hun cliënten, ook aan impasses. Het hanteren daarvan werd een onmisbare fase in Cohn's handelingstheorie en methodiek. Zij onderscheidt vier componenten die samen de leersituatie vormen. Dat zijn het individu, de groep, de taak en de omgeving. Het leerproces dient zich afwisselend te bewegen tussen "ik", "wij", "het" en "omgeving". In een cursusgroep zal de leerstof benadrukt worden. In een zelfhulpgroep staat met name de persoon voorop. In een actie-groep de omgeving, in een sociale oefengroep het wij. In Cohn's gedachtengang is een thema het focus waaromheen zich in de groep het werk en de samenwerking afspelen. Het is de verbinding tussen het, wij, ik en omgeving. Er wordt gewerkt aan de hand van sociale spelregels of afspraken. Spreek niet in de men-vorm, of in de wij-vorm, maar in de ik-vorm. Neem zelf verantwoordelijkheid voor wat je zegt en doet. Dat biedt de ander de gelegenheid haar of zijn eigen mening of voorstel te formuleren. Reageer niet vanuit gehoorzaamheid of tegen-afhankelijkheid. Wees je eigen leider. Praat niet door elkaar. Voorkom dat praters als maar meer gaan praten en zwijgers nog meer zwijgen. Let op lichaamssignalen, de taal van het gevoel. Daaraan beluister en bemerk je vaak het eerst wat jij en anderen ervaren. Maak kenbaar wanneer je niet langer kunt deelnemen. Storingen, zoals verwarring en irritatie, vragen nooit toestemming om er te zijn. Ze zijn er en je kunt er aan overgeleverd raken. Als je ze durft uiten, en er wordt naar geluisterd, dan is dat meestal reeds voldoende om je weer te richten op de groep en op de taak. Bovendien kan het ook anderen gelegenheid geven om zich te uiten, terwijl op groepsniveau bijsturing kan plaatsvinden.

Lagrou omschrijft confrontatie als het aangaan van een meningsverschil. Dat kan leiden tot contact-breuk wanneer de een de stellingname van de ander volstrekt onaanvaardbaar vindt. Bij het constructieve meningsverschil houdt men contact met elkaar en gaat men intensief op elkaar in. Dit kan leiden tot uitdieping van opinie en informatie. Vanzelfsprekendheden worden uitgesproken.

Uiteenlopende en tegengestelde standpunten komen vaak voort uit het lidmaatschap van uiteenlopende 'instanties'. Beslissend voor de gezamenlijke probleemoplossing is het onderkennen, c.q. creëren van gemeenschap-

pelijke belangen en van interdependentie.

Lagrou onderscheidt vier communicatie-vormen. In het probleemgericht groepsoverleg is veel contact en veel confrontatie. Dat is aan de orde in probleemoplossingsgroepen en in leergroepen. Het gaat er om tot een vergelijk te komen tussen tegenstrijdige waarden en belangen. Men beluistert en bevraagt elkaar intensief. Er ontstaan nieuwe inzichten en voorstellen. Langzaamaan ontwikkelt zich een min of meer gemeenschappelijke gedachtengang en een groepsconclusie of groepsbesluit.

In de conversatie is weinig contact en weinig confrontatie. Men wisselt van onderwerp met de wisseling van mensen die men toevallig ontmoet. Gezelligheid staat voorop. In het debat is weinig contact en veel confrontatie. De partijen worden geacht tegengestelde standpunten te verdedigen. Zij zijn vanuit hun positie, vanuit doel- en belangstelling, in een machtsstrijd gewikkeld. Men gaat alleen in op de ander om hem te ondermijnen. Men laat zich niet verslaan, de tegenstander moet verslagen worden.

In de conspiratie is veel contact en weinig confrontatie. Het gaat hier om homogene, solidaire groepen. Men bereikt gemakkelijk consensus maar komt niet tot uitdieping. Men verdedigt gemeenschappelijke belangen en verstaat elkaar zonder woorden. Dit wordt nog versterkt wanneer men een gemeenschappelijke vijand heeft, c.q. creëert.

Lagrou noemt vier situaties waarin de ruimte tot confrontatie ontbreekt, c.q. beperkt is. Men stuit op 'het voldongen feit'. Er is geen probleem te bespreken of aan te pakken omdat de oplossing al vaststaat. Er is geen opdracht omdat elders de beslissing al genomen is.

Er wordt gewerkt met 'dooddoeners', met onwrikbare stellingnames. Ook dan hoeft men geen confrontatie aangaan. "De mens is nu eenmaal in zonde geboren". Er valt daarna een diepe stilte. "Er moet nu eenmaal bezuinigd worden". De uitspraak is zo gesloten dat er geen aanknopingspunten te vinden zijn, c.q. geboden worden. Anderzijds is het in een democratie ieders recht om vast te houden aan de eigen overtuiging. Wanneer je die niet in twijfel wilt trekken moet je er niet over discussiëren. Je kunt er alleen van getuigen, c.q. kennis nemen. Lagrou noemt bezinningsgroepen over persoons- en waardengebonden thema's. Belevingen, ervaringen, getuigenissen kunnen inspireren, afschrikken, ontroeren. Je kunt over en weer vertellen, vragen, luisteren. Argumenteren en discussiëren is nauwelijks op zijn plaats en doet de betreffende gespreks- of steungroep uit elkaar vallen.

In de partij-groep tenslotte wordt interne confrontatie als een gevaar voor de gezamenlijke belangen gezien. Wie afwijkt is verdacht en moet worden 'gelijkgesteld' of uitgeschakeld.

Cooper behandelt vertrouwensprocessen in en tussen mensen, groepen, organisaties. Hij omschrijft het als een inschatting dat je belang bij de ander in goede handen is. Vanuit die intentie zie je in je relatie met de ander af van defensie en controle. Je weet dat je daarbij risi-

co's loopt doch dat het je uiteindelijk verder brengt. Je blijft zelf mede-verantwoordelijk. Cooper onderscheidt vertrouwen van volgzzaamheid, goedgelovigheid en ook van loyaliteit.

Je kunt je een continuüm voorstellen van drangmatig over-vertrouwen tot drangmatig wantrouwen. Vertrouwen wordt niet gezien als een waarde in zichzelf. Het functioneert in een complex persoonlijk en maatschappelijk perspectief. Het lijkt wel mee doorslaggevend voor slagen of falen van werk en samenwerking, voor relatie-ontwikkeling en communicatie, voor verander- en leerprocessen. Het is situationeel en structureel medebepaald: posities, rollen, taken spelen altijd mee. Het geven en ontvangen van vertrouwen roept in het menselijk en maatschappelijk verkeer positieve reacties op.

Doelbepaling en doelrealisering, aldus Cooper, ontwikkelen zich niet eerder en niet sneller dan de opbouw van het vertrouwen in elkaar en in jezelf. In een werk- en samenwerkingsklimaat op basis van vertrouwen vindt een meer open uitdrukking en uitwisseling plaats van ideeën, waarderingen.

Informatie is er niet om voor jezelf of om achter gehouden te worden. Formulering, ontvangst en verwerking van informatie verloopt directer, nauwkeuriger en meer betrouwbaar dan in een sfeer van argwaan, afkeuring en afwijzing.

Bij de daadwerkelijke doelrealisering en probleem-hantering wordt actie-ver naar oplossingen gezocht. Die worden met meer motivatie, rust en zorgvuldigheid ingebracht en behandeld dan wanneer men zich voortdurend tegen elkaar afzet of bang is de boot te missen.

Conclusies, beslissingen en afspraken worden minder vaak misverstaan. Over voortgang en verstoring van werk en samenwerking wordt eerder en nauwkeuriger 'feed back' gegeven en ontvangen. Er is meer voldoening met werkproces en werkresultaat, en met het sociaal verkeer.

Op intra- en interpersoonlijk niveau stijgen de kansen om jezelf en anderen genuanceerder te gaan zien en benaderen. Je kunt meer inzicht krijgen in je eigen en elkaars reacties en bent minder bevreesd voor 'zelf-ontsluiting' van jezelf en anderen. Je durft meer risico te nemen vanuit een gevoel van eigenwaarde, ook als dat op de proef wordt gesteld. Je wordt meer bewust van en je autonomie en je interdependentie. Het proces van elkaar en jezelf leren vertrouwen verloopt in een opwaartse of in een neerwaartse spiraal. Vertrouw je jezelf en de ander, dan krijg je ook eerder vertrouwen. Wantrouw je jezelf en de ander, dan ontmoet je eerder wantrouwen. Onderken je die neerwaartse spiraal en kun je hem stopzetten dan is er een kans om hem te doorbreken.

Voor het inzicht in het ontwikkelen van gelijkwaardige verhoudingen in groepen en organisaties levert de transactionele analyse een bijdrage. Het is een theorie over hoe mensen positie ten opzichte van elkaar nemen. Het maakt positie- en interactie-patronen zichtbaar die we met een zekere regelmaat toepassen. In ons voelen, denken en handelen gaan

we uit van drie basis-posities. We gedragen ons, gewoontematig of situationeel, meer als 'ouder', als 'volwassene' of als 'kind'. Alle drie de posities hebben we nodig. Er dient een zeker evenwicht te zijn. Teveel ouderschap maakt ons paternalistisch. Teveel volwassenheid maakt je tot computer. Teveel kinderlijkheid maakt je infantiel. Vanuit deze gedachtingang kun je bepaalde communicatie-problemen signaleren en verklaren. Als begeleider kun je ermee communicatie-problemen helpen ontwarren en voorkomen.

Er worden drie soorten communicatie, c.q. transacties onderscheiden. Er is allereerst de complementaire communicatie. Een communicatie is complementair zodra de een reageert vanuit de basis-positie waarin ie door de ander is aangesproken. Betrokkenen zijn en blijven in hun eigen waarde. De communicatie kan, op deze wijze, vanzelfsprekend en ononderbroken voortgaan. Ze hoeft zich niet alleen tussen dezelfde posities af te spelen. Je reageert vanuit de basis-positie waarin je door de ander werd aangesproken. Dat hoeft niet dezelfde basis-positie te zijn van waaruit de ander spreekt. Er is vervolgens gekruste communicatie. De aangesprokene reageert vanuit een andere positie dan waarin ie werd aangesproken. De communicatie is onmiddellijk verstoord. Stilte, verwarring, verontwaardiging, ruzie is het gevolg. De meest voorkomende kruis-transactie is de in principe volwassen transactie die omslaat in een ouder-kind-transactie: als aangesprokene voel je je dan gekleineerd. Ontmoeten elkaar mensen die patroonmatig vanuit tegengestelde posities opereren, dan is de kans op communicatie-stoornissen vrij groot. Je kunt echter ook welbewust een kruis-communicatie aangaan, omdat je complementaire transacties geen perspectief meer bieden.

Tenslotte de meervoudige communicatie. Je opereert vanuit twee posities tegelijk. Zuchtend zeg je zo blij te zijn deze taak op je te mogen nemen. Op welke positie reageer je nu als ontvanger? Je loopt het risico op zo'n dubbele boodschap dubbel-zinnig te gaan reageren.

Hulpverleners lopen bijvoorbeeld het risico antwoorden en adviezen te geven aan mensen die daar ogenschijnlijk wel om vragen maar ze niet willen of kunnen ontvangen. Op elk advies volgt de 'ja-maar'-reactie. Er is dan geen complementaire communicatie tussen twee volwassenen die zoeken naar oplossingen. Er is evenmin sprake van een complementaire communicatie tussen de ouder-positie en de kind-positie waarin hulp wordt gevraagd, gegeven en ontvangen. Onder de ogenschijnlijke hulp-transactie lijkt zich een tweede transactie af te spelen. Zowel in het afwijzen van als het dwangmatig blijven geven van hulp, veroorzaakt en bewijst men elkaars tekortschieten. Men versterkt dwangmatig het eigen gelijk.

Dubbelzinnige of meervoudige communicatie is overigens niet alleen een probleem. Het is ook een onuitputtelijke bron van humor. Neem nou alleen al het woord kruiscommunicatie.

In de 'Movement for a new society' kan men, tenslotte, een voorbeeld zien van groepsleer en groepspraxis, in het kader van maatschappelijke bewegingen. Het betreft een netwerk van leef-, steun-, studie- en actie-groepen. Men zet zich in voor vredesvraagstukken, emancipatie, mensen-rechten, milieu, buurtproblematiek e.d. In een voedselcoöperatie, bank, drukkerij, uitgeverij, in eigen woongemeenschappen en trainingsgroepen probeert men zelf nieuwe vormen van leven en samenleven, werken en samenwerken te realiseren. Training wordt zoveel mogelijk gekoppeld aan acties en campagnes. Men maakt zich, met elkaar, houding en bekwaamheid eigen in vergaderen en organiseren, in probleem- en conflictoplossing, in begeleiding en actievoeren. Ook het persoonlijk welzijn en de eigen ontwikkeling zijn in het geding: 'een veldexperiment aan de basis'.

3. Plaatsbepaling

3.1. Probleem

Begeleiders, ontwikkelaars, voorlichters willen dat 'mens en maatschappij' lèren, levenslang leren. We moeten ons milieuvriendelijker gaan gedragen, gezonder gaan leven, energiebewuster gaan handelen.

Daartoe worden personen en organisaties onder meer in trainingsgroepen, gespreksgroepen, ontwikkelingsgroepen en contactgroepen bijeengebracht. Mensen organiseren zich ook zonder educatieve begeleiding in lotgenotengroepen, basisgroepen, steungroepen, zelfhulpgroepen. Men wil van elkaars ervaringen en inzichten iets opsteken. Men wil gezamenlijk problemen leren aanpakken.

Het samenkomen en samenwerken in leergroepen is niet alleen een in principe effectieve methodiek. Het is ook een sociaal-emotioneel moeilijke en riskante methodiek. In groepsverband wordt namelijk iets zichtbaar en aan den lijve ervaren waar je tijdens het lezen van een tekst of het luisteren naar een lezing minder last van hebt. Wanneer je met elkaar in een groep tot uitwisseling van opvattingen en van gewoonten komt, dan blijken die meer dan eens uiteen te lopen. Moeilijker wordt het wanneer ze tegenstrijdig, c.q. onverenigbaar zijn of lijken te zijn. Dat verstoort de innerlijke en onderlinge verhoudingen. Je gevoel van eigen-waarde kan uit balans raken. Je gaat twijfelen aan de geloofwaardigheid van anderen en vaak ook van jezelf. Je wilt je tegen dergelijke evenwichtsverstoringen beschermen. Dat bemoeilijkt de verstandhouding en belemmert het leren. Wil je in en met groepen gaan werken, dan is het mijns inziens zaak dat betrokkenen een verstandhouding van geloofwaardigheid en gelijkwaardigheid leren ontwikkelen. In dat perspectief zijn de in deze bundel bijeengevoegde teksten geschreven.

3.2. Leren

Onder leren versta ik: het bij jezelf bewerkstelligen van duurzame, relevante, veranderingen of verander-mogelijkheden.¹⁾

Leren wordt hier niet alleen als een geheugenactiviteit gezien, of als een hersenactiviteit. Het gaat tegelijkertijd, of misschien wel voor- eerst, om verandering in bewustzijn en houding, om verandering in waarden en willen. Het gaat uiteindelijk om andere gewoonten, om ander handelen en wel in zaken die voor jezelf en voor anderen van belang zijn. Het gaat over welzijn en zeggenschap, om gezondheid en veiligheid e.d.

Het gaat hierbij niet alleen over het leren van individuen, maar ook over het leren van groepen, van organisaties en van maatschappijen. Leren is veranderen, maar daarmee is niet gezegd, dat ander handelen,

persoonlijk en maatschappelijk, alleen langs educatieve weg tot stand komt.

Mens en maatschappij veranderen ook bij crises en re-organisaties, bij beleidswijzigingen en uitvindingen, bij gehandicapt raken of bij sociale acties. En ook al wordt leren en voorlichting hier afzonderlijk besproken, het is altijd verstrengeld met politieke, bestuurlijke, economische, familiale, juridische, godsdienstige, technische en culturele processen. Voorlichting en leren spelen zich nooit in het luchtledige af. Het komt altijd voort uit, maakt deel uit van en werkt in op bredere persoonlijke en maatschappelijke bedoelingen, handelingen en gebeurtenissen. Leren is ook niet een goed, een belang of waarde, in zichzelf. Je kunt verkeerde dingen leren en voorlichting kan een persoonlijk of maatschappelijk kwaad worden. Het ontleent zijn betekenis aan de context waarin en de bedoelingen, belangen en waarden waartoe het plaats vindt. Leren is niet alleen iets voor "cursisten", maar voor overal en voor iedereen. Je bent er je hele leven mee bezig. Het verloopt grotendeels vanzelfsprekend, maar het is ook doelbewust en planmatig bij jezelf, als individu of als samenleving, te bewerkstelligen in de zin van met jezelf en met elkaar af te spreken.

Met betrekking tot dit meerdimensionale leren liggen de beschrijvende, de verklarende en de prescriptieve theorieën niet kant en klaar gereed. Er zijn niet alleen de uiteenlopende denkrichtingen. Er is veelal een afzonderlijke gerichtheid op het cognitieve leren, het affectieve leren en het gedragsleren. Er is veelal een afzonderlijke gerichtheid op het leren van het individu en van de maatschappij, of op het formele en het informele leren. Terwijl al deze dimensies onafgebroken op elkaar inwerken. Je neemt niet uit pure intellectuele aandrift kennis van nieuwe informatie, daar gaat een belangstelling achter schuil. Je verandert je houding niet, als zich niet een noodzaak daartoe voordoet. Je leert niet als eenling, maar als deel van een jonge generatie, een sociaal-culturele klasse, als inwoner van een westers of oosters werelddeel, als "deelnemer" aan een emancipatie-beweging.

Je kunt via boeken kennis verwerven. Je kunt je in een practicum vaardigheden eigen maken. Je kunt individueel of klassikaal aanwijzingen van leraren ontvangen en opvolgen. Je kunt, eerder of later, samen met en vooral via anderen leren, in groepsverband. Dat kan plaatsvinden met of zonder educatieve begeleiding.

3.3. Groepen

Onder een groep versta ik: een zich ontwikkelend sociaal systeem van mensen. Leden van een groep zijn regelmatig voor langere tijd in direct interpersoonlijk contact met elkaar. Zij ontwikkelen met elkaar min of meer gemeenschappelijke doelen en zij delen enkele min of meer gemeenschappelijke of minstens verenigbare belangen waarden en normen. Deze

bepalen de richting waarin en de grenzen waarbinnen zich de groepsactiviteit beweegt. Leden van een groep ontwikkelen een systeem van rollen, een stelsel van verwachtingen ten opzichte van elkaars plaats en gedrag. Hieruit komen rol-afspraken en rol-verdelingen voort.

Leden van een groep werken met elkaar aan een netwerk van sociaal-emotionele verhoudingen. Zij maken, als groep en als individu, altijd ook weer deel uit van andere sociale verbanden.

Leden van een groep staan in communicatie met elkaar. Onder communicatie versta ik: de wederkerige uitwisseling van informatie, bedoelingen, waarderingen, belangen, handelingen.

Leden van een groep beïnvloeden op deze wijze elkaars doen en laten, elkaars voorkeuren en gewoonten. Daarin ligt, in principe, het educatieve vermogen van een groep.

De groep is te beschouwen als een bemiddelaar, en evenzeer als een wrijfvlak, tussen de sociale omgeving, de maatschappij, enerzijds en het individu anderzijds.²⁾

Door groepslidmaatschappen ben je in de sociale omgeving opgenomen en met de maatschappij verbonden. Via groepslidmaatschappen heb je, direct of indirect, geleerd te voelen, te spreken, te oordelen, te handelen. We zijn allemaal kinderen van onze familie, onze streek, onze tijd. Je denkt en werkt mede vanuit de groepsinvloeden die je ondergaat.

In groepen zoek je overigens ook steun en bevestiging met betrekking tot je denken en handelen. Je sluit je aan bij oordelen en gedragingen van, betrouwbare, anderen. Of je keert je af van wie je niet meer vertrouwt. Groepen bieden je ook gelegenheid je eigen meningen en vaardigheden te toetsen. Je kunt je er vergelijken met anderen. Je zult dus aansluiting zoeken bij groepen waarvan je vermoedt, of hoopt, dat men er opvattingen en gewoonten heeft die vergelijkbaar of verenigbaar zijn met die van jezelf. Andere groepen zul je bestrijden, mijden of niet opmerken. Individuen oefenen middels hun groepsverbanden ook invloed uit op de directe sociale omgeving, en op de maatschappij. Dat verloopt meer en minder welbewust, in verenigingen, raden, kerken, belangen-groepen, bedrijven, actie-comité's, commissies, overleg-organen e.d.

Elke groep, organisatie of samenleving functioneert tegelijkertijd op, minstens, twee niveau's. Alles wat in groepsverband wordt verricht wordt op een bepaalde manier gedaan. Het werk- of taakniveau verwijst vooral naar het wat of de inhoud van de groepsactiviteit. Het sociaal-emotionele niveau verwijst naar hoe er met elkaar wordt samengewerkt en omgegaan. In deze bundel zal de aandacht met name naar dit laatste uitgaan en dan vooral bij leergroepen.

3.4. Leer-groepen

Onder een leer-groep versta ik een groep die welbewust wordt gevormd om een leersituatie tot stand te brengen. De communicatie tussen de leden

wordt educatief gericht en educatief benut. Het contact tussen de "leerlingen" en de begeleider wordt zodanig aangegaan en onderhouden, dat daardoor het beoogde leer-resultaat wordt opgeroepen of bevorderd.

Educatief groepswork, zoals hier begrepen en toegepast, omschrijf ik als het doelbewust, planmatig en langs methodische lijnen sociaal organiseren van mensen, met de bedoeling dat leerprocessen gaan plaatsvinden. Het is niet een op zichzelf staande benadering. Het staat niet los van schriftelijke of audio-visuele activiteiten. Het is één van de educatieve mogelijkheden en het dient zich slechts aan bij bepaalde doelstellingen en doelgroepen. Het is slechts toepasbaar in bepaalde fasen van het educatieve proces. Iets uit je hoofd leren, of iets voor jezelf opschrijven of beproeven, hoef je niet in groepsverband te doen.

In leergroepen ontkom je er mijns inziens niet aan om van bepaalde communicatie-voorwaarden uit te gaan. Ik licht mijn opvatting en plaatsbepaling hieromtrent toe aan de hand van de begrippen coöperatie, cohesie en congruentie. Tenslotte probeer ik mijn opvatting over gelijkwaardige verhoudingen in leergroepen te verduidelijken.

Zelf denk en werk ik in leergroepen eerder in de richting van een meer coöperatieve groep, dan van een groep waarin men elkaar stelselmatig in de weg zit of dwarsboomt. Men is in een leergroep, bij afspraak, zeer sterk afhankelijk van het handelen van de groepsgenoten. Werkend aan de eigen doelen, op de eigen manier, belemmert men de ander in principe niet in diens doelrealisatie, integendeel. Men schakelt elkaar in. Spanningen en tegenstellingen tussen eigen en elkaars belangen zijn daarmee niet uit de wereld. In de uitwisseling met elkaar komen ze juist aan het licht. Loopt men elkaar daarmee voor de voeten, dan kan men in principe bijsturen vanuit een achterliggend gemeenschappelijk doel: "We zijn hier uiteindelijk om met elkaar en van elkaar te leren. Dat hadden we afgesproken".

Bij leergroepen denk en werk ik ook eerder in de richting van een uiteindelijk meer cohesieve groep, dan een groep waarvan de leden als los zand aan elkaar hangen. In een cohesieve groep is een sterke onderlinge betrokkenheid. Men blijft minder makkelijk weg en komt veel minder vaak te laat dan in een niet-cohesieve groep. In een cohesieve groep voel je je gaandeweg veiliger en vrijer om je te uiten. Je staat er uiteindelijk positiever tegenover jezelf en anderen. Je ontwikkelt er meer gevoel van eigenwaarde. Er is meer onderlinge acceptatie en meer wederzijds vertrouwen. Cohesieve groepen staan ook de ontwikkeling, de uitdrukking en de uitwisseling van onderlinge irritatie en vijandigheid toe.

De groep kan voor jezelf en voor elkaar zoveel gaan betekenen, dat je dit ongemak wilt en kunt verdragen. Je neemt het risico om conflicten met elkaar aan te gaan en die ook op te lossen. Het is dan zaak om de communicatie of uitwisseling niet te verbreken, hoe moeilijk je het ook met elkaar en met jezelf kunt krijgen. Het is eerder de bedoeling om nu

verantwoordelijkheid te nemen voor je uitingen. Je blijft in het conflict met elkaar samenwerken. Je blijft ten opzichte van elkaar aanspreekbaar en aansprakelijk. Tegenstellingen tussen mensen zijn dan, zo gezien en zo gehanteerd, aanwijzingen dat zij elkaar serieus nemen. Een conflict is in die zin dan ook een mogelijkheid voor nieuwe ontwikkelingen, mits de verschillen en tegenstellingen niet te ingrijpend en uiteindelijk verénigbaar zijn.³⁾

Ook dit is mijns inziens een verschil tussen een leergroep en een willekeurige andere groep. Daar kunnen tegenstellingen resulteren in het vermijden, c.q. verbreken van relaties. Of men blijft met elkaar verwikkeld in een uitzichtsloze strijd.

Bij leergroepen denk en werk ik eerder aan een uiteindelijk meer congruente manier van communiceren, dan een verhullende, indirecte, verwarde manier van uitdrukken en uitwisselen. Onduidelijke, tegenstrijdige, verborgen 'boodschappen' roepen het ene misverstand na het andere op. Communicatiemoeilijkheden kunnen zich in groepen razendsnel vermenigvuldigen. Vaak betekent dit ook communicatie-ongenoegen, hinder van elkaar ondervinden, hekel aan elkaar krijgen, en aan jezelf. Dat maakt het werken in groepen soms tot een kwellling. Het is dan zaak dit niet te ontkennen, maar het met en aan elkaar expliciet te maken. Dan kun je het stopzetten, analyseren en veranderen.

Dat is hier allemaal wel gemakkelijker opgeschreven dan in werkelijkheid gedaan. Dat geldt ook voor het streven naar gelijkwaardige verhoudingen in leergroepen. Weinigen van ons willen graag uit hun waarde gehaald worden, c.q. anderen uit hun waarden halen. Toch spreek je in leergroepen met elkaar af dat je je eigen waarden nader wilt leren kennen en dus zonodig wilt veranderen. Dit kan tijdelijk verlies van eigen waarden, en vooral van eigenwaarde, inhouden.

Verlies van eigenwaarde analyseer ik als een sociaal verschijnsel, als iets dat tussen mensen, groepen van mensen, en tussen maatschappijen gebeurt.

In een educatieve situatie gebeurt het ook. Maar zodra je in je zelfgevoel en in je zelfvertrouwen geraakt wordt, heb je de neiging jezelf te beschermen en af te sluiten. Je ervaart jezelf als anders, minder, dommer, zwakker dan anderen. Dat belemmert het leren.

Het is mijns inziens dan ook van belang dat in een leergroep gelijkwaardige werkverhoudingen worden ontwikkeld en in ontwikkeling blijven.

Wat versta ik daar onder, theoretisch en praktisch? Mensen zijn niet van dezelfde of van gelijke waarde. Iedereen is anders. Ouderen hebben meer meegemaakt dan jongeren. Voorlichters weten meer of kunnen meer of anders dan wie om voorlichting vragen. Studenten worden lager financieel gewaardeerd dan docenten. Bestuurders hebben meer bevoegdheden dan bewoners. Mensen en categorieën van mensen, organisaties en maatschappijen, hebben tegengestelde belangen, uiteenlopende rechten, gewoonten, vermogens, etc. Gelijkwaardigheid wordt hier dus niet economisch, politiek of juridisch opgevat.

Ik doel hier op sociaal-emotionele gelijkwaardigheid en zie dat als een educatieve voorwaarde. Wanneer mensen zich, uiteindelijk, ten opzichte van elkaar niet als gelijkwaardig ervaren, is of raakt hun zelfwaardering uit balans. Zodra en zolang dat het geval is, is het moeilijk om je open te stellen voor elkaar en van elkaar te leren. Je hebt dan, vermoed ik, al je aandacht en energie nodig om jezelf tegenover de anderen te beveiligen.

In een verstandhouding van uiteindelijke gelijkwaardigheid kunnen en mogen betrokkenen zichzelf blijven, hoe anders je ook ten opzichte van elkaar bent en blijft. Je hoeft je over en weer niet beter, hulpelozer, dommer, slimmer voor te doen dan je jezelf innerlijk ervaart. In dat geval kan een proces van uitwisseling en zelfgekozen verandering op gang komen, zonder dwang, vrijheidsverlies, zonder sarcasme, manipulatie, e.d. Het anders zijn werkt dan leer-bevorderend in plaats van leer-belemmerend.

Ik vermoed, dat je dan ook kunt gaan spreken van geloofwaardigheid over en weer, en over de veelbeproken vertrouwensrelatie. Over de noodzaak daarvan is men het in de voorlichting, en in vele andere vormen van menselijk en maatschappelijk verkeer, eens. Als er geen vertrouwensbasis meer is, of als je je geloofwaardigheid verliest, kun je de rest wel vergeten.

Geloofwaardigheid en vertrouwen worden meer dan eens gezocht in of toegeschreven aan: deskundigheid, aanzien, goede bedoelingen, of behoren tot een bepaalde groep of instelling. Voor mij is bij geloofwaardigheid over en weer en bij vertrouwensrelaties, naast het zojuist genoemde, ook de ondervonden gelijkwaardigheid aan de orde.

4. De groep als strijdtoneel

De Noord-Amerikaanse groepsdynamicus Mann vraagt zich af waarom zich zo vaak tussen mensen in groepen problemen voordoen die veelal worden ervaren, c.q. aangeduid, als die tussen verliezers en winnaars.⁴⁾

Daarmee is geenszins een allesomvattende invalshoek gegeven om te beschrijven wat er allemaal in groepen gebeurt en waarom dat gebeurt. Het is een beperkte optiek die zich van de beeldspraak winnen of verliezen bedient. Anderen spreken van meerderen, minderen, hoog-laag, sterk-zwak, of van slim en dom. Hoe komt het dat wij ons ten opzichte van anderen meer of minder voelen? Waarom ervaren en creëren wij in groepen dit soort sociaal-emotionele ongelijkwaardigheid? Mann refereert daarbij in eerste instantie aan groepen:

- a. Waarvan de deelnemers elkaar nog niet kennen;
- b. Waarbij de deelnemers zelf, gezamenlijk, hun taakstelling en werkwijze nog nader moeten gaan invullen;
- c. Waarin aandacht kan en moet worden besteed aan het sociaal-emotionele proces in en tussen de deelnemers, de manier waarop men met elkaar

werkt;

d. Waarin impliciet of expliciet wordt uitgegaan van of wordt toegewerkt naar sociaal-emotionele gelijkwaardigheid.

Leergroepen vallen, in mijn optiek, onder dit type groepen.

De problematiek van verliezen en winnen, voortrekkers en achterblijvers, speelt ook in groepen waarvan de deelnemers elkaar al lang kennen. Het doet zich ook voor in productie-groepen die binnen een strakke taak-structuur werken. Het is beslist niet zo dat de hier behandelde sociaal-emotionele dynamiek in hiërarchisch georganiseerde groepen niet zou bestaan.

Het betreffende fenomeen blijft daar vaak 'onder de tafel'. Het wordt als 'natuurlijk', of als onoplosbaar, gezien. Het blijft gehuld in dikke wolken sigaren- of sigarettenrook of in alcoholwalm. Het wordt niet geproblematiseerd. Of het wordt juist als prestatie-stimulus beschouwd en gehanteerd. Het winnen van elkaar wordt impliciet of expliciet aange-moedigd. Of het wordt 'opgelost' door een zware tijdsdruk en een strakke leiding in te voeren. Wanneer het door een deelnemer aan de orde wordt gesteld, kan het gebeuren dat het wordt geïnterpreteerd als een persoonlijk probleem, als "moeilijk doen".

Waarom en hoe ontstaan uit verzamelingen van vreemdelingen zo vaak gezelschappen van winnaars en verliezers?

Onder welke voorwaarden kunnen zich sociaal-emotioneel meer gelijkwaardige verhoudingen ontwikkelen?

Mann lanceert hierover een beperkte, normatieve gedachtengang. Hij abstraheert bijvoorbeeld van economische of van politieke processen, al spelen groepsproblemen zich ook altijd binnen die context af. Hij denkt vanuit West-Europese en Noord-Amerikaanse culturen. Hij biedt zijn theorie aan als herkenningmogelijkheid. Het kan je in staat stellen groepsgebeurtenissen beter of eerder of anders te gaan begrijpen. In het laatste geval kan het je helpen je gangbare ideeën, percepties en ervaringen te verhelderen. Met het wijzigen van je perceptie- en referentiekaders kun je anders gaan kijken en anders gaan handelen, als je dat wilt. Je kunt mogelijke groepsontwikkelingen, eerder, voorzien. Je krijgt aanknopingspunten en oriëntatie-punten om groepsgebeurtenissen te kunnen gaan reguleren. Je kunt je eigen groepsfunctioneren meer bewust worden en meer in eigen beheer gaan nemen, als je dat wilt.

De eerste bijeenkomsten van een nieuwe groep geven vaak een 'collectieve monoloog' te zien. Een practicum-deelnemer formuleerde dat eens met de onvergetelijke woorden: "Iedereen zegt hier uitstekende dingen, maar niemand luistert". Iedereen kent de bodemloze put waar opmerkingen, vragen, voorstellen in verdwijnen. Het schijnt in het begin bijna niet anders te kunnen. Je wilt aan de slag, maar in een nieuwe groep is het zeer onduidelijk hoe alles toe zal gaan. Wat moet er allemaal gebeuren? Bij wie sluit je je aan? Hoe kun je jezelf het beste opstellen? Ieder

wil er zich thuis kunnen voelen. Maar er blijken zoveel hoofden als zinnen te zijn. Er gaan zich misverstanden en wrijvingen voordoen die zich snel kunnen vermenigvuldigen. Er blijken, grotendeels onzichtbare, belangen op het spel te staan die meer dan eens in conflict met elkaar zijn, of komen.

Waarom dienen deze processen zich veelal als strijdgewoel aan? Waarom neemt het vaak de vorm aan van een krachtmeting tussen leiders, volgers en dwarsliggers, tussen praters en zwijgers, tussen sterken en zwakken?

Sommige deelnemers, aldus Mann, verwachten bij voorbaat al strijd en vrezen bij voorbaat al de nederlaag.

Van huis uit gedragen zij zich ook daarnaar. Zij vullen de nieuwe 'groepsruimte' en de open groepsverhoudingen in door zich bij voorbaat al te gaan verontschuldigen. Veiligheidshalve maken zij zich van het begin af aan kleiner dan anderen.

"Let maar niet op mij. Wacht maar niet op mij. Ik ben nu eenmaal een veelprater, daar is niets aan te doen. Ik zwijg liever dan dat ik praat. Ik weet hier niets van. Ik heb helemaal geen enkele ervaring. Ik had geen tijd om mij voor te bereiden. Jullie praten allemaal zo makkelijk". Dit zijn, in Mann's beeldspraak, vroegtijdige verliezers-reacties waarmee je je eigen plekje in de groep wilt verkrijgen.

Zo zijn er anderzijds de deelnemers die gewend zijn de eerste klap uit te delen, alles beter te weten, alles af te keuren en zo een plaats in de groep te veroveren.

"Ik heb dit allemaal wel eens eerder meegemaakt en ben van oordeel dat..." Let daarbij niet alleen op wat er gezegd wordt, en door wie, raadt Mann aan. Let er op hoe het gezegd wordt. Wees vooral ook waakzaam ten aanzien van wat er niet gezegd wordt, of wat indirect gezegd wordt. Let daarbij niet alleen op duidelijk borstklappend of wegkruipend gedrag. Dat hebben we meestal wel gefatsoeneerd en afgeleerd. Let eerder op gezichtsuitdrukkingen, bewegingen, lichaamshoudingen, ruimte-gebruik, intonaties, oogcontact, oog-uitdrukking.

Het gaat daarbij niet - alleen - om anderen waar je als begeleider of als mede-deelnemer mee te maken hebt. Het gaat allemaal ook over jezelf, altijd weer, hoe onplezierig en hoe onveilig dat soms ook moge lijken. Als je jezelf van deze fenomenen uitzondert, jezelf er - ongemerkt - ontheffing van verleent, dan is dat aanleiding voor reflectie. Buiten of boven moeizame menselijke gebeurtenissen willen blijven, kan op zich al een illustratie zijn van Mann's gedachtengang. Het kan zelfs een van de beweegredenen zijn om leidinggevend, hulpverlenend of educatief werk te gaan doen: het beter willen weten, sterker en invloedrijker zijn, dan anderen.

Met de gewoonte of gewenning om in groepen te reageren en te handelen "van huis uit" bedoelt Mann het volgende. Niemand begint als een onbe-

schreven blad aan zijn of haar nieuwe groepservaring, ook al zou je 'blanco' willen starten. Iedereen brengt een sociale voorgeschiedenis mee, met name ook met betrekking tot haar of zijn gevoel van eigenwaarde. Niemand van ons is uit een maanlandschap afkomstig. In huiskamers, slaapkamers, schoolklassen, families, werkplaatsen, kantines, kerk, buurt, streek en wereld-deel hebben wij, ongemerkt, onze sociale ervaringen opgedaan en mee-gemaakt. Dit geldt onder meer voor onze ervaringen met betrekking tot sociaal-emotionele rang-ordening. Wij zijn van jongs af aan gewend geraakt onszelf met anderen te gaan vergelijken en met anderen te gaan meten. Daar zijn wij gewend geraakt aan manieren van sociale bejegening en zelf-bejegening. Daar hebben wij onze gevoels-, kennis-, gedrags-gewoonten eigen gemaakt. Dat verleden hebben wij in onze kennis, in onze werkelijkheidsvoorstellingen, in onze waarderingen en in ons handelen bij ons. Mede van daar uit ontstaan de eerste groepsgebeurtenissen. In de betreffende interacties en transacties ontwikkelen de deelnemers zich meningen over elkaar en bouwen verstandhoudingen op. Mann is daarbij geïnteresseerd in hoe deze kennismakingen, deze oriënterende contacten, leiden tot een sociaal-emotionele rangordening binnen de groep. Mensen maken, veelal ongemerkt, keuzes voor hogere of lagere posities, c.q. laten zich die positie door anderen toewijzen. Je kunt ook proberen buiten deze rangschikking te blijven en de kat nog eens even uit de boom kijken. Als meerdere uit de bus komen, als voortrekker of als leider, kan voldoening geven en zelfvertrouwen. Je verwerft aanhang. Maar je loopt ook het risico als dominant gezien te worden, tegenstand te krijgen, alleen te komen staan. Een practicum-deelnemer verzuchtte eens, terugkijkend, dat zij zich in die rol in het begin "zeer eenzaam aan de top" had gevoeld. Anderen hadden van die weinig comfortabele positie niets gemerkt en haar benijd om het gemak waarmee zij initiatieven nam.

Als mindere gestratificeerd worden kan onder meer betekenen dat anderen je vergeten, je wel zullen sparen, of je zullen helpen. Maar men gaat dan vaak ook buiten jou om, over jou, beslissen. Je kunt je dan machteloos, vernederd, gepasseerd gaan voelen.

Na die eerste fase van sociaal-emotionele rangordening, na die eerste belangrijke schermutselingen en incidenten, ziet Mann zich een reactievorm aftekenen waar we wat langer bij stil staan.

Mann spreekt van 'ontmoediging', zich manifesterend in gevoelens van onmacht, onbegrepen voelen, verlamming. Het kan zich ook manifesteren in onverschillig en afwezig gedrag, cynische of veroordelende opmerkingen, verbitterd zwijgen, wegblijven e.d. Die ontmoediging doet zich niet alleen voor bij degenen die zich als verliezers of als minderen kwalificeren of gekwalificeerd voelen. Je op die manier afzijdig gaan houden komt ook voor bij wie eerder vooraan in de groep opereerde, aanhang verwierf, voldoening leek te vinden. Mann onderscheidt dan weer twee achtergronden van dit "terugtrekken na aanvankelijk succes". Je kunt dit

doen uit een behoefte en een besef om eens tot rust te komen. Je wilt je heroriënteren. Je bent jezelf te ver vooruit gesneld en het is de hoogste tijd jezelf weer onder controle te krijgen. Je blijkt in de groep iets aan het najagen geweest te zijn dat er niet te vinden is, of dat je eigenlijk niet wilde. Je komt, veelal moeizaam, tot de pijnlijke ontdekking dat jouw activiteiten zelfs averèchts uitwerken. Je wordt bijvoorbeeld door anderen als leider gezien, en gemaakt, maar je wordt daar uiteindelijk steeds ongelukkiger van. Er is echter nog een tweede achtergrond. Het terugtrekken na aanvankelijk succes kan ook voortkomen uit en onderdeel uitmaken van "het onderhandelings- en beïnvloedingsproces". Je wilt je positie in de groep versterken. Je houdt je, op het juiste tijdstip, enige tijd afzijdig. De anderen missen je, want je was zeer actief. Ze hebben je opnieuw en nadrukkelijker nodig. Dan ben je in de positie om voorwaarden, eisen, te stellen. Dat is een volgende stap op weg naar de overwinning. Het strijdmechanisme werkt versterkt door. Veelal weten en zien we dit alles niet van onszelf en van elkaar. Of we geven het andere namen. We schrijven ons verlies aan onszelf toe, of aan anderen. Of het wordt aan de menselijke natuur of aan de maatschappijstructuur toegeschreven.

Vanuit deze strijd-optiek ziet Mann vervolgens verliezers- en winnaars-coalities ontstaan.

Verliezers sluiten zich aarzelend aaneen, zoekend naar de oorzaken van hun onderdrukking. Zij gaan, steun bij elkaar vindend, hun onbevredigende en minderwaardige positie toeschrijven aan de succesvolle, superieure positie van de anderen. Dat zijn degenen die het makkelijkst uit hun woorden komen, die de meeste initiatieven nemen, e.d. Die worden dan tegelijkertijd het object èn van afgunst èn van afkeer, van boosheid èn van bewondering. Dit lijkt tegenstrijdig. Je kunt evenwel bij jezelf nagaan of je herkent dat je tegenover leiders, geleerden, leraren, voorlichters, politie, bazen, kunstenaars, ouders, zowel opkijkt als er ook op neêrkijkt. Een goed deel van het verkoop-succes van boulevard-bladen berust op het journalistiek toepassen van dit sociaal-psychologische waarderingsmechanisme.

Op hun beurt zoeken ook de vooraanstaanden en de voortrekkers aansluiting bij elkaar en proberen de achterblijvers te identificeren. Waarom verloopt de groepsactiviteit zo traag? Waarom zijn er zoveel zwijgers en jammeraars onder de deelnemers? Dát is kennelijk de oorzaak van de zware inspanningen die de initiatiefnemers telkens weer moeten leveren. Terwijl dan nota bene het verwijt volgt dat zij de groep domineren. Wat dat betreft hebben de achterblijvers het maar benijdenswaardig gemakkelijk. Alles wordt voor ze gedaan en dan durven ze ook nog protesteren, aldus de gemengde reactie 'van boven naar beneden'. Deze processen doen zich niet alleen op groeps-, maar ook op maatschappelijk niveau voor. Het lijkt mij niet uitgesloten dat bij voorbeeld "werkelozen", "kansarmen", "culturele minderheden", "arbeidsongeschikten", zelfs "patiënten" en

"cliënten" mede hieraan hun "van boven afkomstige" benamingen danken. Door het ontstaan, c.q. creëren, van sterke en zwakke groepen kunnen de betreffende ongelijkwaardige posities en verhoudingen aangescherpt en vastgelegd worden. Zowel winnaars als verliezers lopen het risico oorzaken, verantwoordelijkheden, en oplossingen eenzijdig naar de ander toe te projecteren.

De rol die men dan zelf, individueel en subgroep-gewijs, daarbij speelt kan in de schuldtoewijzing naar de ander verborgen blijven.

De betreffende coalities kunnen vervolgens een strijd om de groepsdoelstellingen en de groeps-normen met elkaar aangaan. Het zijn, aldus Mann, meestal de ontevreden en die de vaak impliciete groepsdoelen en groepsregels aan de orde stellen. Zij voelen zich door de gang van zaken benadeeld. Zij ervaren dat sommigen veel meer van de groepstijd vragen en krijgen dan anderen.

Dit kan het begin van een expliciterings- en bewustwordingsproces inhouden. Welke zijn die ongemerkt ingevoerde groepsregels die in het voordeel van sommigen en in het nadeel van anderen blijken uit te werken? Van wie zijn deze 'afspraken' afkomstig?

Wanneer, hoe, door wie, is die gewoonte ontstaan om alsmaar interrupties te plaatsen, en toe te laten. "Het is hier toch geen televisie-debat?", zoals een practicum-deelnemer het eens formuleerde.

Wanneer, door wie, waarom is hier de gewoonte ontstaan om degene die eenmaal aan het woord is ook alsmaar aan het woord te laten? "We leggen hier toch geen beleefdheidsvisites bij elkaar af".

Dit inzicht en deze bewustwording kan leiden tot het gaan herformuleren van groepsdoelen en groepsregels. De strijd kan daarmee eindeloos worden voortgezet. Maar het is ook mogelijk dat het vecht-mechanisme wordt doorzien en doorbroken.

Er dienen zich dan wel andere interacties voor te doen en nieuwe, andere, 'incidenten' dan eerder het geval was. Je kunt, individueel, subgroep-gewijs, door een pijnlijke of plezierige schok, in een ongebruikelijk lange stilte, in een conflict of na feedback dichterbij een ander besef worden gebracht. Je bemerkt dat jouw percepties en reacties gekleurd worden door je, van huis uit verworven 'filters'. Die ernstige mijnheer blijkt helemaal niet de autoriteit te zijn waarop je in onzekere situaties kunt rekenen, of waartegen je je moet verzetten. Die aardige mevrouw is hier niet de zorgzame moeder. De groepsruimte blijkt geen vijandelijk terrein te zijn. Het is ook geen beschutte werkplaats of een peuterspeelzaal. Het is eerder een boot waar je met zijn allen inzit en die niet sneller gaat dan de gezamenlijke roeikracht, navigatie en -sturing toestaat.

Door teleurstelling, verontwaardiging, verwarring, vooruitkomen en terugvallen heen kun je tot een nieuw besef van jezelf en van de ander komen. Je wordt genoodzaakt de ander en jezelf met andere ogen, door andere filters, te gaan zien en benaderen. Dat verloopt niet zozeer via

inhoudelijke discussies en langs argumenten. Het is niet zozeer een kwestie van elkaar overtuigen. Daarin kan de strijd vrijwel onbeperkt worden voortgezet. Het is eerder het opdoen van nieuwe, corrigerende ervaringen met bijbehorende reflecties.

Men bemerkt dat gevoelens om van de ander te verliezen, of te moeten winnen, onbelangrijker worden. Men komt minder in een eenzijdige afhankelijkheid, c.q. tegen-afhankelijkheid, ten opzichte van elkaar te staan. Men kan de ander en zichzelf meer in de eigen waarde zien en in de eigen waarde laten. Je leert zèlf verantwoordelijkheid te moeten en te kunnen nemen, c.q. dit aan de ander toe te vertrouwen.

Mann draait er in deze normatieve groepsleer niet omheen van welke persoonlijke en interpersoonlijke keuzes wordt uitgegaan. Het is niet zo dat er in groepen geen strijd zou mogen zijn. Er wordt gekozen voor een groepsontwikkeling waarbij het strijd-mechanisme wordt onderkend en gehanteerd. Als je net doet of het er niet is, of niet mag zijn, dan gaat dáár al je energie in zitten. Deze groepsleer houdt in dat de betreffende dynamiek het groepswerk en het groepsklimaat niet belèmmert. Er blijven zich conflicten voordoen. Het winnen en verliezen steekt regelmatig opnieuw de kop op. Men name bij het afsluiten van groepstaken en groepsfasen, en bij het aangaan van nieuwe, doet het zich weer voor. Maar je gaat er nu anders mee om. Je gaat anders met elkaar en met jezelf om. "Ons kent ons". Je weet meer van je eigen en van elkaars bedoelingen en eigenaardigheden. Je kunt daar elkaar op aanspreken. Je kent elkaars "raffinement" om problemen uit de wèg te gaan, in plaats van ze te verhelderen. Dit alles kan een bron van humor worden. Maar het kan ook betekenen dat je gezamenlijk moet gaan besluiten om het groepsverband op te splitsen of op te breken. Maar dan wel zonder het gevoel verlóren te hebben of tekortgeschoten te zijn.

In de praktijk van een dergelijke richtingskeuze en richtingsbepaling in groepen spelen niet alleen deelnemers maar ook groepsbegeleiders, zeker aanvankelijk, een zeer belangrijke rol.

Mann geeft aan hoe hij zelf als groepsbegeleider het winnen en verliezen probeert te hanteren. Hoezeer ik dat ook probeer te ontkennen, aldus Mann, ik ben vanaf het begin deel van de strijd. Ik ervaar bijvoorbeeld bepaalde reacties op mijn aanwezigheid, c.q. op mijn bijdragen, als "vijandig".

Hoe moet ik daar op reageren, gezien vanuit de te reguleren strijddynamiek? Ik zou bijvoorbeeld op professionele toon de vraag kunnen stellen: "Welke functie vervult deze vijandigheid?". Daarmee benadruk en versterk ik de uitzonderingspositie die ik als groepsbegeleider tòch al heb. Ik maak mijn mede-deelnemer, want ik ben en blijf óók deelnemer, tot een onderzoeksobject dat zich niet kan verweren. Een andere begeleidersreactie op vijandigheid kan zijn: zwijgen. De begeleider, geoefend in het verdragen, c.q. creëren van stiltes, kan zich op deze wijze be-

trekkelijk gemakkelijk ontheffing verlenen van zijn, overige, reacties. Hij ver-zwijgt zijn verlangen om de aanvaller met gelijke munt terug te betalen. Hij verhult zijn geraakt, c.q. gekwetst zijn, zeker als hij er een diepzinnig of ondoorgrondelijk gezicht bij trekt. Dit heeft onmid-dellijk gevolgen voor zijn positie, en dus ook voor de positie van de deelnemer. Door zijn eigen reacties te ontkennen, op te schorten, te stileren, kan de begeleider tot een machine worden, of tot een monnik. Hij kan ook op de niet zozeer boze maar dan toch wel bedroefde ouder gaan lijken. Je neemt elkaar dan niet meer serieus.

Daarmee is niet gezegd dat er geen stilte zou mogen vallen of dat niet zwijgend zou mogen worden gereageerd.

Soms geeft stilte aan betrokkenen een kans om na te gaan, en dan nauw-keuriger en vollediger aan te geven, wat er in hen omgaat. Zwijgen, stilte, is dan een uitnodiging tot verheldering.

Beslissend is daarbij of je als groepsbegeleider, c.q. deelnemer, in je zwijgen zichtbaar blijft. Doorslaggevend voor het leerproces is of je je geraakt zijn, je begrijpen, je niet-begrijpen, er in kunt uitdrukken. Meer kun je niet doen. Hopelijk kan de ander, ook je "tegen-stander", jouw zwijgen in die zin zien en verstaan. Hopelijk lukt het om wat er innerlijk gebeurt toe te lichten. Een andere begeleidersreactie op gepercipieerde vijandigheid is die van "de minzame bejegening". Daarin gaat volgens Mann de boodschap schuil dat de ander niet geheel toereke-ningsvatbaar is. Voor hem of haar gelden andere dan de gebruikelijke beoordelingsmaatstaven, zoals dat ook voor kleine kinderen, voor gehan-dicaptten of voor verslaafden het geval is. Het is dan wel de groepsbege-leider die die uitzonderingspositie toewijst. De groepsbegeleider be-paalt dan wie ziek is en wie gezond. Mann waarschuwt dergelijke wijze, geduldige en alles begrijpende begeleiders voor hoofdpijnen en maag-klachten. Hij voorspelt plotselinge woede-uitbarstingen aan het adres van discussianten die zich van geen kwaad bewust zijn. Zo'n gebeurtenis kan overigens toch ook weer een doorbraak inhouden in een vastgelopen, iedereen verlammeende groepssituatie. Voorwaarde is wel dat het incident gezamenlijk wordt besproken en geanalyseerd, zonder dat daarin de strijd zich herhaalt.

5. De groepsstadia van Yalom

Wie groepsprocessen beter wil begrijpen en reguleren kan baat hebben bij theorie over groeps-stadia. Yalom gaat uit van een globaal ontwikke-lingsschema met vier stadia.⁵⁾ Een groepsontwikkeling is in zijn ogen overigens nooit voltooid. Stadia doen zich ook niet ordelijk na elkaar voor. Ze overlappen elkaar. Ze herhalen zich, cyclisch, steeds weer opnieuw. Een dergelijk schema kan je een zeker theoretisch en praktisch

houvast geven.

1. Een beginstadium van oriëntatie en van elkaar leren kennen. Het is een periode van individueel en gezamenlijk zoeken naar doelstellingen, naar identiteit en naar structuur. Wat doe je hier met elkaar? Hoe wordt hier gewerkt? Wat is je eigen plek? Met wie durf je contact te leggen? Zodra dit duidelijker wordt vermindert de individuele en gezamenlijke onwennigheid en onzekerheid. Je ervaart enige steun en enige voldoening. Je weet wat meer van elkaar. Je krijgt het gevoel dat je er bij hoort.
2. Een stadium van conflict en van strijd. De groep krijgt te maken met onderlinge wedijver en dominantie. Ieder probeert voor zichzelf die hoeveelheid initiatief en invloed te nemen, en te geven, die zij of hij voor zichzelf het beste vindt. Op dit punt ontstaat ook een sociale rangorde tussen de leden van de groep. Zoals hiervoor ook Mann aangaf blijft de strijd om leiding en sturing altijd aanwezig. Nu eens is dit proces latent, dan weer manifesteert het zich in alle hevigheid.
3. Vervolgens gaat de groep, schematisch gezien, steeds meer belang hechten aan de cohesie en aan het onderlinge vertrouwen. Ook de onderlinge gevoelsverhoudingen en voorkeuren tekenen zich duidelijker af. In het belang van de groep kunnen individuele belangen, en verschillen tussen leden, veronachtzaamd worden.
4. Veel later ontstaat een groep met een hechte onderlinge samenhang, met acceptatie van de onderlinge verschillen. Er kan een samenwerkingsverband ontstaan gekenmerkt door een sterke verbinding van allen gezamenlijk, en van ieder afzonderlijk, met de groepstaak. Men weet en aanvaardt dat groepsgewijs werken tijd kost. Men heeft ervaren dat spanningen en verschillen van mening op te lossen zijn en dat je daardoor als groep verder komt.

Waar haalt Yalom deze groepsleer vandaan? Hij baseert zich onder meer op de groepstheorie van Schutz.⁶⁾ Deze onderscheidt drie sociale basisbehoeften van mensen zodra zij zich groeperen.

- a. Er bij horen. Schutz spreekt van de in-uit-dimensie: de behoefte om in de groep opgenomen te worden. Vooral in het begin van de groep handel je vanuit dat verlangen. Je praat veel, of zeer veel. Je kijkt zwijgend de kat uit de boom zonder iemand lastig te vallen. Je weet niet of je wel geaccepteerd wordt. Je weet niet of het wel gewaardeerd wordt wat je doet. Omdat je elkaar, en jezelf in dit verband, nog niet kent, geven de reacties van de anderen weinig houvast. Er wordt overigens in het begin vaak nauwelijks gereageerd. Dat kan je

onzeker en defensief maken. Het kan je in het offensief brengen, ook als er weinig aanleiding tot aanvallen is gegeven.

- b. Invloed uitoefenen. Schutz spreekt van de boven-onder-dimensie. Deze tweede groepskracht is de behoefte om invloed over anderen uit te oefenen, en invloed van anderen toe te staan. Wie hebben het hier voor het zeggen? Hoor ik daar zelf ook bij? Moet ik de leiding in handen nemen, omdat er anders niets gebeurt, of omdat het anders in mijn ogen verkeerd gaat? Zal ik nog even afwachten? Moet ik dit voorstel ondersteunen, veronachtzamen, er tegen in gaan? Zal ik mijn opvattingen en voorstellen naar voren brengen, of valt dat in een diepe put? Aan wiens leiding kan ik mijzelf toevertrouwen?
- c. Dichtbij-verder af. Schutz spreekt van de affectieve dimensie: de behoefte anderen op te zoeken of er bij uit de buurt te blijven. Hoeveel sympathie en/of antipathie kun je geven, en ondervinden? In hoeverre kun je, bij wie, deze gevoelens uiten? Als je dat doet, wat gebeurt er dan?

Deze inter-persoonlijke behoeften doen tegelijkertijd hun werk. Meestal echter maken groepsleden in een nieuwe groep zich toch eerst meer zorgen over het erbij horen en over de leiding. Misschien ligt het in mannen-groepen anders dan in vrouwengroepen, of in gemengde groepen. Elke groep is weer verschillend. Toch is er wel enige regelmaat op deze dimensies te onderkennen. Van daaruit zijn voorspellingen te doen, aanwijzingen te geven. Wie bijvoorbeeld in een nieuwe groep niet begint met de fase van de oriëntatie op de taak en een zorgvuldige kennismaking met elkaar, die kan het ontstaan van een cohesieve groep wel vergeten. Wie niet elke bijeenkomst enige aanloop-tijd reserveert, wie er van uitgaat dat het groepsbegin lijkt op het aanzetten van een apparaat, die komt eerder of later bedrogen uit. Wie meteen slagvaardig en efficiënt met het werk aan de slag gaat, geen tijd wil verliezen e.d. die krijgt veel leiderschapsproblemen en veel samenwerkingsstoringen. Dit werkt door in groepsklimaat en groepsproductiviteit.

6. De groepsfasering van Stemerding

Ook Stemerding onderscheidt vergelijkbare groepsstadia. Hij brengt zijn fasering, schematisch, in verband met de onderlinge beïnvloeding die - en het leren dat - in groepen plaats kan vinden.⁷⁾

Allereerst noemt hij de uiterst belangrijke voor-fase: het bijeen gaan komen van de toekomstige leden van de toekomstige groep. Wie gaan met elkaar, waarom, in welk kader, vanuit welke behoeften en belangen, een sociaal verband aan? Dat kan soms maanden duren. Veelal bepalen anderen

het voor je. Soms is het met enkele telefoontjes in een dag geregeld. Doelbepaling, belangenbehartiging en invloedsstrijd, "vriendschap en vijandigheid" kunnen, voordat het eigenlijke werk en de beoogde samenwerking aanvangt, zich al in alle hevigheid afspelen. Interpersoonlijke voorkeur, en afwijzing, doet direct of indirect haar werk. Wie wordt er wel en niet bij betrokken. Waarom? Met wie wil je wel, met wie kun je niet samenwerken? Je kunt het om je heen nagaan. Woongroepen, vacantiegroepen, werk-teams, actie-comité's, gespreksgroepen, ze ontstaan niet uit zichzelf en niet zonder spanningen. Op groter en complexer schaal doet zich dit voor bij reorganisaties, fusies, formaties. Voordat men elkaar heeft gevraagd en gevonden, of bij elkaar is geplaatst, is men met het nodige voorwerk bezig geweest, voor of achter de schermen. Schrijft men zich individueel in voor een cursus, dan vangt de groepsvorming in principe voor allen tegelijkertijd aan op de dag dat men voor het eerst bijeenkomt. Wel heeft de cursusorganisatie, c.q de cursusbegeleider, tevoren van alles geregeld. Er is vaak zeer veel onzichtbaar selectiewerk aan voorafgegaan, ook in maatschappelijk opzicht. In de voorfase komen, samengevat, vitale voorwaarden voor het latere groepsfunctioneren aan de orde. Is groepsvorming wel het juiste middel voor het doel dat moet worden bereikt? Voor welke taken staat de groep, met welke bevoegdheden, met welke middelen, in welk tijdsbestek? Wie doen mee? Waarom? Wie worden buitengesloten? Welke rechten en plichten gaan voor de deelnemers gelden? Wie dragen de kosten? Wie zijn aansprakelijk voor als er dingen misgaan? Men spreekt in dit verband ook wel van de sociale 'contract-fase' van de groep. Daar is een intern en een extern aspect aan te onderscheiden. Het interne contract gaat de groepsleden onderling aan. Het externe contract betreft de verbindingen en verbintenissen tussen de groep en de sociale omgeving. In deze bundel komt dit laatste nauwelijks aan de orde.

Na dit voor-stadium komt de eerste fase, die van de beginnende, de zoekende groep. Men kent elkaar nog niet, noch als individu, noch als groepsgenoot. Of men heeft elkaar eerder meegemaakt en zich op grond daarvan indrukken en oordelen gevormd. Er is bij ieder een sterke behoefte aan duidelijkheid en aan houvast. Men wil aan de slag, want daarvoor is men bij elkaar gekomen. Men weet evenwel nog niet, hoe het een en ander in deze samenstelling en in deze situatie aangepakt kan worden. Men heeft nog geen gemeenschappelijke ervaring. Er is gebrek aan zekerheid en een sterke behoefte aan leiding en sturing. Ieder brengt, van elders, eigen 'stereotype' denk- en werkwijzen mee. Ook bij de onderlinge kennismaking wordt met stereotiepe beelden gewerkt. Nieuwe gegevens en nieuwe gedragingen worden met oude ogen gezien en in vroegere gewoonten ondergebracht. Het kàn, vooralsnog, ook niet anders. Men presenteert zich, of houdt zich op de vlakte. Men wil het contact aangaan, of het nog even voorzichtig aandoen. Men heeft moeite om elkaar te verstaan en op elkaar aan te sluiten. Er is geen of weinig afstemming

van de eigen bijdragen op de 'ontvangst'-mogelijkheden van de anderen. Het lijkt ook allemaal veel te langzaam, of helemaal de verkeerde kant uit te gaan. Machteloosheid is een veel voorkomend gevoel, gepaard gaand met irritatie, desoriëntatie, verwijten e.d.

Je kunt daar met zijn allen in blijven steken, of in blijven ronddraaien. Maar het kan ook anders. Via bijvoorbeeld impasses kun je je genoodzaakt zien om je eigen plaats, je eigen bedoelingen, je eigen aanpak nader te gaan bepalen. Daarmee word je ook voor elkaar duidelijker zichtbaar en aanspreekbaar. Daarmee verkrijg, c.q. ontwikkel je, persoonlijk en interpersoonlijk, een nader houvast.

Je krijgt, maakt, aanknopingspunten aan elkaar, ook wrijvingspunten overigens. Groepsdoelen en groepswerkwijzen kunnen daaraan langzaamaan worden onderkend en opgebouwd.

Daarmee zijn we toe aan de tweede fase: die van wat Stemerding het groepsfunctioneren noemt.

Kristalliseren de eigen posities en acties van de deelnemers zich nader uit, dan kan men ook beter op elkaar gaan reageren. Men zoekt en vindt overeenkomstige, c.q. te verenigen behoeften en opvattingen. Op grond daarvan kunnen subgroepen ontstaan, met versterkte onderlinge betrokkenheid. Ook de verschillen en tegenstellingen kunnen duidelijker worden. Het zoek- en aftastingsproces dat zich eerder tussen de individuen afspeelde, zet zich nu ook tussen de subgroepen voort. Het met succes onderkennen en hanteren van de eerste wrijvingen en conflicten kan bijdragen tot het verder ontwikkelen van zelfvertrouwen en onderling vertrouwen.

In de derde fase, die van de cohesieve, coöperatieve groep is er ruimte en stimulans voor de bedragen van elk individu en elke subgroep aan het gezamenlijke groepsdoel. Men voelt zich meer thuis. Men kan verschillen en tegenstellingen hanteren. Je kunt meer van jezelf laten zien, ook datgene dat voor jezelf allemaal niet zo duidelijk en plezierig is. Er ontstaan mogelijkheden tot zelf-ontsluiting.

Het gaat daarbij niet alleen over je opvattingen, standpunten, oordelen. Het gaat ook over je belevingen, over hoe je je voelt, over je waarde-oriëntaties, en over je eigen-waarde.

Je kunt elkaar, luisterend, zonder beoordeling, zonder adviezen, behulpzaam zijn bij het vaak zo moeizaam verwoorden en uitdrukken van datgene waar je last van hebt, waaraan je twijfelt, dat je beklemt.

Vanuit educatief gezichtspunt geeft Stemerding aan hoe in de voorfase van de groep vooral de motivatie wordt aangesproken. Je krijgt er, letterlijk en figuurlijk, in je werk- en leefagenda een doel bij. Daarin kun je je tijd en je energie gaan investeren. De anderen kun je daarbij als stimulerend ervaren, ook als belemmerend overigens.

Maar je kunt aan de hand van je eigen ervaringen nagaan, dat je met anderen soms dingen bereikt waar je in je eentje niet aan toe komt.

In de eerste fase ontstaat, schematisch, de kans, c.q. de noodzaak tot cognitief leren. Je eerder verworven opvattingen en informaties worden in een nieuwe situatie op de proef gesteld. Wanneer je die confrontatie toelaat ontstaat de mogelijkheid tot explicitering en herstructurering van je kennis en inzicht. Je verneemt van en via andere, nieuwe, mensen andere, nieuwe opvattingen en ervaringen.

De tweede fase werkt dan vervolgens meer in op je vaardigheden en je gedrag. Je moet met elkaar, dus ook individueel, daadwerkelijk tot een aanpak komen van de taken en problemen die uit het groepsdoel en het groepsproces voortkomen.

In de derde fase zijn het de diepliggende attitudes en waarde-oriëntaties die aan bod kunnen komen om gezien en herzien te worden.

Deze beïnvloeding die zich in de groepscommunicatie voltrekt, heeft dus in elke fase zijn eigen mogelijkheden en beperkingen. Je kunt in een beginnende groep niet verwachten dat mensen hun jarenlang verworven en gekoesterde waarderings- en handelingspatronen veranderen. Misschien gaan mensen wel in op de uitnodiging om bij zichzelf tijd en belangstelling vrij te maken en anders te gaan richten.

Deze onderscheidingen naar groepsfasen en naar leeraspecten zijn theoretisch, kunstmatig. Ze lijken zich volgens een lineair verloop af te spelen. In de dagelijkse groepswerkelijkheid zijn de betreffende aspecten en processen verstrengeld, terwijl van een cyclisch verloop sprake is. De fasen komen steeds opnieuw terug. Dat kan overigens de verlamrende indruk van regressie geven, van terugval, van herhaling zonder voortgang. Maar de eerdere ontwikkelingen en verworvenheden worden, "opwaarts", meegenomen in de volgende groeps-ronde. Een practicum-deelnemer vergeleek die spiraalsgewijze gedachtengang en werkwijze met zijn ervaring als wierenner in de bergen. "Alle haarspeldbochten die je fietst lijken op elkaar. Het is vaak net alsof je iedere keer hetzelfde aan het doen bent. Maar toch betekent iedere nieuwe bocht dat je, in vergelijking met de vorige, weer dichterbij je doel gekomen bent".

Niet alleen de aard van het leren, ook de wijze van beïnvloeding en de duurzaamheid van het beïnvloedingseffect verschilt van fase tot fase. Ik citeer:

- a) "Bij indoctrinatie hebben we voornamelijk te maken met een eenzijdige invloed van buiten af.

Het beïnvloedingseffect blijft ook verbonden aan deze externe krachten.

- b) Bij inwilliging gaat het groepsbelang een rol spelen. Op basis van het groepslidmaatschap is men geneigd tot het aannemen van zienswijzen welke in de groep belangrijk worden gevonden.

Het effect blijft verbonden met het lidmaatschap van de groep.

c) Identificatie is een beïnvloedingsvorm welke ontstaat op basis van een interpersoonlijke relatie.

Het effect is duurzamer omdat hier sprake is van een wederzijdse beïnvloeding waarbij dus ook keuzen van de persoon zelf een rol spelen.

In relatie met de ander komt men tot het, welbewust, overnemen van gedrag.

d) Internalisatie is de meest ingrijpende beïnvloedingsvorm waarbij de effecten ook duurzaam zijn, omdat deze zijn verbonden met de waarden van de persoon zelf.

Het is een 'zich eigen maken', of een 'in zich opnemen'".⁸⁾

Regulering van groepsprocessen, en van leerprocessen, is in zelfhulpgroepen, in actie- of gespreksgroepen, in basis- en steungroepen, veelal in handen van de betrokken deelnemer. Men is, bij afspraak, eventueel beurtelings, elkaars begeleider.

Bij leergroepen in cursus- of practicumverband wordt meestal, bovendien, begeleiding gegeven door iemand vanuit de educatieve organisatie.

Procesgerichte groepsbegeleiders zullen in de voorfase vooral kijken naar en bijdragen aan het creëren van voorwaarden voor groepsvorming. Tijdens de eigenlijke groeps-ontwikkeling zal de begeleider vragend, adviserend bezig zijn, feedback geven, eventueel - helpen - bij het aangaan van confrontaties. Maar het is de volledige groep zelf die, al doende en al reflecterend, tot taakvervulling en tot lering komt. Stermerding raadt de begeleider een onafhankelijke en accepterende opstelling aan. Het komt er steeds opnieuw op aan je eigen plaats en je eigen verstandhouding met de ander te bepalen.

Accepteren is dus ook niet hetzelfde als 'gelijk geven', mee eens zijn. Het is eerder, zonder oordelen en zonder raadgeverij, de ander de eigen ruimte geven en daarbij luisterend reagerend aanwezig blijven. Je laat de ander niet alleen, maar je gaat ook niet in haar of zijn schoenen staan. Zorgen, bedoelingen, problemen kun je niet van anderen overnemen, aldus Stermerding. Dan zou je bevestigen dat de ander niet tot zelfbepaling kan komen. Je kunt ook geen partij kiezen in een gedachten- of invloedsstrijd. Dan breng je splitsing teweeg in de groep. Je wordt, voor een deel van de betrokkenen, ontoegankelijk of zelfs vijandig. Zo verlies je je eigen deelname- en begeleidings-mogelijkheden.

Stermerding's normatieve gedachtengang vertrekt vanuit vele, waardegebonden, aannames. Veelal vinden we die zo vanzelfsprekend dat we ze vergeten. Je bemerkt pas dat je licht inademt wanneer dat belemmert wordt, of wanneer je getroffen wordt door een bijzondere geur. Uitgangspunt in leergroepen, in een democratie, is dat mensen de waarden van anderen, en van zichzelf, in principe erkennen. Men is in principe bereid die waarden te bespreken en uit te wisselen. Bij doctrinair

handelen, bij intolerantie, is dit niet het geval.

Het groepsverkeer vindt plaats in onderling vertrouwen, niet achter de rug om, zonder bangmakerij, zonder manipulatie. Men houdt rekening met de rechtmatige belangen van elkaar, zonder willekeur. Men houdt zich aan afspraken zoals die in onderling overleg zijn aanvaard en vastgesteld. Er wordt niet gesaboteerd. Contracten worden niet misbruikt om de ander eenzijdig te binden. Men gaat wel wederzijds bindingen aan. Dergelijke waarden worden, ook in een democratie, niet vanzelf in acht genomen. De interpretatie en de toepassing ervan is niet eenduidig. Ze zijn niet 'over te dragen'. Ze moeten steeds opnieuw worden verhelderd en geoefend. Er moet onafgebroken aan worden gewerkt en samengewerkt.

7. Fisher's fasen in de groepsontwikkeling

Kenmerkend voor de beginfase van groepswork en groepsgesprek is veelal dat allerlei zaken snel achter elkaar, door verschillende deelnemers, worden ingebracht.⁹⁾

Je probeert allemaal je bijdragen te leveren en je plaats te gaan bepalen. De bespreking van een deelthema wordt daardoor telkens afgebroken door de introductie van een ander deelthema. Deelnemers vertegenwoordigen daarbij meer dan eens een bepaald geliefkoosd thema, ook vanuit de 'instantie' van waaruit zij mogelijk deelnemen. De thematiek of problematiek wordt door de groep niet systematisch, niet rechtlijnig, aangepakt. De inhoud van het gesprek lijkt chaotisch en ondoorzichtig. Het verloop van het gesprek lijkt 'onlogisch' en vooral uiterst traag. Bijdragen worden gewogen, weggeschoven, herhaald, gewijzigd, verworpen, niet gehoord of vergeten. Het proces vertoont gelijkenis met de wijze waarop sommige weefsels ontstaan. De wevers trekken een draad, laten die vallen, trekken andere draden en hernemen de eerdere. De figuur wordt pas zichtbaar wanneer het weefsel verder gevorderd is. Maar zover is het nog lang niet.

Wanneer je gewend bent aan een rechtlijnige, 'systematische', 'logische' werkwijze dan is het werken in een groep verwarrend en frustrerend.

- Je kunt je in verbaasd of verbitterd zwijgen terugtrekken, of wegblijven.
- Je kunt proberen de trage voortgang te versnellen, duidelijkheid aan te brengen, door lange monologen te houden. Individueel denk je resultaat te boeken, sprongen voorwaarts te maken, maar je belemmert op den duur de mededeelnemers.
- Je kunt proberen, als gespreksleider of als voortrekker, jouw logische stramien, jouw visie, jouw aanpak, op te leggen aan de groep. Je stelt voor om eerst vragen te stellen, eerst informatie te verzamelen, en later pas met meningen en suggesties te komen.

Dat kan een uitstekende werkwijze zijn, maar het kan de deelname ook belemmeren. Het werkt pas als iedereen zich datzelfde model heeft eigen gemaakt en het, op hetzelfde moment, wil toepassen.

Druk je jouw werkmodel door, dan ga je voorbij aan de logische werkwijzen van de andere deelnemers. De ontwikkeling van een groepsgedachtengang kun je dan wel vergeten. Je gaat uit van een model van individuele meningsvorming, c.q. probleemoplossing, en niet van een gezamenlijk gepractiseerd model.

- Je kunt met enige handigheid een beslissing forceren, zodat er in ieder geval iets is bereikt. Maar de medewerking bij de uitvoering van die beslissing kun je dan wel vergeten. Van een groepsgewijze probleemoplossing is geen sprake.

Het verwarrende, trage, complexe proces van het telkens weer aan de orde stellen, uitwerken, afbreken en terugzoeken van thema's, c.q. problemen en probleemoplossingen, is eigen aan het werken in groeps-

verband. Waarom eigenlijk? B. Fisher heeft hiervoor naar verklaringen gezocht, de begrippen 'verankering' en 'vertakking' ontwikkeld, en een spiraal-model opgesteld.

In Fisher's gedachtengang zijn visies, voorstellen, oplossingen reeds vanaf de aanvang van een groepsgesprek, impliciet of expliciet, aanwezig. Ze zitten om de tafel. Deelnemers hebben informatie, opinies, suggesties die zij direct of indirect inbrengen. Soms gebeurt dat plompverloren. Vaak gebeurt het in voorzichtige en algemene bewoordingen. Dat laatste lijkt vaak de veiligste weg als men geen tegenwerking wil krijgen, als men acceptatie wil bereiken.

Het proces van acceptatie van meningen en voorstellen noemt Fisher "verankering". Die verankering blijft uit wanneer een voorstel op verzet stuit. Het wordt dan vaak verzwakt, aangepast of ingetrokken. Onder gunstiger omstandigheden kan het later, eventueel gewijzigd, opnieuw worden aangeboden.

Op de verankering volgt de "vertakking". De voorsteller gaat na hoever de mening of de oplossing geconcretiseerd en operationeel gemaakt kan worden. Weerstand wordt afgetast, instemming gepeild. Dit verloopt volgens Fisher spiraalvormig. Standpunten worden meer dan eens geformuleerd en geherformuleerd. Voorstellen worden herhaaldelijk in een andere vorm aangeboden. Vage ideeën worden geleidelijk duidelijker. Bruikbaar gebleken informatie en interpretatie wordt opgenomen in zich steeds wijzigende versies van eerdere formuleringen. Voorstellen worden met elkaar verbonden. Voortdurend moet de groepsgedachtengang, of de groepsgewijze probleemoplossing, worden 'onderbroken', en opnieuw op gang komen. Daarbij zijn dilemma's en impasses niet van de lucht. Hoe is dit te verklaren?

a. Een voorstel wordt duidelijk verworpen. Een voorstel wordt, zodra tegenstand blijkt, impliciet of expliciet ingetrokken.

Een voorstel blijft 'hangen' of wordt opgeschorst.

Een voorstel wordt genegeerd: zonder commentaar gaat men over op een ander onderwerp. De verankering blijft uit. Dit alles bewerkstelligt discontinuïteit in de groepsgedachtengang, c.q. groepsgewijze probleemoplossing.

b. De uitwerking of vertakking van het voorstel loopt vast. Er is bijvoorbeeld onvoldoende informatie beschikbaar om het voorstel nader te specificeren. De implicaties van een mogelijke toepassing zijn moeilijk te overzien. Er vindt opschorting plaats om cognitieve redenen. Naast de manifeste verbale activiteit zijn er ook de zwijgende deelnemers die vaak latent bezig zijn met de uitwerking van het voorstel. Soms brengen zij later een meer of anders gefundeerde versie in de groep. Dit betekent dat weer enkele stappen teruggezet moeten worden. Het is echter geen 'terug naar af' en geen 'zinloze herhaling', ook

al wordt dit door anderen zo gezien en ervaren.

c. De uitwerking of vertakking van het voorstel wordt onderbroken, tegengegaan, om emotionele redenen. Het roept teveel spanning op. Men stuit op belangentegenstellingen. Men wordt geconfronteerd met moeilijk te verenigen waardeoriëntaties. Dit spitst zich toe bij het trekken van conclusies, en bij uitstrek bij het nemen van beslissingen. Men kan zich ernstig bedreigd voelen. Men gaat persoonlijk naar elkaar uithalen. Inhoudelijke confrontatie leidt tot interpersoonlijk conflict. Er kan geen constructief denk- en besliswerk meer worden geleverd. Verbreking van het groepsverband ligt op de loer. Er kan een impasse ontstaan. Men kan uit elkaar gaan om niet meer bijeen te komen, of om de gemoederen tot bedaren te brengen. Ook kan een nieuw, bij voorkeur onschuldig, onderwerp als bliksemafleider fungeren. Later kan het controversiële thema, eventueel met andere deelnemers, opnieuw opduiken of worden aangesneden. Concrete standpunten en voorstellen zijn of meer bedreigend of meer bevredigend dan algemene verklaringen en voornemens.

Door standpunten en voorstellen toe te spitsen richt men zich duidelijker tot de mede-deelnemers, of tot de mensen van hun 'achterban'. Er komen heftiger reacties. Men voelt en weet zich aangesproken.

Besluitvorming in kleine groepen beschrijft Fisher tweevoudig. Op taakniveau is het een gang van groepsgewijze probleemstelling naar groepsgewijze probleemoplossing. Dat proces wordt gekenmerkt door inhoudelijke differentiatie. De voorstellen gaan van abstract en algemeen naar concreet en specifiek. Zij ontwikkelen zich van ongedifferentieerd en intuïtief tot gedifferentieerd en gefundeerd. Op relationeel niveau is het een gang van conflict naar consensus. Interpersoonlijk conflict is onvermijdelijk en noodzakelijk voor het toetsen en funderen van standpunten en voorstellen. Is er een groeps-oplossing in zicht, dan dienen uiteenlopende meningen en voorkeuren verzoend te worden. Groepsbeslissingen dienen door alle deelnemers gedragen. Men moet uiteindelijk kunnen rekenen op de loyaliteit en de medewerking van alle groepsleden. Taak-processen en relationele processen verlopen gelijktijdig. Fisher onderscheidt, schematisch, vier fasen die in de werkelijkheid voortdurend in elkaar overlopen:

(1) De oriëntatiefase

Bij de aanvang van de bespreking worden meestal, zeer omzichtig, vage voorstellen geformuleerd. Men tast elkaar af. Men zoekt positie. Sta ik alleen? Bij wie vind ik steun of tegenstand?

Veelal is er een gespreksklimaat van distantie, vrijblijvendheid, of van voorzichtige welwillendheid. Middels oogcontact, geknik en opmerkingen als 'Ik begrijp dat u..' laat men blijken dat men luistert. Dit hoeft geenszins instemming en inhoudelijke acceptatie in

te houden, ook al zou je dat nog zo graag verwerven.

(2) De conflictfase

De standpunten of voorstellen worden nader gespecificeerd, geconfronteerd, verworpen, veranderd. Dit is de fase van botsende belangen. Men verdedigt eigen opvattingen en suggesties, men bekritiseert andere ziens- en handelwijzen. Er kunnen zich coalities gaan vormen. De coalitieleiders zijn potentiële groepsleiders. De interacties verlopen heftig, geanimeerd, gespannen.

(3) De kristallisatiefase

In deze fase dient zich, veelal onder tijdsdruk of andere vormen van pressie, de groepsbeslissing aan. Een bepaald voorstel krijgt méér steun dan andere. Het lijkt beter gefundeerd, meer haalbaar, minder riskant dan andere voorstellen.

In deze fase staan de groepsleden voor het interne sociaal-emotionele probleem om de 'tegenstanders', de 'verliezers', achter het groeps- voorstel te krijgen. Het gaat er om hen in de groep te houden, c.q. in de groep te blijven, zonder gezichtsverlies.

De 'winnende partij' zal, aldus Fisher, elementen uit het verliezende voorstel overnemen. Zij onthouden zich van verdere kritiek. De 'verliezende partij' zal het eigen voorstel geleidelijk loslaten, zonder het andere duidelijk te accepteren.

De leiders van de tegenover elkaar staande coalities zoeken omzichtig toenadering tot elkaar. Vaak worden rookgordijnen opgetrokken. Er duiken abstracte en verhullende formuleringen op, zoals eerder in de oriëntatiefase. Deze vaagheid heeft nu tot functie dat men indirect, relativerend, overwinning of nederlaag onder woorden brengt zonder nieuwe spanningen te creëren.

Zelf heb ik in een herentoliet meegemaakt hoe een maandenlange strijd om aantallen onderwijsexperimenten werd beslecht. De ene partij wilde er zes. De andere partij wilde er twaalf. Zullen we de minister dan maar "zes tot twaalf" adviseren? Een gespreksleider die er steevast van uitgaat dat iedereen zich in elke fase duidelijk en nauwkeurig dient te uiten, zou aan het eind van deze kristallisatiefase mensen in verlegenheid kunnen brengen. Daarentegen komt het er in de conflictfase op aan, aldus Fisher, om zo precies mogelijk aan te geven waar men voor staat. Anders kom je niet verder.

(4) De consolidatiefase

In Fisher's model sluiten 'de verliezers' zich gaandeweg aan bij en laten zij hun voldoening blijken over de groepsbeslissing. Er vindt verzoening plaats. De groepscohesie neemt weer toe. Men voelt zich voldaan over de volbrachte taak. Men is in principe bereid de gemeenschappelijke doelstelling en de gemeenschappelijke taak te helpen realiseren.

Fisher's gedachtengang met betrekking tot groepswork en groepsge-sprek is er een van overleg en van uiteindelijk te bereiken consen-sus. Daarin is geen plaats voor gespreksleiders die namens de deel-nemers 'knopen doorhakken'. Zij zijn daarentegen vooral bezig met het geduldig ontwarren ervan. Efficiënte managers en slagvaardige actievoerders geven, volgens Fisher, de voorkeur aan een verkorte versie van het proces. Zodra zich een meerderheid aftekent lokken zij een stemming uit. Het overwicht van de meerderheid verkort de kristallisatiefase terwijl van consolidatie helemaal geen sprake is. Die tijdwinst weegt echter niet op tegen het ongenoegen en het stilzwijgende of daadwerkelijke verzet van de veronachtzaamde en verongelijkte minderheid. Beslissingen door stemmingen zijn, in Fisher's consensus-model, noodoplossingen. In pat-situaties, waarbij niemand bereid is toe te geven, bij ernstige impasses, kan een hoofdelijke stemming bijdragen aan de groeps-diagnose. In de manier van stemmen en aan de uitslag van de stemming wordt duidelijk hoe de verhoudingen op dit moment zich aftekenen, zowel op sociaal- als op taakniveau.

8. Groepstheorie en groepsmethodiek van Ruth Cohn

De Duitse groepspsychologe Ruth Cohn verkoos in 1933 naar Zwitserland uit te wijken, na de eerste gewelddadigheden meegemaakt te hebben tegen haar Joodse medemensen.¹⁰⁾ In 1941 vestigde zij zich in Noord-Amerika waar zij met en voor groepsbegeleiders een eigen handelingstheorie en handelingsmethodiek ontwikkelde. Vanaf 1948 paste zij bij de opleiding van groepsbegeleiders het principe van het 'ervaringsleren' toe. Dat was toen in die kringen zeer ongebruikelijk. Het hield in dat eigen belevenissen, eigen ervaringen, eigen percepties, eigen gedragingen in het opleidingsproces werden betrokken. Door de deelnemers te vragen eigen werken en leefproblemen in te brengen, en door dit als opleider ook zelf te doen, werd het gedistantieerde 'kennis-nemen' doorbroken. Verrassend bleek daarbij het volgende fenomeen. De deelnemers vertelden van de moeilijkheden die zij tijdens hun werk met en bij hun 'cliënten' meemaakten. Diezelfde moeilijkheden bleken zich niet alleen 'daar en toen met anderen' maar ook 'hier en nu' voor te doen, in de eigen opleidingsgroep, tussen deelnemers onderling en tussen deelnemers en begeleider. Processen met en bij 'cliënten' deden zich ook voor met en bij begeleiders. Begeleiders bleken aan dezelfde krachten onderhevig als hun cliënten. Daardoor ontstonden er voor ieder zichtbare en bespreekbare leerthema's waar men ter plekke met elkaar aan kon gaan werken. Het resultaat daarvan kon men in de eigen groepspraktijk gebruiken. In de leer groepen deden zich meer dan eens impasses voor. Iemand vertelde een zelf ervaren problematiek en kwam dan op een punt waar zij of hij geen uitweg meer zag. Wanneer anderen dan vragen bléven stellen, méér wilden weten, met adviezen en oplossingen kwamen aandragen, dan had dat geen resultaat meer. De betrokkene zweeg, raakte geblokkeerd, werd woedend, ging huilen, liep weg, e.d. Als daarentegen de impasse, het niet verder kunnen, met de daarbij behorende pijnlijke gevoelens zijn tijd kreeg, als de impasse met de ermee gepaard gaande emotie werd geacceptéerd, dan kwamen er mogelijkheden voor zelf-ontsluiting. De akelige leegte vulde zich na betrekkelijk korte tijd met een belangrijke inval, gedachte of oplossing van de betrokkene zelf of van een lotgenoot.

Gaandeweg ging Ruth Cohn deze impasse als een onmisbare fase in het probleem-oplossingsproces zien en hanteren.

Haar belangstelling ging ook uit naar wat zij algemene overdrachtsverschijnselen tussen mensen noemde. Meer dan eens ervaren mensen gevoelens, wensen, oordelen, gedragingen ten opzichte van elkaar die niet of nauwelijks te begrijpen zijn uit de actuele situatie. Van daaruit gezien lijken ze irrationeel en ongeëigend. Een loketbeambte krijgt zeer hatelijke reacties. Een arts verbaast zich over de onmondigheid of de volgzzaamheid van zijn patiënt. Een leerling snapt niets van de overdreven strengheid of aardigheid van de leraar. Een vriendin kan de agressiviteit of de angst van haar vriend niet plaatsen. Een begeleider gaat gebukt onder verwijten die hij ten onrechte toegevoegd krijgt. Over-

drachtsverschijnselen zijn die verschijnselen die, psychoanalytisch, zijn terug te voeren tot je vroegere relaties met ouders, leraren, politie-agenten, maar ook tot je broers, zusters en andere sleutelfiguren uit je jeugd.

In het actuele contact met anderen kunnen vroegere gevoelens en gewoonten ge-re-activeerd, opnieuw tot leven geroepen worden. Cohn's werkwijze was er op gericht overdrachtservaringen, zowel in actieve als in passieve zin, te leren herkennen en hanteren. Als je je bewust wordt van je illusies en je voor-oordelen die je naar anderen toe projecteert, dan ben je anderen en jezelf minder tot last.

Als je onderkent dat niet alle reacties die je van anderen krijgt op jezelf betrekking hebben, dan voel je je minder snel gekwetst.

Een volgende ervaring was van groot belang voor Cohn's groepsdynamische ontwikkeling. Na een zekere tijd kwam een deel van de leergroep altijd bij haar, als begeleidster, klagen. De klacht betrof het andere deel van de groep waarmee men niet overweg kon. Kort daarna kwam het andere deel bij haar, met dezelfde klacht.

In plaats van dit alles als een probleem voor en van haarzelf, als groepsbegeleidster, te zien bracht zij de gesignaleerde moeilijkheid in de gehele groep. Daarmee werd het geproblematiseerde groepsproces in het eigen en gezamenlijke leerproces betrokken. Ook dit was in die tijd nog ongebruikelijk, afgezien van de werkwijze van Kurt Lewin c.s.

Met Bakker probeer ik Cohn's denk- en werkmodel, met achterliggende mens- en maatschappij-opvatting, beknopt samen te vatten.¹¹⁾

Mensen zijn niet alleen zelfstandige wezens, zij zijn ook afhankelijk: van natuurwetten, bestaansmiddelen, maatschappelijke structuren, sociale contacten. De menselijke identiteit bestaat bij de gratie van een dynamisch en optimaal evenwicht tussen die polen van zelfstandigheid en afhankelijkheid. Dit evenwicht wordt voortdurend van buiten af en van binnen uit verstoord. Het moet steeds opnieuw hervonden worden en is nooit definitief te bereiken. De mens is niet almachtig, is afhankelijk, maar is ook niet onmachtig. Zij kan leren, aldus Cohn, leider van zichzelf te worden en daarbij haar beslissingen te toetsen aan de grenzen en mogelijkheden die de natuurlijke en sociale werkelijkheid biedt. Je eigen leider zijn betekent je waarneming en bewustwording naar binnen en naar buiten vergroten en bewust beslissingen nemen, overeenkomstig eigen wensen en behoeften en die van anderen.

Je kunt niet de leider van een ander zijn en een ander kan niet jouw leider zijn, behalve bij babies, bij ernstige zieken e.d. Educatief gezien betekent dit dat je uiteindelijk je eigen leraar bent, dat je zelf leert bepalen of en wat en hoe je wilt leren. Wie geleerd heeft leider van zichzelf te zijn kan in vrijheid het leiderschap aan anderen toekennen of weloverwogen het leiderschap met betrekking tot een bepaalde zaak op zich nemen.

Zelfacceptatie, jezelf waardevol achten, is een noodzakelijke voorwaarde voor de acceptatie van anderen. Het helpt ook willekeur, dwang en manipulatie te onderkennen en tegen te gaan, omdat je dit ervaart als schending van je autonomie, je zelf-bepaling.

Cohn onderscheidt vier componenten die samen de leersituatie vormen:

1. het individu (ik)
2. de groep (wij)
3. de taak (het)
4. de omgeving (buitenwereld)

Ik probeer dit met een tekening te verduidelijken.

De driehoek stelt de leergroep voor. Daaromheen is de omgeving of buitenwereld aangegeven. Het "ik" is de psychologische beleving van het individu, het centrum van zijn of haar eigen wereld en tegelijk deel van de buitenwereld. Het "wij" zijn de individuen die afgesproken hebben zich gezamenlijk te richten op het "het": de gemeenschappelijke taak of in casu het gezamenlijke project.

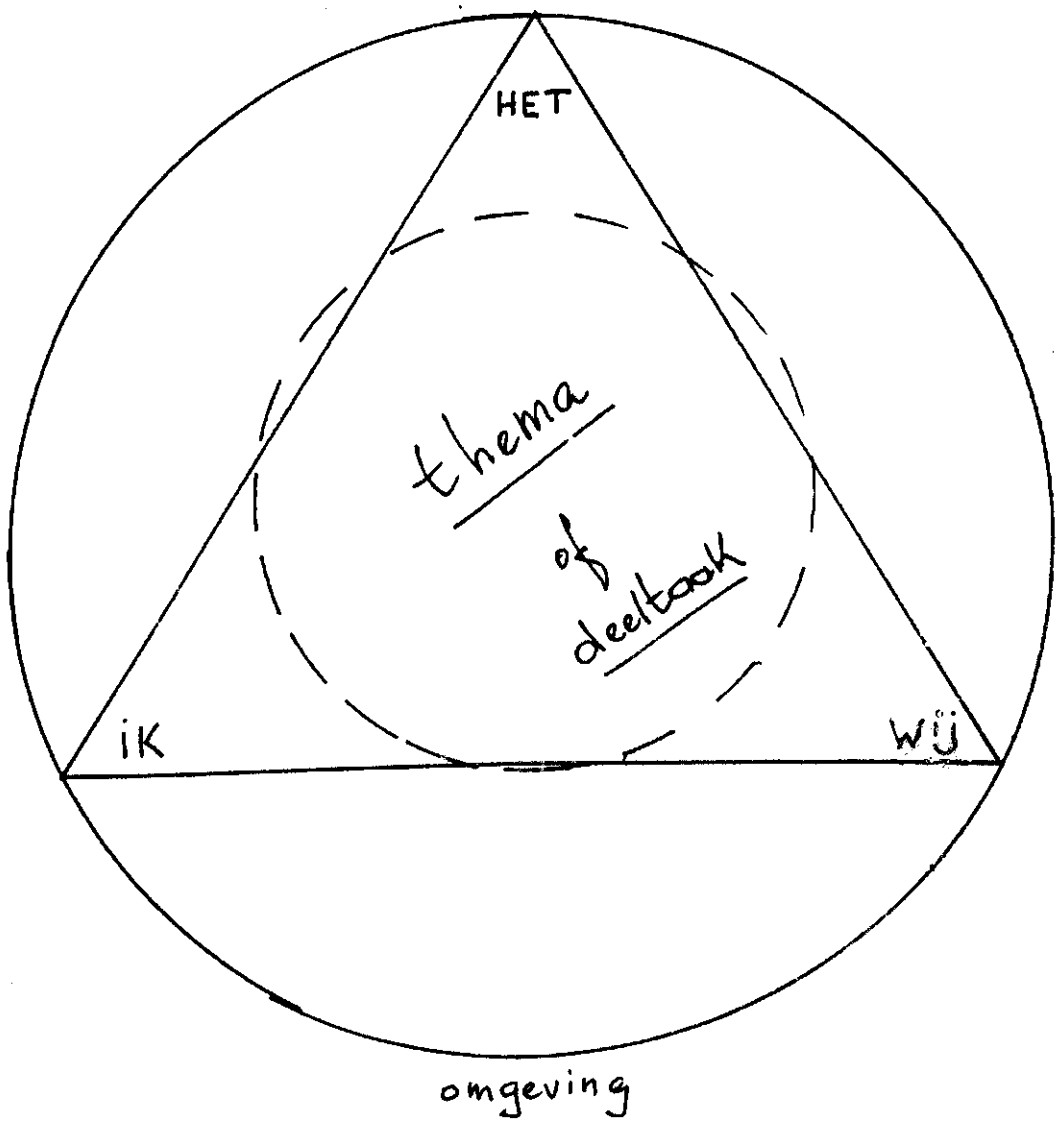
De "omgeving", rakend aan "het", "wij", "ik" is: alle overige aspecten die voor "ik", "wij" en "het" van belang zijn.

Het is de ruimtelijke, de historische, de culturele en maatschappelijke context waarin wij leven en werken.

Elke hoek van de driehoek is in Cohn's werkmodel even belangrijk.

Het leerproces dient het geheel te omvatten en zich afwisselend te bewegen tussen ik, wij en het, in relatie tot de omgeving. Voor bepaalde groepen zal een bepaalde component meer accent krijgen. In een schoolgroep zal "het", de leerstof, benadrukt worden. In een zelfhulp-groep het "ik". In een actiegroep "de omgeving". In een sociale trainingsgroep het "wij". Cohn prefereert een evenwichtige relatie en zo mogelijk een integratie van de componenten.

Om dit aan te pakken dienen achtereenvolgens een groot aantal thema's of deel-taken aan de orde gesteld en opgelost te worden. Dat is binnen in de driehoek aangegeven. Een thema, aldus Cohn, is het agenda-punt, het focus, waaromheen zich in de groep de interactie en de taakuitoefening afspeelt. Het thema of de deeltaak is, als alles lukt, de verbinding tussen "het", "wij", "ik", en "omgeving". Het is een subdoel van de algemene doelen van de groep, een deeltaak van de totale taak. De achtereenvolgens aan de orde gestelde thema's of deeltaken vormen, achteraf gezien, het programma van de groep. Omdat bij Cohn's aanduiding "thema" de indruk zou kunnen ontstaan dat het alleen om praat-activiteiten zou gaan, heb ik er de aanduiding "deeltaak" - als doe-activiteit - aan toegevoegd.



Om een dergelijke leergroep met elkaar op te bouwen zijn practische aanwijzingen te geven.

1. Spreek in de ik-vorm en niet in de men-vorm of in de wij-vorm. Je kunt niet of nauwelijks voor een ander spreken. Dat is een uitnodiging om jezelf te zijn en zelf verantwoordelijkheid te nemen voor wat je zegt. Dit geeft de anderen de vrijheid en biedt hen gelegenheid om hun mening te uiten.
2. Ga na wat je zelf werkelijk zeggen wil, niet wat je behóórt te zeggen. Dit is een uitnodiging om spontaan en onafhankelijk te reageren, vanuit eigen inzicht en oordeel, niet vanuit gehoorzaamheid, conformiteit of vanuit "dwarsliggen" of tegen-afhankelijkheid. Wees je eigen leider.
3. Als je een vraag stelt, zeg dan zo mogelijk ook welke overwegingen achter die vraag schuil gaan. Veel vragen vermommen een bewering, stellen indirect eisen aan anderen, drukken geen behoefte aan informatie uit. Op een oneigenlijke vraag volgt gewoonlijk een oneigenlijk antwoord, een tegenvraag of een stilte.
4. Praat niet door elkaar en als er meerderen tegelijk spreken, deel kort mee waarover je wilt spreken. Er ontstaat zo een overzicht van de verschillende bijdragen. Dit alles om te voorkomen dat gaandeweg praters als maar meer gaan praten en zwijgers nóg meer zwijgen. Er wordt dan door niemand meer geluisterd.
5. Let op signalen van het lichaam, bij jezelf, bij anderen. Lichaamstaal is mede de taal van het gevoel. Het lichaam signaleert vaak het eerst wat de persoon in een groep voelt en ervaart. Betrokkenheid, vermoeidheid, boosheid, spanning, e.d. melden zich in de keel, in het hoofd, in en rond de ogen, in de nek, in de schouders, in de maag, in de rug, in de handen e.d.
6. Maak kenbaar wanneer je niet langer kunt deelnemen, wanneer je je ergert, je verveelt, het niet meer volgt. Storingen als angst, irritatie, verwarring, kwaadheid e.d. vragen nooit toestemming om er te zijn: ze zijn er. Blijven ze onuitgesproken dan belemmeren ze het werken aan de taak en het meedoen in de groep, ook voor de anderen. Zo kan verbitterd zwijgen uiterst storend zijn, voor jezelf én voor anderen. Je kunt dan overgeleverd raken aan onuitgesproken belangen, aan gemoedstoestanden, aan antipathieën tussen deelnemers, aan vooroordelen en stereotiepe opvattingen. Die kunnen dan, mede, de menings- en besluitvorming in de groep gaan bepalen.
Hoe ongebruikelijk en tijdrovend het ook mag lijken, aldus Cohn, gééft je storingen en hindernissen vóórrang. Anders nemen ze voorrang. Als

je je durft te uiten, zonder verwijten, en als je dan ervaart dat er n... te geluisterd wordt, dan is dat meestal voldoende om je even-
... over te herstellen dat je je weer kunt richten op de groep en
op de gestelde taak. Het biedt anderen de mogelijkheid om er op in te
haken. Er kan van daaruit bij-sturing gaan plaats vinden.

Zelf kan ik het niet laten, op deze plek, nog één beproefde groepsdynamische aanwijzing aan die van Cohn toe te voegen.

Als het nog niet lukt om een groepsconclusie te trekken of een groepsbesluit te nemen, probeer dan niet hoger te klimmen dan de ladder op dat moment lang is. Ga terug naar het individuele niveau of naar het subgroep-niveau. De opdracht zou dan kunnen luiden: "schrijf voor jezelf op wat er volgens jou in deze situatie nu het beste zou kunnen gebeuren. Geef dat bij voorkeur de vorm van een advies. Kies vervolgens één of twee mensen uit om dit mee te bespreken. Daarna komen we weer voltallig bij elkaar om alle adviezen te behandelen. Als het, na herhaald proberen, in de plenaire groep niet lukt om tot overeenstemming te komen, is het mijns inziens het beste om vooreerst voor jezelf duidelijk te maken wat je denkt en wilt. Zet vervolgens de stap naar een zelfgevormde subgroep, en zo verder. Wie namelijk groepsmeningen en groepsbeslissingen forcéert loopt een grote kans om moeilijkheden te krijgen bij de groepsgewijze uitvoering van die conclusies en besluiten.

9. Confrontatie

Lagrou omschrijft een confrontatie als het aangaan van een meningsverschil.¹²⁾ Een situatie of probleem wordt vanuit uiteenlopende standpunten benaderd. Er blijken meningsverschillen. Die wekken spanningen op. Confrontaties kunnen leiden tot contact-verlies of contact-breuk. Dit is het geval wanneer de een de stellingname, c.q. de argumentatie van de ander volstrèkt onaanvaardbaar vindt.

Lagrou bepleit het constructieve meningsverschil. Men houdt contact met elkaar, men blijft ingaan op elkaar, waardoor de interactie toeneemt en intensiever wordt. Men gaat in op elkaars standpunten, voorstellen, waardeoordelen, óók als zij verschillen, tegengesteld zijn, onverenigbaar lijken, c.q. zijn. Een dergelijke confrontatie leidt tot een uitdieping van opinies en informaties. Men kan tot een grondiger formulering van meningen en voorstellen komen die eerder vanzelfsprekend leken. Uiteenlopende standpunten kunnen voortkomen uit het lidmaatschap van uiteenlopende instanties. Een instantie is dan een instelling of een organisatie, of een bevolkingsgroep, die eigen belangen heeft bij de oplossing van het probleem. Die belangen zijn zelden identiek, zijn vaak tegengesteld en soms geheel of gedeeltelijk onverenigbaar. In Lagrou's gedachtengang hebben de betrokken instanties niet alleen tegengestelde belangen: zij hebben óók convergerende, gemeenschappelijke belangen bij de oplossing van het betreffende probleem.

De betreffende instanties zijn daarin ook van elkaar afhankelijk. Die interdependentie noopt, c.q. nodigt, tot contact en samenwerking. Bij het bepalen van de groepssamenstelling is het dus van belang na te gaan welke instanties vertegenwoordigd, moeten, zijn of met welke instanties de groepsleden zich identificeren.

Het onvermeld laten van instanties gebeurt niet zelden om conflict en confrontatie uit de weg te gaan door degenen die daar belang bij menen te hebben, of hebben.

Uitgaande van de verhouding tussen confrontatie en contact komt Lagrou - schematisch - tot de volgende vierdeling.

- a. Het debat. Er is weinig contact en veel confrontatie. Er zijn partijen die tegengestelde standpunten verdedigen. Men gaat uit van en beroept zich op het eigen gelijk, de eigen prioriteiten, de eigen argumenten. Men is er op uit dat eigen gelijk en dat eigen belang te versterken. Partijleiders van elkaar bestrijdende partijen kunnen niet anders dan zó te werk gaan. Men heeft hoofdzakelijk contact met elkaar en gaat in op elkaars argumenten om de ander te verzwakken of te verwerpen. Men laat zich niet verslaan. De tegenstander moet verslagen worden.
- b. De conspiratie. Dit is het intern partijdige gesprek met veel contact en weinig confrontatie. Het is aan de orde in homogene, solidaire groepen. Men verdedigt gemeenschappelijke belangen en begrijpt elkaar. De onderlinge positieve verstandhouding wordt nog versterkt

wanneer men te maken krijgt met een gemeenschappelijke tegenstander buiten de groep. Onder elkaar bereikt men spoedig consensus. Maar men kan zich ook bewust zijn, of bewust worden, van een gebrek aan diepgang en nieuwe ontwikkeling.

- c. Conversatie. Er is weinig contact en weinig confrontatie. Men wisselt van onderwerp met de wisselende interesses van de mensen die men, min of meer, toevallig, treft. Confrontaties worden vermeden.
- d. Probleemoplossingsgroepen. Er is veel contact en er is veel confrontatie. Er is een intensieve uitwisseling met constructieve meningsverschillen en een bevredigend groepsresultaat. Bij dergelijk taak- en relatie-gericht groepswork gaat het er om uiteindelijk tot een vergelijk te komen tussen uiteenlopende en tegenstrijdige opvattingen, waarden en belangen.

Thema's, problemen, standpunten en argumenten worden van elkaar beluisterd, worden bevraagd, worden veranderd. Er ontstaan nieuwe inzichten en voorstellen. Langzaam ontwikkelt zich een min of meer gemeenschappelijke gedachtengang, met oog voor elkaars verschillen.

Het eindprodukt, een groepsconclusie of een groepsbesluit, is het resultaat van vele reeksen interacties tussen de deelnemers.

Doordenkend op het fenomeen 'confrontatie' onderscheidt Lagrou situaties die elk afzonderlijk, of in combinatie, de ruimte tot confrontatie inperken of wegnemen.

1) 'Het voldongen feit'

Deelnemers ervaren, c.q. zijn er van overtuigd, dat zij géén inspraak hebben. Het gesprek en het overleg is zinloos, c.q. frustrerend. Er is geen probleem omdat de oplossing al vaststaat. Er is geen opdracht omdat de beslissingen al genomen zijn. Er is geen vraag omdat het antwoord al gegeven is.

Met de meningen of adviezen van de groepsleden wordt geen rekening gehouden omdat externe of hogere instanties autonoom beslissen. Soms is het besluit al genomen voordat het 'groepsoverleg' aanvangt. Het hoeft alleen nog maar 'doorgesluist' te worden, met behulp van voorlichting bijvoorbeeld.

Vaak zijn de afspraken, en de rechten en plichten, over en weer niet duidelijk vastgelegd. Bevoegdheden dienen tevoren zo nauwkeurig mogelijk geformuleerd en van passende instrumenten en procedures voorzien te zijn.

De bevoegdheid van een adviesgroep bijvoorbeeld kan in een hiërarchisch bestuurd organisatie nooit anders dan beperkt zijn. Er kunnen wel inspraak-garanties worden gegeven. Er kan worden afgesproken dat de geadviseerde instantie binnen een bepaalde termijn aan geeft wat met het, openbare, advies is gedaan en waarom dit is gedaan.

2) Intolerantie

Wie problemen bij voorbaat opgelost weet door een onwrikbare stellingname hoeft geen confrontatie aan te gaan. "Er moet nu eenmaal bezuinigd worden", "De mens is nu eenmaal in zonde geboren". Lagrou spreekt van dooddoeners. Er valt een diepe stilte. De uitspraak is zo gesloten, dat er geen aanknopingspunten voor discussie aan te vinden zijn. Hij spreekt van intolerantie wanneer eerst de indruk wordt gewekt dat zaken en waarden bespreekbaar zijn. Na lang en moeizaam praten blijkt dan dat dit helemaal niet zo is.

3) Bezinning

Het is anderszins een onvervreemdbaar recht, in een veelvormige en democratische samenleving, om vast te houden aan je waarderingen en overtuigingen. Er zijn, individueel, collectief, grenzen aan wat je in discussie kunt stellen, aan wat je in twijfel kunt trekken. Daarmee is niet gezegd dat die grenzen niet kunnen worden verlegd. Ook dan blijven het grènzèn. Gevoeligheid voor die grenzen impliceert, dat men zich onthoudt van discussie en confrontatie wanneer men merkt dat men de eigen stellingname niet kan en niet wil veranderen. Dit is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Veelal komt men dit pas al doende, ervaringsgewijs, 'achteraf', van zichzelf te weten. Dat geldt nog sterker naar anderen toe.

Lagrou refereert hierbij bijvoorbeeld aan bezinningsgroepen over persoons- en waardengebonden thema's. Men kan hierbij ook denken aan zelfhulp-groepen. Wanneer je afsprekt om met elkaar te reflecteren op, meningen en ervaringen uit te wisselen over, eigen gezondheidsvragen, over gehandicapt zijn of gehandicapt raken, over eenzaamheid of verlegenheid, over levensvoldoening, over eigen werkproblemen, over sexualiteit of religiositeit dan is "discussie" niet op zijn plaats. Ervaringen, belevingen, getuigenissen kunnen inspireren, ontroeren, helpen, als vreemd of bedreigend over komen. Wat aan de orde is is het mee-voelend luisteren, het vragen, het over en weer vertellen. Discussiëren, argumenteren, standpunten uittesten, gelijk proberen te krijgen e.d. doet de bezinningsgroep, c.q. de zelfhulp-groep uiteen vallen.

4. Partijdigheid

De groep, of een meerderheid daarvan, negeert bepaalde problemen en maakt interne confrontatie onmogelijk omdat dit eigen belangen en zienswijzen in gevaar brengt. Wie een afwijkend standpunt inbrengt is een infiltrant van de tegenpartij. Men dient altijd het meerderheidsstandpunt te onderschrijven. Men meent soms zelfs de gevaarlijke tegenstander uit te schakelen door hem te negeren of buiten de groep te plaatsen.

10. Vertrouwen

In deze bundel is het fenomeen vertrouwen op verschillende plaatsen genoemd. Hier willen wij proberen er iets nader op in te gaan, aan de hand van onderzoek van Cooper. ¹³⁾

Het opbouwen, onderhouden, herzien, maar ook het opzeggen van vertrouwen, en van verstandhoudingen op basis van vertrouwen, is voor mens en maatschappij van vitaal belang.

Vertrouwen wordt hier niet gezien als een waarde in zichzelf, evenmin als leren of werken of samenwerken waarden in zichzelf zouden zijn. Het functioneert altijd in een complexer persoonlijk, interpersoonlijk en maatschappelijk waarden- en belangen-perspectief.

Vertrouwen lijkt overigens wel mee doorslaggevend voor slagen of falen van werk en samenwerking, voor relatie-ontwikkeling en communicatie, voor verander- en leerprocessen. Dit uiteraard onder de nadrukkelijke voorwaarde dat alle andere communicatie-, werk- en leerfactoren gelijk zijn. Vertrouwen is situationeel, structureel, mede-bepaald. In tijden van conflict of van schaarste manifesteert en ontwikkelt het zich anders dan in perioden van overeenstemming en ruimer mogelijkheden.

In een complexe, hiërarchische organisatie functioneert het anders dan in een overzichtelijk, kleinschalig verband. Posities, rollen en taken spelen altijd mee. Je vertrouwt een vertrouwensfiguur andere dingen toe dan een inspecteur. Je vertrouwt een medestander eerder en anders dan een tegenstander.

Vertrouwen is uiteindelijk ook altijd persoonlijk, intra-persoonlijk, mede bepaald. Het is vooral een perceptie, en een intentie. Het is eerder een eigen opvatting en een subjectieve ervaring dan een objectief vast te stellen gegeven. Het is een investering. Je gaat er van uit en gedraagt je vanuit de inschatting dat jouw belang bij de ander in goede handen is.

Op iemand, c.q. een instantie, die je vertrouwt, aan wie je je toe vertrouwt, hou je geen toe-zicht. Je gaat ervan uit dat je op de ander kunt rekenen en daarbij geen schade of nadeel oploopt. Vanuit de 'zender' gezien houdt de betreffende sociale intentie en het betreffende sociale gedrag in, dat je in je relatie met de ander afziet van controle-uitoefening.

Cooper onderscheidt vertrouwen, in deze zin, van volgzzaamheid of (goed) gelovigheid. Het is ook iets anders dan loyaliteit, al maakt het daar deel van uit. Hij signaleert ook óver-vertrouwen. Daarbij handel je gewoonte-matig in elke situatie, ten opzichte van iedereen, op een vertrouwende manier. Datzelfde kan zich aan het andere uiteinde van het continuüm voordoen. Je wantrouwt, ondoordacht, dwangmatig, alles en iedereen.

Vertrouwen is in de hier behandelde optie in toenemende mate een proces waarbij je je ervan bewust bent dat je, van persoon tot persoon, van

situatie tot situatie, ervoor kiest je defensieve teugels te vieren. Je weet dat je daarbij risico's kunt lopen, doch dat het je uiteindelijk verder brengt dan wanneer je het niet zou doen. Je blijft ook voor je vertrouwens-investering zelf verantwoordelijk. Dat maakt een mogelijke, eenzijdige, vertrouwensbreuk, c.q. verlies van vertrouwen, overigens niet minder pijnlijk.

Het geven en ontvangen van vertrouwen in bovenbedoelde zin roept in het menselijk en maatschappelijk verkeer positieve reacties en effecten op. Vooreerst de blik gericht op groepen en organisaties.

- In een werk- en samenwerkingsklimaat als hier bedoeld vindt een soepeler, een meer open uitdrukking en uitwisseling plaats van relevante ideeën en ervaringen. Informatie is er niet om voor jezelf of om achter gehouden te worden.

Je bent niet onmiddellijk beoordelend en veroordelend op jezelf en op elkaar gericht. Ten aanzien van eigen en elkaars bedoelingen en problemen, behoeften en belangen, is meer duidelijkheid dan wanneer argwaan en achterdocht domineren.

Formulering, ontvangst en verwerking van al deze 'informatie' is directer, nauwkeuriger, sneller, van een hogere betrouwbaarheid, dan in een sfeer van verbod en afwijzing.

- Doelbepaling en doelrealisering, aldus Cooper, ontwikkelen zich niet eerder en niet sneller dan de opbouw van het vertrouwen in elkaar, in de groep, in jezelf. Voortijdige doelformuleringen in deze zin leiden tot over-ambitieuze, onrealistische of alleen maar papieren plannen. Voortijdige acties mislukken. Dat kan je jaren achterop brengen. Besluiten worden niet uitgevoerd, afspraken niet nagekomen. Je kunt pas naar de onderscheiden en naar de gezamenlijke bedoelingen gaan kijken, je kunt de overeenkomstige en de tegengestelde intenties pas onder ogen zien, als je elkaar en jezelf enigermate bent gaan vertrouwen. Vanuit zelf-bewustzijn, op groepsniveau en op individueel niveau, kun je gaan bepalen wat je wilt en wat je aankunt. Een dergelijk zelf-bewustzijn dient niet verward te worden met wat wel onder zelfbewust 'overkomen' wordt verstaan, waarbij je je twijfels en onzekerheden niet laat zien.

- De daadwerkelijke doelrealisering en daarmee gepaard gaande probleemhantering vertoont, bij een verstandhouding van vertrouwen, een effectiever verloop. Er wordt actiever en creatiever naar alternatieve oplossingen gezocht. Die worden met meer belangstelling, meer rust en zorgvuldigheid overwogen dan in een klimaat waarin men zich tegen elkaar afzet of bang is de boot te missen. Bedoelingen, boodschappen, conclusies, beslissingen, afspraken worden minder vaak misverstaan.

- Over voortgang en ook over verstoring van werk en samenwerking wordt tijdig en nauwkeurig 'feed back' gegeven en ontvangen. Mislukkingen, tegenslagen, belemmeringen worden niet verzwegen, of gedramatiseerd. Het is in het proces inbegrepen. Men is ontvankelijk voor elkaars reacties en raad.

- Er is gaandeweg veel meer van overleg en onderhandeling sprake dan van overreding en pressie. Groepscohesie en groepsgevoel worden sterker, terwijl men ruimte laat en neemt om zich ook onafhankelijk ten opzichte van de groepsnormen te kunnen opstellen. Er is duidelijker voldoening met en werkproces en werkresultaat.

Bij het opbouwen en ontwikkelen van dergelijke groeps- en organisatieverbanden is het dus van belang met elkaar te werken aan een fundering van overeenkomstige, c.q. verenigbare ervaringen, waarden en belangen. Het is zaak gemeenschappelijke gedragsnormen en gedragsgewoonten te vinden en te practiseren. Wederzijdse herkenning en ondersteuning brengen je verder dan elkaar alsmaar in de gaten houden en op de vingers tikken. Een open communicatie en probleem- en proces-georiënteerdheid zijn te verkiezen boven het versterken van stereotiepe opvattingen en de gerichtheid op snelle en spectaculaire prestaties. Tot zover zowel effecten van als voorwaarden voor vertrouwen op vooral groeps- en organisatie-niveau.

Leren staat en valt met het vertrouwen dat je educatief in leraren en begeleiders hebt, c.q. met hen aan vertrouwen weet op te bouwen. Het staat en valt evenzeer met het in ontwikkeling houden van je zelfvertrouwen. Dat geldt voor leerprocessen in het algemeen. Dat geldt voor leren met betrekking tot communicatie en sociaal functioneren in het bijzonder.

In je wantrouwen ben je te gepreoccupeerd en te geïsoleerd om van anderen en van jezelf te leren. Je hebt al je energie nodig om jezelf te beschermen. Je bemerkt, c.q. beluistert niet hoe je situaties ontloopt, hoe je op anderen overkomt en hoe je dat kunt wijzigen als je dat wilt.

Bij toename van sociaal vertrouwen en van zelfvertrouwen krijgt een intra- en inter-persoonlijke ontwikkeling kansen waarbij je:

a. anderen minder gaat zien en benaderen als onderdeel van een collectief of van een sociale categorie dat, c.q. die je gewoontematisch 'categorisch' wantrouwt of vertrouwt, afwijst of accepteert.

b. anderen genuanceerder gaat zien en benaderen als individuen met hun eigen achtergronden, eigen opvattingen en gedragingen.

c. ook jezelf minder gaat beschouwen en gedragen als onderdeel van een

categorie, je meer bewust wordt van èn je autonomie, èn je interdependentie.

- d. duidelijker kunt gaat onderscheiden, èn weer met elkaar in verband brengen, van de perceptie die anderen van jou hebben en de perceptie die jij van jezelf hebt.
- e. meer inzicht krijgt in je eigen acties en reacties, die je met toenemende nauwkeurigheid kunt verbinden aan intra- en interpersoonlijke aanleidingen en oorzaken.
- f. minder vaak verantwoordelijkheden op anderen en op 'zondebokken' projecteert of werkt met stereotiepe verklaringen: "daar is geen tijd voor", "daar is geen geld voor", "zo ben ik nu eenmaal geboren", "zo zit de maatschappij nu eenmaal in elkaar" e.d.
- g. minder bevreesd bent voor 'zelf-ontsluiting', van jezelf en van anderen, c.q. voor het mis-verstaan daarvan.
Cooper doelt hier op het menselijke en tussen-menselijke gegeven van: het op geëigende tijdstippen en in geëigende mate uitspreken van wat je innerlijk beleeft en ervaart.
- h. jezelf minder hoeft te verdedigen, meer risico durft te nemen en je zowel kwetsbaar als kritisch naar anderen en jezelf kunt opstellen; dit vanuit een gevoel en een ervaring van eigenwaarde, óók als dit op de proef wordt gesteld.

Vertrouwen is niet alleen een voorwaarde voor en een kwaliteit van geslaagde interacties. Het is zelf ook weer aan interactie onderhevig. Het ontstaat en ontwikkelt zich, of gaat verloren, in contact en uitwisseling tussen mensen, tussen organisaties, tussen volkeren.

Cooper geeft aan hoe het proces van elkaar en jezelf-leren-vertrouwen verloopt in een opwaartse inter- en intra-persoonlijke spiraal.

Anderzijds, en even schematisch aangeduid, verloopt het wantrouwen in elkaar en in jezelf in een néérwaartse cyclus.

Vertrouw je jezelf en de ander, dan krijg je eerder vertrouwen.

Wantrouw je jezelf en de ander, dan ontmoet je eerder wantrouwen.

Daarbij speelt mee wat je van huis uit aan levens-ervaringen hebt opgedaan. Vertrouwen en wantrouwen, ook vertrouwd en/of gewantrouwd te worden, heb je in die zin van huis uit aangeleerd. Je zou dat bijvoorbeeld als volgt kunnen verduidelijken:

wantrouwen

weinig vertrouwen



gesloten, veroordelende communicatie met anderen



stereotiepe opvattingen en ervaringen



de ander is niet te bereiken en te beïnvloeden



moeilijkheden worden uit de weg gegaan, conflicten zetten zich vast



gevoel door de ander gecontroleerd te worden, gedwongen te worden je te conformeren



afname van contact en communicatie, elkaar ontlopen



vertrouwen

voldoende vertrouwen



open, ontvankelijke communicatie met anderen



genuanceerder opvattingen en ervaringen



de ander is te bereiken en te beïnvloeden



moeilijkheden worden onderkend, c.q. conflicten gehanteerd



gevoel op elkaar te kunnen rekenen, gevoel van interdependentie



toename van contact en communicatie



Hoe gaat het nu tussen individuen, groepen, organisaties wanneer een 'zender' met méér en een 'ontvanger' met minder vertrouwen met elkaar in contact komen. De kans is groot dat de 'ontvanger' de vertrouwenswaardige gedragingen van de ander niet of onvolledig waarneemt. De 'ontvanger' leest, ziet, voelt, selecteert, vanuit eigen eerdere ervaringen en daaraan gekoppelde verwachtingen, niet te vertrouwen intenties en gedragingen bij de ander. De 'ontvanger' reageert afwerend, zendt argwaan uit.

De ander ervaart dit, bemerkt dit. Zij of hij voelt zich door deze misperceptie mis-verstaan, mis-kent. Schrik, verwarring, verontwaardiging kan volgen. Je kunt doen of je niets gemerkt hebt van die argwaan. Je kunt je afsluiten. Je kunt diep ademhalen en het opnieuw proberen. In ieder geval zend je je eigen reactie op het mis-verstand uit. Die uiting kan weer als miskennis, als vijandigheid, als bestraffing worden ontvangen. Daarmee wordt nieuw wantrouwen geïnduceerd. Wil er iets veranderen dan zou de cyclus gestopt en het regressieve mechanisme zelf aan de orde gesteld moeten worden: "Ik heb het gevoel alsof ik misverstaan wordt, alsof mijn voorstel niet te vertrouwen is". Dit veronderstelt dat je je, op dat moment, op het communicatie-proces instelt en op je eigen gevoel daarbij. Wellicht lukt het met de ander daarover in contact te komen. Dan wordt de neerwaartse spiraal onderkent en is er een kans om hem te doorbreken.

11. Transactionele analyse

Een bijdrage aan het inzicht in het ontwikkelen van gelijkwaardige relaties levert, mijns inziens, de theorie van de transactionele analyse.¹⁴⁾ Daaruit geef ik hier enkele hoofdlijnen weer.

Het is een gedachtengang over hoe mensen, en organisaties van mensen, zich ten opzichte van elkaar opstellen en gedragen, vaak zonder dit van zichzelf en elkaar te weten. Het is een theorie over hoe mensen met elkaar omgaan, hoe zij 'positie' ten opzichte van elkaar nemen. Het gaat over hoe mensen met elkaar samenwerken, elkaar tegenwerken, elkaar de baas spelen, c.q. zich laten bevoogden.

De betreffende theorie maakt bijvoorbeeld bepaalde interactie-patronen zichtbaar die we van huis uit verwierven, die we met een zekere regelmaat 'toepassen'. Terwijl we een leven lang in de waan kunnen blijven dat deze problemen ondoordringbaar en onoplosbaar zijn, gaat de hier te behandelen ziens- en werkwijze uit van het onderkennen, stopzetten en veranderen van de betreffende gedragingen. Op basis van deze theorie is een begeleidingspraktijk ontwikkeld. Hulpverleners, organisatie-ontwikkelaars, leraren, voorlichters kunnen daarmee hun voordeel doen wanneer zij worden betrokken bij mensen en organisaties die een nader inzicht in hun eigen en elkaars sociaal gedrag willen verwerven.

De betreffende transactionele ziens- en werkwijze gaat ervan uit dat mensen van alle leeftijden voelen, denken en handelen vanuit drie basis-toestanden, c.q. basisposities. Dat zijn die van "ouder", van "volwassene" en van "kind". Je vindt hierin de zienswijze en de werkwijze van de psycho-analyse terug. We gedragen ons, afhankelijk van een veelheid van interne en externe factoren, in de ene situatie meer als 'kind' en in de andere meer als 'volwassene'.

Maar het kan ook zo zijn dat je door zeer verscheiden situaties heen, gewoontematig, meestal 'ouder'- of 'kind'-gedrag vertoont. Dat kan samenhangen met wat je, van huis uit, aan gedragsposities en gedragsgewoonten hebt aangeleerd. Het kan samenhangen met de (beroeps)rol die je vervult. Je kunt dan bijvoorbeeld als verzorger meer in de ouderlijke en als kunstenaar meer in de kinderlijke positie terecht komen. Het kan dan gebeuren dat de andere posities in jezelf veel minder worden aangesproken en op de achtergrond raken. We staan wat langer bij elke basis-toestand stil.

A. Ouder

Ik kijk, oordeel, praat, handel zoals ik dat vroeger van mijn ouders, leraren en andere invloedrijke ouderen heb meegemaakt. Het gaat daarbij niet eens zozeer om wát werd gezegd en gedaan. Het gaat er vooral om hóé ze zich met mij en naar mij gedroegen. Die ouderpositie, dat ouder-gedrag in mij, bevat ouderlijke oordelen, maar ook institutionele geboden, maatschappelijke reacties en gedragswijzen die ik in mijn jeugd ongemerkt heb ervaren en overgenomen. Daaraan

heb je geleerd hoe ouderen zich gedragen en hoe je je als ouder opstelt. Dit kan zich zó sterk voordoen dat je onder leeftijdgenoten als bazige of bezorgde of aardige moeder of vader overkomt.

B. Kind

Ik voel, kijk, denk, praat en reageer zoals ik als kind deed en zoals andere kinderen deden. In mijn enthousiasme, mijn opwindende, mijn teleurstelling, mijn afhankelijkheid handel ik vanuit de eerder verworven en aangeleerde kind-gedragingen.

C. Volwassene

Ik neem waar, redeneer, beslis en handel als een verstandig, weldenkend iemand. Mijn denken en gedragen is op de actuele complexe werkelijkheid gericht, met in acht-neming van voorgeschiedenis en toekomst. Ik handel zoals ik dat met redelijke volwassenen heb meegemaakt.

De transactionele ziens- en werkwijze is normatief en gaat er van uit:

- dat alle drie basis-toestanden noodzakelijk zijn. Het gaat er dus niet om als volwassene, of als ouder, 'het kind in jezelf' te overwinnen of te elimineren. Het tegendeel is het geval.
- dat er een evenwicht is, in de persoon, tussen de drie basis-houdingen, c.q. basis-gedragingen. Teveel kinderlijkheid maakt iemand infantiel. Teveel volwassenheid maakt iemand tot een computer. Teveel "ouder zijn" maakt iemand paternalistisch.

Er wordt in de transactionele analyse vanuit gegaan dat de drie posities niet alleen begrippen, hulpmiddelen, zijn. Het handelt over observeerbare en te veranderen gedragingen.

Het is voorts niet alleen een intra- maar vooral een inter-persoonlijke theorie. Het beschrijft en analyseert sociale gedragingen tussen mensen, binnen organisaties, tussen organisaties. Het zoekt naar verklaringen voor wat als communicatie-problematiek wordt ervaren en zoekt naar daadwerkelijke oplossingen daarvoor.

Het gaat ervan uit dat je andere gedragingen kunt kiezen, wanneer je met je gangbare functioneren vastloopt.

Over welke gedragsaspecten gaat het hier dan? Waaraan zijn de betreffende basis-posities en basis-houdingen te zien, te horen, te herkennen?

- a) aan de woordkeus, de zinsbouw, de redeneertrant en denkwijze.
- b) aan de intonatie van de stem en aan andere geluidsexpressies, met name ook aan de zgn. stemverheffing.
- c) aan de lichaamshouding en wijze van bewegen.
- d) aan de gezichtsuitdrukking, het oogcontact, de gebaren.
- e) aan kleding, versiering, uitrusting, inrichting van de eigen omgeving.
- f) aan het effect hiervan op anderen: instemming, intimidatie, irritatie, verzet, onverschilligheid e.d.

Deze expressies zijn uiteraard cultuur- en tijdgebonden. Voor mannen en vrouwen nemen ze andere vormen aan.

Kenmerkend taalgebruik van 'de ouder' is bijvoorbeeld: je moet, pas op, zou je niet eens, probeer het nou maar, wat goed van je, doe toch niet zo dom, je weet toch dat, je hebt toch....etc.

De intonatie kan waarschuwend zijn, of aanmoedigend, kritisch, veel-eisend, helpend, boos, warm, belerend, bezorgd, afkeurend, prijzend, verwijtend e.d. Dit kan met zuchtende en stemverheffende geluiden gepaard gaan, en vooral met stilte. Stemverheffing kan het gesprokene iets onaantastbaars en superieurs geven.

De lichaamshouding kan 'vanuit de hoogte' zijn, of voorover leunend, de rug toegekeerd, handen op de heupen, armen over elkaar. De mimiek kan fronsend zijn, met opengesperde of samengeknepen oogleden, of lippen, nadrukkelijk ja of nee schuddend met het hoofd. Daarmee zijn we al bij de expressie en de gebaren: een troostende of beschermende aanraking, een vuist op tafel, een zwaaiende wijsvinger, een krachtige handdruk.

Onder kenmerkende ouder-attributen, hoe cultureel bepaald ook dit weer moge zijn, zul je eerder zware boekenkasten aantreffen dan ludieke objecten, eerder portretten van voorouders dan mobiles, eerder wijze wandspreuken dan grappige affiches.

Typerende woorden voor 'het kind' zijn:

dat kan ik niet, dat is jouw schuld, is het goed? Waar moet ik heen, weet jij dat, wacht op mij alsjeblieft, hèlp me nou, ik kan, ik wil, dat doe ik zelf, hoe moet dat, waarom doe je dat? De toon van de stem kan klagerig zijn, of juichend, giechelend, zeurderig, drammerig, speels, teder. Uit de stemverheffing kan blijken dat iemand werkelijk alles op alles zet om zijn zin door te drijven. De lichaamshouding en -beweging: bewegelijk, springen, stoer, opkijkend tegen, dansend. De gebaren: armen in de lucht, vinger in de neus, duim in de mond, hand voor de mond, tong uitsteken, vinger opgestoken.

In het taalgebruik van 'de volwassene' zul je meer dan eens "naar mijn mening" en "volgens mij" horen, hoezo, hoe zullen we dit aanpakken, welke andere mogelijkheden zijn er, we moeten de knoop maar doorhakken. De intonatie is helder, of toonloos. De houding is ontspannen, of onopvallend. Het oogcontact is "horizontaal", op gelijke hoogte, of er wordt zoekend "naar binnen" gekeken of naar een punt "ver weg". De lichte stemverheffing kan een overtuigend accent aanbrengen. Als volwassene ga je er van uit dat je, uiteraard, goed geïnformeerd en weloverwogen handelt. Dat je je niet laat leiden door - oneigenlijke - emoties.

Toch is het meer dan eens 'het kind' dat zich in ons gedrag manifesteert, of 'de ouder', "Er moet nog ontzaglijk veel gebeuren". "Er is geen beginnen aan". "Ze zijn daar hardstikke gek". "Zo iets mag je wel denken, maar je moet er voor zorgen dat je zo iets nooit zegt". "Bang zijn, ik? Dat komt in mijn woordenboek niet voor".

Vaak heb je deze positie-keuzes van jezelf, of van de ander, niet in de

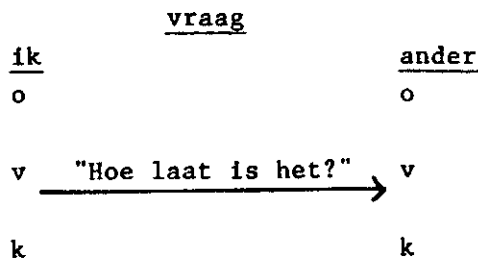
gaten.

Ook kan het zijn dat een of twee basishoudingen zoveel mogelijk worden vermeden, c.q. uitgeschakeld lijken te zijn. Je reageert alleen vanuit de volwassene in jezelf, of vanuit de ouder in jezelf. Dat alles kan in transacties met anderen hardnekkige moeilijkheden geven. Om deze pijnlijke, tijdrovende, energie-vragende problemen enigermate te ontwarren en te verhelpen worden in de transactionele analyse onderscheiden de complementaire, de gekruiste en de meervoudige trans-actie.

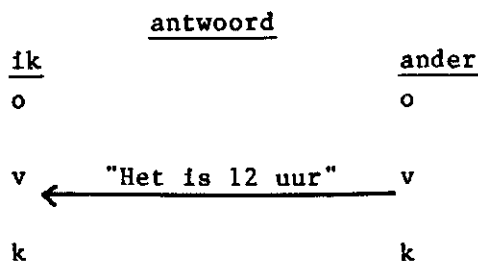
1) Complementaire transacties

De transactionele analyse beschouwt mijn actie, mijn gedraging, als gericht op de ander. De uiting, de gedraging, die daar vanuit de ander op volgt, ook de stilzwijgende, is te beschouwen als een reactie. Die is weer te zien als een actie waar een reactie op volgt. De op elkaar volgende en elkaar oproepende re-acties vormen met elkaar de trans-acties.

Zo'n transactie kan complementair zijn. Mijn actie komt bijvoorbeeld voort vanuit mijn 'volwassene' en is gericht op de 'volwassene' van de ander, al kan dat een jongere zijn.

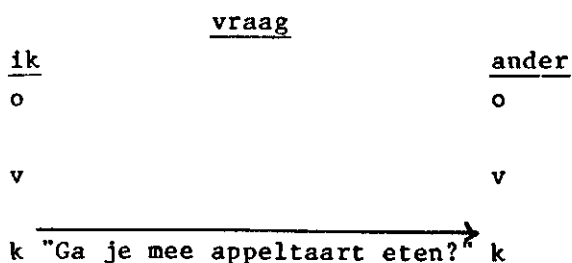


De ander reageert vanuit zijn of haar 'volwassene' en antwoordt mijn 'volwassene':

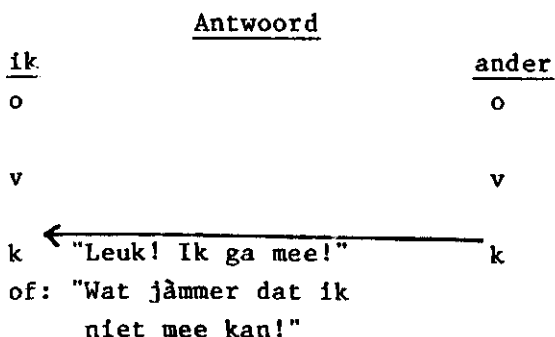


Het klinkt allemaal heel vanzelfsprekend en onproblematisch. Dat is dan ook precies het kenmerk van de complementaire transactie. Maar 'voor hetzelfde geld' kan deze transactie de vorm aannemen van een ruzie. Ga maar na welke antwoorden zich nog meer voor kunnen doen op de betreffende vraag. "Heb ik wat van je an?" "Mot je mij hebben?" "Koop zelf een horloge". Maar ook de vraag kan complexer zijn dan ie lijkt. Het kan betekenen: "We schieten niet op", zonder dat dat duidelijk wordt gezegd. Of: "Ik wil dat je weggaat", of: "Ik wil eigenlijk hier vandaan".

De complementaire transactie kan zich tussen alle basis-posities voordoen. Transacties zijn complementair zodra de een reageert vanuit de basis-toestand waarin ie door de ander is aangesproken. Mijn actie kan voortkomen uit mijn 'kind' en spreekt het 'kind' in de ander aan.

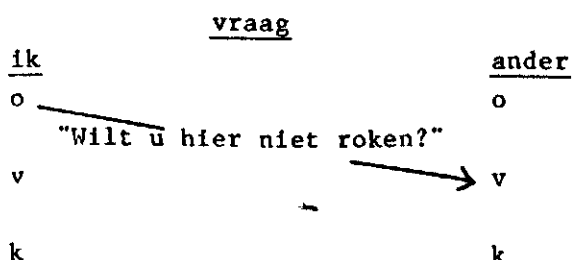


De ander heeft op dat moment ook zin in iets lekkers. Hij of zij wordt niet weerhouden door voedingskundige oordelen, of overwegingen met betrekking tot de ongelijke voedselverdeling in de wereld. Antwoord: "Leuk! Ik ga mee!" Of: "Wat jàmmèr dat ik niet mee kan".

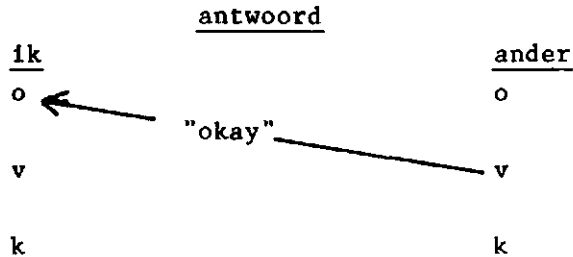


Zo kunnen mensen vanuit de "ouder" in hen, eenstemmig over en weer, klagen over de tegenwoordige jeugd. Of zij kunnen zich erop beroepen dat hun eerdere inspanningen toch maar langzaam hebben geleid tot verbeteringen ten opzichte van vroeger. Betrokkenen zijn en blijven in hun eigen waarde. Daarom kan de communicatie, op deze wijze, ononderbroken voortgaan. Complementaire transacties verlopen niet alleen horizontaal tussen dezelfde posities, zoals in deze eerste voorbeelden. Bij complementaire transacties reageert men vanuit de basis-toestand waarin men door de ander is aangesproken.

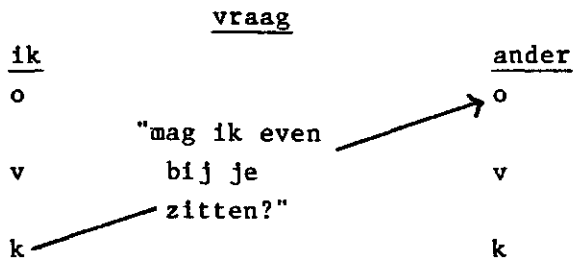
Dat hoeft niet de basis-toestand te zijn van waaruit de ander spreekt. Wanneer ik als docent in een onderwijsruimte in een rijksgebouw aan studenten moet aangeven dat er niet gerookt mag worden, en ik doe dat zakelijk, dan richt ik mij - rolmatig - vanuit de ouderpositie tot de volwassene-positie



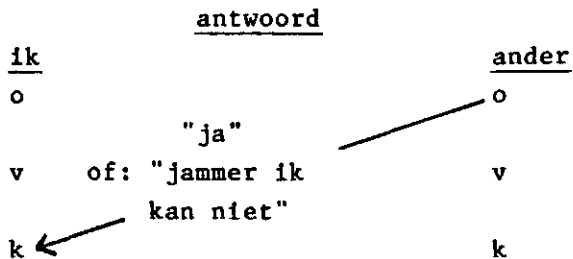
Als de aanwezige studenten hun sigaret uitdoen, of "okay" zeggen, met de huisregel accoord gaan en zich daar daadwerkelijk aan houden, dan is de transactie complementair.



Als ik me klein en alleen voel en vraag "mag ik even bij je zitten?", dan richt ik mij vanuit de kind-positie tot de ouder, al zou dat bij wijze van spreken een achtjarige kunnen zijn.



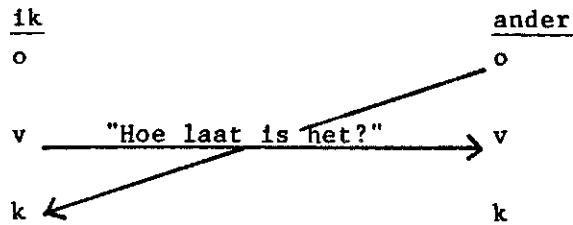
Als de ander die vraag met woord en gebaar beantwoordt, of zich met woord en gebaar moet verontschuldigen omdat het nu jammer genoeg niet uitkomt, dan is de communicatie complementair:



De complementaire communicatie kan in principe ononderbroken doorgaan en is 'vanzelfsprekend', onproblematisch. Meestal is ie neutraal van gevoelswaarde, of plezierig. Pijn, kwetsing, is niet aan de orde, ook niet als een vraag of een verzoek onbeantwoord moet blijven. Betrokkenen blijven over en weer in hun waarde.

2. Gekruiste transacties

De aangesprokene reageert vanuit een andere positie en met een ander gedrag dan waarin ie werd aangesproken.



"Hoe vaak heb ik je dat nou al niet gezegd! Koop nou eindelijk zelf eens een horloge!"

In zo'n geval is de communicatie verstoord. Het klikt niet. Je wordt in dit voorbeeld als vraagsteller uit je waarde gehaald. Betrokkenen worden kwaad, stil, lopen weg, kiezen snel een ander onderwerp, proberen het opnieuw met het risico dat een volgend misverstand ontstaat. "Wat is er met jou aan de hand?" "Barst!" of: "Wacht even, ik wou graag weten hoe laat het was, meer niet. Wat is er?"

De meest voorkomende en moeilijkste kruistransactie is de in principe volwassen-transactie die - zonder dat dit afgesproken is - omslaat in een ouder-kind-transactie.

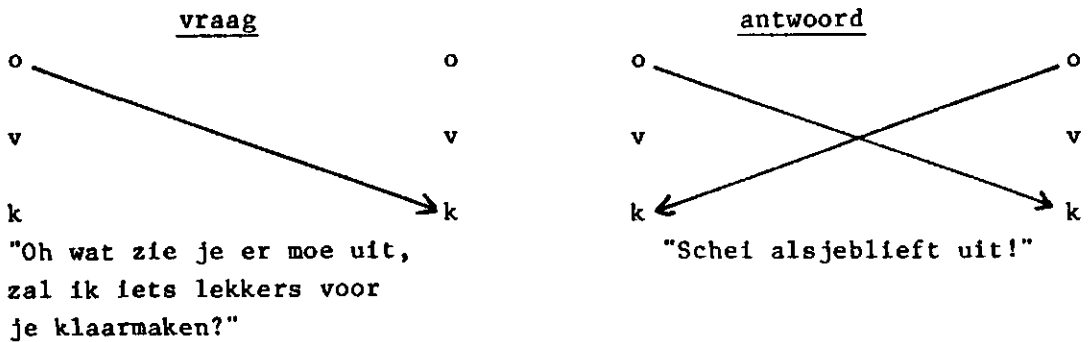
De aangesprokene, in dit voorbeeld, reageert niet vanuit de volwassene-positie waarin ie werd aangesproken. De reactie komt vanuit de ouder-positie. "Zorg er nou eens eindelijk voor dat..." Daarmee wordt de ander, onverwacht en ongevraagd, aangesproken als kind. Je voelt je in dat geval gekleineerd.

Zodra verwijten, beschuldigingen, rancuneuze, verongelijkte en verontwaardigde geluiden deel uitmaken van de communicatie is er vrijwel altijd sprake van een gekruiste transactie. Het kan ijzige stilte oproepen, omdat de 'ontvanger' niet in staat is, c.q. weigert op deze wijze te reageren. Het kan met een welgemeend "stik" worden beëindigd. Met een vraag of reactie kan een lawine van verontwaardigde acties en reacties loskomen. Je kunt ook "dichtslaan", onmachtig om te reageren.

Achter kruis-transacties kunnen vele oorzaken schuil gaan. Ontmoeten mensen elkaar die, van huis uit, patroonmatig, vanuit tegengestelde posities opereren, dan is de kans op wrijving groot. Men voelt zich bij voorbaat gekleineerd. Men meent gewoontematisch de teugels strak in handen te moeten houden. De kruis-transactie kan een vast bestanddeel worden, kan zelfs de belangrijkste inhoud worden, van het met elkaar omgaan. Ruzieënd, verwijtend, belerend werkt of leeft men met elkaar, lang en ongelukkig. Je kunt daarentegen ook welbewust een kruis-communicatie aangaan omdat je in je complementaire transactie bent vastgelopen. Dat kan het begin van een positie- en communicatie-verandering inhouden. Wanneer je in een relatie bijvoorbeeld als maar elkaars zwakke plekken compenseert, of in een zich eindeloos herhalende rol-patroon terecht bent gekomen, dan loop je het risico dat je op die punten zwak en hulpeloos moet blijven wil de relatie blijven voortbestaan. Wil je daaruit loskomen, wil je je anders gaan manifes-

teren, dan zijn kruis-transacties onvermijdelijk.

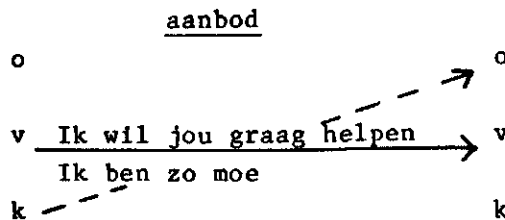
A komt, zoals gebruikelijk, doodmoe van het zware, drukke en belangrijke werk thuis. B heeft in huis niemand gezien en weinig opwindends meegemaakt. B wil praten en vraagt belangstellend aan de doodvermoeide A hoe het nu met A is en of B iets lekkers voor A zal inschenken. De thuiskomer kan dit dagelijkse hulpvaardige gevraag niet langer verdragen en barst uit zijn vel.



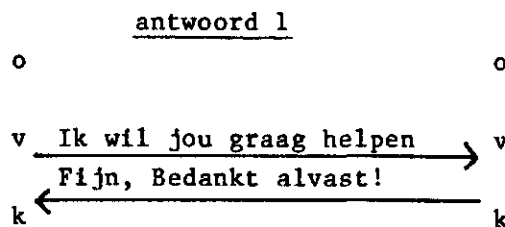
3) Meervoudige transacties

Op het verbale niveau wordt één boodschap uitgezonden, op het non-verbale een andere - daarmee niet congruente boodschap. Zuchtend zeg je zo blij te zijn dat je ouders op bezoek komen. Steken onder water gevend doe je alsof je héél bereidwillig bent. Een vraag stellend probeer je ergens onder uit te komen.

In zo'n transactie zijn meerdere posities en gedragswijzen tegelijkertijd werkzaam. Dit bemoeilijkt de communicatie. Op welke positie, c.q. welke boodschap, reageer je als ontvanger? Wanneer iemand met een vermoeide mimiek en met een klagerige intonatie zegt dat ie jou zo graag wil helpen, dan ontstaat de volgende figuur.

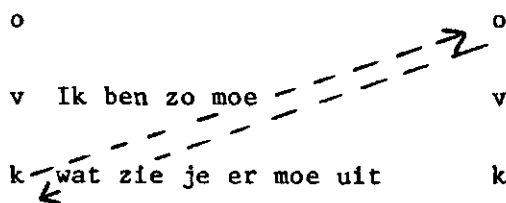


Hoe reageer je hierop? Je kunt net doen of je alleen het verbale aanbod hebt gehoord en gaat er dankbaar op in. Er kan dan een in principe complementaire transactie ontstaan.



De mimiek en de intonatie kunnen zó sterk bij je overkomen dat je daar allereerst en afzonderlijk op reageert. Ook dan kan een in principe complementaire transactie volgen.

antwoord 2



Maar er kan evenzeer een kruis-transactie ontstaan wanneer de zender zich flink wil houden en niet met de eigen discongruentie geconfronteerd wil worden. "Ik ben helemáál niet moe. Hoe kòm je erbij!" De dubbele, dubbelzinnige boodschap kan de ontvanger ook tot een meervoudige, dubbelzinnige, reäctie brengen.

antwoord 3

"Eh, ja, eh, als je dat wilt, maar als het je niet goed uitkomt, ik kan het eventueel ook wel zonder hulp, eh..."etc.

Dat kan zoveel verwarring en nieuwe meervoudige transacties geven dat je niet meer weet wat je aan elkaar en aan jezelf hebt.

De dubbele transactie kan ook door tegenstrijdigheden en discongruenties binnens de verbale laag ontstaan. We spreken onszelf regelmatig tegen. Hoe moet de ander daar dan op reageren? Op de eerste uitspraak of op de tweede, tegengestelde uitspraak? Nog ingewikkelder wordt het wanneer je op de eerste reageert en dan een antwoord krijgt vanuit de tweede. Je komt dan niet tot een vergelijk met elkaar. De ander heeft altijd gelijk.

Je kunt ook niet inhoudelijk maar procesmatig reageren en de tegenstrijdigheid zélve signaleren. Je geeft 'feed back'. Ook dát kan weer een kruiscommunicatie geven als de ander op inhoudelijk niveau en niet procesmatig reageert.

Omdat begeleiders specifieke communicatie-risico's lopen geef ik hier nog een "beroeps"-transactie weer, beschreven door Oomkes.¹⁵⁾ Een hulpvrager lanceert een vraag of probleem. De hulpverlener gaat antwoorden en adviezen geven, probeert het probleem in een ruimer verband te zien of het te relativiseren. De hulpvrager reageert stelselmatig met 'ja maar'-uitingen. De hulpverlener raakt volkomen uitgeput, trekt zich terug, beklaagt zich, of wordt kwaad! De hulpvrager beklaagt zich dat ie niet de hulp krijgt waar ie echt iets aan heeft, integendeel zelfs.

Aangezien alle oplossingen systematisch worden afgewezen is het, aldus Oomkes, duidelijk dat onder die vraag om hulp onbewust een andere bedoeling schuilgaat. Er is hier niet van een complementaire transactie sprake tussen twee volwassenen die zoeken naar oplossingen. Er is hier evenmin sprake van een complementaire transactie

"tussen een kind en een ouder" waarin hulp wordt gevraagd, gegeven en ontvangen.

Het resultaat van de hulpverlening is een falende, machteloze hulpverlener enerzijds en een niet te helpen hulpvrager anderzijds.

Wanneer je het betreffende proces transactioneel analyseert, kun je tot de volgende hypothetische 'reconstructie' komen. Er is in dit geval onder de hulp-transactie een tweede transactie gaande en wel van het kind dat de ouder een hak zet. In deze wraak-actie wordt het bewijs geleverd dat ouders je altijd teleurstellen, dat ze altijd tekort schieten. Tevens wordt weer eens bewezen dat niemand je als kind helpt, dat je niet te helpen bent, en dat je niet hoeft te veranderen. Als hulpverlener krijg je al het 'oud zeer', al de negatieve ouder-kind-transacties van de betreffende hulpvrager over je heen. Waarschijnlijk was er van een veeleisend ouderpaar sprake ten opzichte waarvan het kind stelselmatig faalde. De rollen zijn nu omgekeerd: de ouder faalt.

En als hulpverlener speel je het spel in tegenovergestelde richting. Je bent de behulpzame ouder die ontzettend haar of zijn best doet om het onwillige en ondankbare kind terwille te zijn. Ook al neemt het kind je hulp niet aan, je blijft helpen want kinderen zijn en blijven kinderen. Ze zijn niet in staat hun problemen zelf op te lossen. Dat moet door de ouder gebeuren.

Een hulpverlener die vanuit zó'n attitude en zo'n positie opereert en blijft opereren kan bijna nooit zeggen dat ie iets echt niet weet of kan, dat ie doodmoe wordt van al dat gevraag en geadviseer.

In je vroege jeugd heb je je over en weer dergelijke communicatie-procedures aangewend. Onder die gewoonten gaan favoriete posities schuil, waarmee je je zelf-beeld vormt en in stand houdt. Dat werkt door in je verstandhouding met anderen. Krijg je dat, al doende en al reflecterende, meer en meer in de gaten dan ben je er minder aan overgeleverd. Je kunt 'andere' positie- en gedragskeuzen gaan maken.

Je kunt overigens ook héél anders tegen meervoudige transacties aankijken. Je kunt ze opvatten als voorbeelden van dubbelzinnige communicatie. Dan kan het een onuitputtelijke bron van humor worden.¹⁶⁾

12. Een veelomvattend voorbeeld

Van een groepsdynamisch en socio-dynamisch 'veld-experiment' is verslag uitgebracht door Judit Ernst.¹⁷⁾

Zij participeerde in het netwerk van groepen dat in Noord Amerika, met name in Philadelphia, bekend staat als 'movement for a new society'. Deze beweging werkt aan mens- en maatschappij-verandering via geweldloze acties op het gebied van vredesvraagstukken, emancipatie-processen, mensenrechten, milieu, buurtproblematiek e.d.

Men richt zich niet alleen op anderen maar tegelijkertijd op zichzelf. In een voedselcoöperatie, bank, drukkerij, uitgeverij, in eigen woongemeenschappen, studie-groepen en trainingscentra probeert men zelf nieuwe vormen van leven en samenleven, werken en samenwerken te realiseren.

Hoe is dit, in 1971 uit de 'Quaker Action Group' voortgekomen, veranderingsproject sociaal georganiseerd?

Onderstaande punten doen uiteraard geen recht aan 'de werkelijkheid' van het een en ander. Ze bieden enige informatie.

- Leefgemeenschappen

Dit zijn zelfstandige huishoudens waarvan de meeste leden bij de 'movement' zijn aangesloten. Men ontwikkelt en onderhoudt een 'woongroep' waarin men zich verbonden voelt en elkaar steunt. Er is de gedeelde zorg voor de kinderen. Er zijn de gezamenlijke maaltijden, uitstapjes, acties, feesten.

Door inkomsten te delen maakt men het elkaar mogelijk om bijvoorbeeld part-time te gaan werken, aan training, acties, studie deel te nemen e.d.

Op de vaste huisbijeenkomsten wordt uitgewisseld hoe het ieder vergaat, hoe men er persoonlijk en als woongroep voorstaat, wat de problemen en de plannen zijn. Men vormt, voor kortere of langere duur, tweetallen, "maatjes". Deze komen regelmatig samen om belevenissen uit te wisselen, elkaar steun te geven, leerpunten te formuleren. Binnen en tussen leefgroepen vormt men weer groepen om gespreksavonden te beleggen, reparaties te verzorgen, bibliotheekzaken te regelen, muziek te beoefenen e.d.

De leefgemeenschappen houden contact met elkaar. Men vormt voortdurend, met anderen, en met andere organisaties, steun-, studie-, actie- en trainingsgroepen in het kader van campagnes.

- Steungroepen

Leden van verschillende leefgroepen komen voor kortere of langere tijd bijeen in steungroepen, ook wel identiteitsgroepen genoemd. Men groepeerst zich op de identiteit die men deelt en die bepaalde problemen en specifieke perspectieven met zich mee brengt: gekleurde mensen, lesbisch zijn, oudere mensen, jongeren. Men komt meerdere keren per maand bijeen, deelt zorgen, ervaringen, maakt plannen. Er is de ervaring van het je gediscrimineerd voelen. Er is het gevoel van niet gehoord of

niet opgemerkt worden, het gevoel van onderwaardering of tegenwerking. Het gesprek is gericht op het zich uitspreken c.q. elkaar beluisteren. Men vraagt en geeft aandacht aan elkaar. Men kan elkaar steun of commentaar geven, zonodig ook confrontaties aangaan.

- Studiegroepen

Om aan maatschappij-verandering te kunnen werken is het maken van maatschappij-analyses voorondersteld. Binnen de 'movement' is een methode ontwikkeld om oorzaken van sociale problemen te bestuderen en om te bepalen welke veranderingen nodig en mogelijk zijn.

Er wordt gaandeweg een visie ontwikkeld, terwijl voorts aangrijpingspunten voor verandering worden gezocht. Vervolgens wordt een strategie van actie-stappen uitgestippeld. Van daaruit kan dan aan campagnes, demonstraties e.d. worden deelgenomen c.q. kunnen acties worden voorbereid.

- Actie-groepen

Voordat aan een bepaald verander-project wordt begonnen, met leden van de 'movement' en met anderen, dient eerst de bereidheid en de betrokkenheid verduidelijkt.

Zonder een uiteindelijk gezamenlijke analyse, zonder een gemeenschappelijke visie en strategie heeft een actie geen kans van slagen. Dit houdt tegelijkertijd een intensieve groepsvorming in.

Ieders ideeën en voorstellen worden geïnventariseerd en besproken. In meerdere gespreksronden worden voorkeuren en toezeggingen, twijfels en angsten, uitgewisseld.

Tenslotte wordt tot het nemen van besluiten, via consensus, en het maken van afspraken overgegaan. Delen van de actie worden in trainingsbijeenkomsten, bijvoorbeeld via een rollenspel, uitgeprobeerd en ingeoeft.

Er vinden stelselmatig evaluaties plaats voor, tijdens en na de acties. Hoe is er gewerkt en samengewerkt. Welke vorderingen zijn geboekt. Welke problemen zijn gerezen. Welke nieuwe stappen moeten worden overwogen.

- Trainingsgroepen

Teneinde op deze wijze met elkaar en met anderen aan mens- en maatschappijverandering te kunnen werken, vinden voortdurend oefenbijeenkomsten plaats. Deze worden zoveel mogelijk gekoppeld aan specifieke acties en campagnes. In deze groepen krijgt en creëert men de leer-gelegenheid om zich houding en bekwaamheid in probleem- en conflictoplossing, in vergaderen en organiseren, in begeleiden en actie-voeren eigen te maken. Ook het persoonlijk welzijn en de eigen ontwikkeling en voldoening zijn in het geding.

In de trainingsprogramma's kunnen aan de orde komen:

. geschiedenis, theorie en strategie van vernieuwingsbewegingen

- . analyse van maatschappij-systemen en van maatschappij-verandering
- . inzichten en vaardigheden in groeps- en organisatie-processen, consensus- besluitvorming, conflict-oplossing
- . persoonlijke ontwikkeling en voldoening
- . actie-vaardigheden (campagnes, demonstraties, straattoneel, voet-tochten, publiciteit etc.).

Het gaat niet alleen om kennis en vaardigheid. Het gaat uiteindelijk om daadwerkelijke handelingsbekwaamheid in complexe en spanningvolle situa-ties. Van die bekwaamheid maakt deel uit dat je je met jezelf en elkaar vertrouwd voelt. Dat je je ook emotioneel sterk en zeker genoeg weet om initiatief te nemen, tegenslag en ontmoediging te hanteren, conflicten aan te gaan en op te lossen.

Voor conflicten binnen leef-, steun- en actiegroepen zijn bemiddelings-methoden ontwikkeld. Een conflict wordt niet alleen gezien als een ruzie waarmee angstige en vijandige gevoelens gepaard gaan. Het is vooral een signaal dat er tegenstellingen zijn en dat uitwisseling en bijsturing noodzakelijk is wil de groep en wil het werk verder komen. Bij zo'n bemiddelingspoging krijgen de verschillende partijen in het conflict een steunpersoon of steungroep. Bij de conflictverhelderingsbijeenkomst die wordt belegd zijn deze mensen aanwezig. Zij luisteren, vragen, vertalen voor hun partij wat de tegenpartij probeert te zeggen, bevorderen een zorgvuldige communicatie, doen bemiddelingsvoorstellen.

- Groepsbegeleiding

Dit alles stelt eisen aan de groepsregulering, aan de groepsbegelei-ding. Men verzorgt deze gezamenlijk. Groepstaken rouleren voortdurend. Er wordt van een 'coöperatief' leiderschap, begeleidersschap, uitge-gaan, in een groepsklimaat van vertrouwen en gelijkwaardigheid. Er is aandacht voor de groepstaak en voor het sociaal-emotionele proces. Dit vertaalt zich bijvoorbeeld in zorgvuldige agenda-voorbereiding, nieuwe mensen 'inpraten', tijd bewaken, pauzes en proces-stops voorstellen, conclusie- en besluiten-lijsten bijhouden, ontspannende activiteiten voorstellen, bijhouden wie iets in wil brengen. Bij dit laatste, toegepast in grotere groepen, registreert iemand regelmatig wie voor-nemens zijn een gespreksbijdrage te leveren. Iedereen kan zich dan volledig op het gesprek concentreren, ook de gespreksbegeleider. De 'teller' geeft af en toe te kennen dat er nog x mensen 'wachtende' zijn. Is het nemen van besluiten aan de orde, dan is het de bedoeling om consensus te bereiken. Het gaat er om, stapsgewijs, tot overeen-stemming te komen over de best mogelijke oplossing, op dit tijdstip, onder deze omstandigheden. Dit kan ook inhouden dat, in alle openheid, een of meer mensen 'een stap opzij' zetten. Zij zijn het niet eens maar wegen dit, in deze situatie, niet zo zwaar dat zij daarmee de overigen zouden tegenhouden. Men kan dan ook kiezen voor 'tijdelijk opsplitsen', voor het vormen van meerdere kleine werkgroepen binnen

een groter geheel. Maar ook 'uitstappen' kan uiteindelijk de best mogelijke oplossing zijn. Daar wordt dan, openbaar, over en weer, voor gekozen. Dit speelt bij uiteindelijk niet te verenigen verwachtingen en na grondige inschatting van het belang om met z'n allen bij elkaar te moeten blijven

Noten

- 1) Q. v.d. Meer,
To learn or not to learn, that's my question. In: In de Ban van de voorlichtingskunde, Vakgroep Voorlichtingskunde, L.H. Wageningen 1983, pag. 205 t/m 225.
FILE (Filiaal Leeuwenborch, bibliotheek).
- 2) J. Remmerswaal,
Groepsdynamica tussen psychologie en sociologie. Groepsdynamica in vogelvlucht. In: Leren en leven met groepen, Samson, Alphen 1984, pag. 1015-3 e.v., 1016-3 e.v., 1016-11 e.v.
FILE, afd. handboeken.
- 3) I. Yalom,
Groepspsychotherapie, Deventer 1978, p. 38 e.v., 44 e.v., 50 e.v., 235, 261 e.v.
FILE, hdb. 79, 659.2.4.71
- 4) R. Mann,
Winners, Losers and the search for equality in groups.
In: C. Cooper e.a. Theories of group processes, London 1975, pag. 236-272.
FILE, hdb. 76, vak 8, nr. 282.
- 5) Zie noot 3, pag. 224 e.v.
- 6) W. Schutz, Joy, New York 1969, p. 117 t/m 186.
- 7) A. Stemerding,
Begeleiding van groepen. Samson, Alphen 1974, 124 pag.
- 8) Zie noot 7, pag. 49 e.v.
- 9) L. Lagrou,
Contact en confrontatie in groepsgesprekken, in: Leren en leven met groepen, Samson, Alphen 1984, pag. 1330-1 t/m 33, met name pag. 9 e.v.
FILE, afd. handboeken.
- 10) R. Cohn,
Thematische interactie, Bloemendaal 1979.
FILE, hdb. 79, 659.2.4.71.1979

- 11) A. Bakker,
Methodiek van de thematische interactie. In: Leren en leven met groepen. Samson, Alphen a/d Rijn, 1978, p. 1820 e.v.
- 12) L. Lagrou,
Contact en confrontatie in groepsgesprekken, in: Leren en leven met groepen, Samson, Alphen 1984, pag. 1330- 1 t/m 1330-33, met name pag. 15 e.v.
FILE, afd. handboeken.
- 13) C. Cooper,
The centrality of interpersonal trust in group processes. In: C. Cooper e.a., Theories of group processes, London 1975, pag. 134-178.
FILE, hdb. 76, vak 8, nr. 282.
- 14) Leren en leven met groepen. Handleiding voor het werken in groepen, Samson, Alphen 1979, pag. 5100-5200. Bijdragen van G.Roosjen e.a.
- 15) F. Oomkes,
Inleiding in de communicatieleer, Wageningen 1982, pag. 181 e.v.
- 16) W. v.d. Berg,
Van de lach tot de traan, Nijmegen 1977, In de humor wordt van geheel eigen middelen gebruik gemaakt. Veelal verloopt de communicatie via een omweg. Verdrietige momenten of gevaarlijke ontwikkelingen worden in de humor niet direct behandeld. Er worden toespelingen op gemaakt. Het halve woord vindt een goede verstaander. In het cabaret bijvoorbeeld worden situaties, gebeurtenissen en gedragingen niet uitgelegd en geanalyseerd zoals in een educatieve documentaire. Ze worden bijvoorbeeld nagebootst waardoor je, afstand nemend, ziet, herkent, wat er aan de hand is.
Vinden in de imitatie bovendien kleinere of grotere vertekeningen plaats, dan kan daarvan een relativerende, bevrijdende of confronterende werking uitgaan. Het even hinderlijke, begrijpende als machteloze gegaap van omstanders naar verkeersslachtoffers wordt verhevigd in de jammerklacht van super-gaper Freek de Jonge: "Dat ik nu mijn fôtotoestel niet bij me heb".
Cabaretier Fons Jansen laat een arm iemand, met de pet in de hand, aanbellen bij een rijke. De hongerige man vraagt op onderdanige toon: "mijnheer, hebt u iets te eten?"
De dikke rijkaard slaat de magere hulpvrager dankbaar op de schouder en zegt op geruststellende toon: "Kérel, ik rêd me wel".
De tragiek van honger en overvloed, van arm en rijk, van machtsongelijkheid en van onrechtvaardigheid wordt in vijf woorden samengevat. Honger is onmenselijk. Toch wordt er altijd weer niets of

onvoldoende aan gedaan door wie dat zouden kunnen doen. De rijkaard verstaat de vraag niet. Hij ziet niet wat er aan de hand is. Hij begrijpt het niet. Hij begrijpt het precies verkeerd. Hij betreft de vraag op zijn eigen voedingstoestand, waarmee uiteraard niets aan de hand is. Dat gebeurt bovendien op kameraadschappelijke wijze, terwijl er van kameraadschap geen sprake is, integendeel.

Koot en Bie brengen Koos Koets in beeld, de voorzitter van de Gereformeerde Junkiebond. Het gaat heel goed met de bond. Er komen steeds meer leden bij. De interviewer is daarmee minder tevreden dan Koos. Op de vraag of de bond nog wat gaat doen legt Koos moeizaam uit "dat we gaan stoppen". Waarmee? "Met het gebruik van verslavende middelen".

Maar hoe dat dan aangepakt zou moeten worden, daarvan heeft slome Koos niet het minste idee. "Zou je zelf niet moeten stoppen, als eerste, om het voorbeeld te geven?" vraagt de monter intervieweer. Koos: "Dat kàn niet, want dan zou er geen voorzitter meer zijn. Ik moet juist als laatste stoppen".

De interviewer hoopt op zelf-ontsluiting, op zelf-verandering, op oplossingen voor het probleem. Koos Koets geeft blijk van een bekende voorkeur voor zelf-uitsluiting en van zelf-bevoordeling.

Op humor wordt hier nog kort ingegaan als groepsverschijnsel, en als groepsfunctie. Het halve woord vindt alleen een goede verstaander binnen het geëigende groepsverband. Humor ontstaat bij de gratie van een aantal overeenkomstige vooronderstellingen, werkelijkheidsvoorstellingen en waarderungen tussen betrokkenen. Op toespelingen kan alleen worden ingespeeld door geest- en lotverwanten. Niet alleen elke tijd, ook elke maatschappij en elke (sub) groep kent en maakt eigen humor. Humoristen functioneren binnen eigen 'publieksgroepen'. Daarbuiten verliezen ze hun zeggingskracht. Daarbuiten kunnen ze zelfs als vijanden worden bestempeld. In de humor ga je met elkaar een specifieke communicatie aan. Je houdt elkaar een spiegel voor. De humor heeft betrekking op thema's waar men zich bij betrokken voelt, individueel en gezamenlijk. Het gaat over gebeurtenissen en gedragingen die voor betrokkenen een sociaal-emotionele lading hebben. Het betreft met name problematische aangelegenheden, mislukkingen, tekortkomingen, beperkingen alsook de gevoelens van onmacht, schaamte, twijfel, angst, verdriet of woede die daarmee gepaard kunnen gaan. In het aan elkaar zichtbaar en voelbaar maken hiervan kan herkenning, ontroering, relativering, bezinning, ontspanning, losmaking, bemoediging, kritiseren, mobilisering plaats vinden. Dat versterkt het min of meer gemeenschappelijke klimaat. Dan is het verrukkelijk om samen verontwaardigd te zijn of om samen te lachen. Je ontdekt en verwerkt samen met anderen, pijnlijke tegenstrijdigheden in je persoonlijke en maatschappelijke lotgevallen en lotgenootschap.

17. Judit Ernst, Movement for a new society, Dagboek van een trainingspraktijk, U.S.A., januari-oktober 1982, Amsterdam 1985, 144 pag. Scriptie-bibliotheek Vakgroep Voorlichtingskunde, L.H. Wageningen.

Begrippen

autonomie 8, 37, 48
acceptatie 14, 24, 29, 32, 36
actie-groep 6, 26, 62
afhankelijkheid 19, 22, 37
beïnvloeding 2, 13, 24, 25, 28
belangen 12, 25, 28, 33, 42, 45
coalities 3, 20, 34
conflict 14, 21, 24, 27, 33, 57, 63
confrontatie 6, 29, 33, 42, 62
congruentie 15, 40, 58, 59
cohesie 14, 24, 27, 34, 47
communicatie 2, 9, 13, 46, 54
consensus 33, 35, 41, 43, 62
coöperatie 14, 27, 61 e.v.
democratie 29, 37, 44
eigen-waarde 11, 14, 15, 19, 27, 48
ervaringsleren 36, 44
gelijkwaardigheid 2, 11, 15, 21, 63
groep 2, 12 e.v.
groepsfasen 3, 4, 5, 23, 25, 31
humor 9, 22, 60, 66 e.v.
identiteit 24, 37, 61
identificatie 29, 42
interdependentie 3, 8, 42, 48
internalisatie 29
intolerantie 30, 44
impasse 33, 36
leergroepen 2, 7, 13, 17, 62
leiding 6, 17, 20, 22, 25, 29, 34, 37, 59, 63
leren 2, 11, 25, 28, 37, 47
meerderheid 20, 35
monoloog 5, 17
overdracht 36
probleemoplossing 7, 32, 36, 43, 46, 62
projectie 37, 59
sociale basisbehoeften 3, 24
sociale basisposities 8, 51
spelregels 6, 21, 39, 62 e.v.
stilte 7, 21, 23, 44, 57
strijd 15, 16 e.v., 24, 34, 42, 57
thematisch gerichte interactie 6, 36
transactionele analyse 8, 51
veldexperiment 61
vertrouwen 7, 14, 16, 24, 27, 45

voldoening 8, 19, 24, 62
voldongen feit 7, 43
zelfhulp-groep 6, 11, 44, 61 e.v.
zelf-ontsluiting 36, 48
zelfvertrouwen 15, 27
zwijgen 6, 18, 19, 23, 31, 40, 54