

npi- bulletin

NPI - Instituut voor Organisatie Ontwikkeling
Valckenboschlaan 8
Postbus 299
3700 AG Zeist - Holland
Tel. (03404) - 20044*

K. Locher

Voorwoord

Mens en organisatie, het zijn twee onlosmakelijk verbonden aspecten van ons werk. Het gaat ons om leerprocessen in mensen en transformatieprocessen in organisaties. Samenvoegend spreken wij over ontwikkelingsprocessen van mensen en organisaties.

In de ontwikkeling van ons bulletin begint dit zich langzamerhand af te tekenen in het accentverschil tussen de bulletins die in de herfst en de lente uitkomen. Dit herfst-bulletin heeft als thema het opleiden en leren van mensen. In het komende lente-nummer valt de aandacht op vernieuwingsprocessen in organisaties. Vernieuwing in mensen en organisaties gaat gepaard met drempel- en grensoverschrijdend denken en handelen. Meestal wordt het oude opnieuw verwoord, vanuit een ander gezichtspunt bekeken. Soms ook is er werkelijk iets nieuws aan de orde. Bovendien, wat voor de een min of meer vertrouwde stof is, kan voor de ander verrassend verfrissend werken.

In dit bulletin komt het volgende aan de orde:

E. A. van Asbeck:

Creativiteit in de samenwerking met anderen

A. H. Bos:

Terugblik en vooruitblik

K. Locher:

Ontdekkend en ervarend leren

V. H. Meijer:

Omvorming van het specialisme

F. J. C. M. van Koolwijk:

Grondhouding en evenwicht

J. W. P. M. van der Brug:

Leerprocessen bij sociale conflicten

K. Locher:

Kultuurdrempels in een onderzoek bij minderheden

J. C. N. Uljée:

Een afspraak maken? Daar vraag je me wat!

Alhoewel het voor u ongebruikelijk en ongemakkelijk is zouden we het op prijs stellen indien u eens wilt reageren op de inhoud van de bulletins.

Op donderdag 12 maart 1987 wordt in „Erica” te Berg en Dal (bij Nijmegen) van 09.00 tot ± 16.30 uur weer een NPI-dag georganiseerd. Noteert u dus deze datum vast in uw (nieuwe) agenda. Nadere details zullen u t.z.t. worden toegezonden.

E. A. van Asbeck

Creativiteit in de samenwerking met anderen

De situatie waarin wij verkeren

Ieder mens in onze tijd wordt geconfronteerd met een samenleving waarin steeds meer ieder zijn eigen standpunt inneemt, zijn eigen weg gaat, zijn eigen normen bepaalt, zijn eigen visie ontwikkelt enz. Tegelijkertijd wordt de wederzijdse afhankelijkheid ook steeds groter: het samen werken, het samen leven en ook het samen zorgdragen voor ieders vrije individuele ontwikkeling wordt steeds meer een opgave. Deze situatie stelt ieder van ons voor nieuwe eisen om tot een goede samenwerking te komen. We moeten uit andere bronnen putten om deze tegenstelling vruchtbaar te maken. Wordt deze opgave of uitdaging niet aanvaard en opgepakt, om zodoende een volgende stap in de ontwikkeling te doen, dan zien we een toename van de conflicten en uitzichtloze situaties. Dan zien wij een groeiend aantal doemdenkers, mensen die afhaken en het niet meer zien zitten. Dit is ook de oorzaak waarom de leegte en de zinloosheid voor velen toeneemt. De mensen lopen langs elkaar heen en het zogenaamde sociale organisme valt uiteen. Het gesprek neemt af en de ontmoeting loopt dood naarmate meer woorden worden gebruikt om het gebrek aan communicatie toe te dekken. Onopgeloste vragen blijven liggen en onuitgewerkte problemen verzieken de samenwerking. De vluchtpogingen om uit de onleefbare situatie uit te breken nemen toe wat onder anderen zichtbaar wordt in de toename van de verschillende verslavingen in onze samenleving. De uitdaging wordt of niet onderkend of onvoldoende opgepakt of op onjuiste vorm ter hand genomen.

Het gaat er om dat de situatie waarin wij verkeren wordt herkend en dat wij in dit opzicht voor een breukvlak staan, een kentering der tijden. De samenleving verkeert in barensweeën waarin nieuwe samenwerkingsvormen geboren willen worden, een nieuwe wijze van samenwerken geoefend moet worden.

Er zijn gelukkig veel tekenen die er op wijzen dat een nieuw besef doorbreekt, dat onze toekomst en de nieuwe samenleving van ieder van ons afhangt. Een mens kan zichzelf omvormen, transformeren en van daaruit initiatieven nemen en daden stellen die de ontwikkeling in het samenwerken weer tot leven brengt. Voorwaarde is dat hij/zij op een nieuwe wijze leert samenwerken, dat hij/zij op weg gaat *creatief* samen te werken met de ander en de anderen in zijn/haar werk-leef- en vrijetijds milieu. Het gaat daarbij

zowel om een innerlijke ontwikkeling van de enkeling als om een ontwikkeling van samenwerkingsstijlen en samenwerkingsvormen.

Ik wil mij in dit artikel gezien de beschikbare ruimte beperken tot het raakvlak tussen individu en groep waar in deze wisselwerking voor de enkeling de uitdaging verscholen ligt om een ontwikkelingsweg te gaan die tot creativiteit kan voeren.

De uitdaging aangaan

Je kunt jezelf zien als iemand die door de situatie, door de omgeving wordt bepaald. Maar je kunt ook jezelf als schepper van de situatie zien. Ja, je kunt jezelf als initiatiefnemer zien die nieuwe situaties creëert, die zelf bepaalt hoe hij/zij op situaties reageert en die zelf de beïnvloeding van de omgeving ter hand neemt. Door jezelf anders te gaan zien is opzichzelf reeds een nieuwe situatie gecreëerd.

Je bent niet meer de „onlooker”, degene die tegen de dingen aankijkt. Door jezelf in de situatie te plaatsen en anders te gaan waarnemen verandert de situatie op slag. Daarmee schep je reeds een nieuwe situatie. Als we de problemen in ons en om ons heen „zo” willen zien en ons zelf in de situatie willen plaatsen, als we ze bovendien willen doorleven en ondergaan zonder onder ze gebukt te gaan komt er een heel proces op gang. Juist het pijnlijke van de situatie waarin we verkeren maakt ons niet alleen wakker ten opzichte van ons zelf maar geeft gelegenheid onze omgeving opnieuw, op nieuwe wijze, waar te nemen en de dingen helderder, duidelijker te gaan zien. De problemen worden getransformeerd tot uitdagingen, tot mogelijkheden. Het worden hefbomen om de situatie aan te pakken en bij ons zelf kunnen ze verstarringen oplossen, barrières doorbreken. Nieuwe vragen worden gesteld of er worden opnieuw vragen gesteld die waren ondergesneeuwd, sensitiviteit groeit, nieuwe organen worden gevormd voor een andere kijk op de werkelijkheid. Men transformeert naar nieuwe dimensies van de werkelijkheid door een metamorfose van het eigen waarnemen en denken.

De situatie wordt meer in zijn essentie onderkend, de problemen doorleefd en dan kan de uitdaging aanvaard worden.

De oefenweg

Pak je op deze wijze je „pakje” op dan „doemen”

juist nieuwe mogelijkheden op die vaak vermoed zijn als onoplosbare problemen. Het doemdenken in de situatie metamorfoseert naar „opdoemdenken”. Dat wordt een uitgangspunt voor een zelf gekozen weg en tal van nieuwe perspectieven op die weg wachten om ontdekt te worden. Er ontstaat meer ruimte om vragen te leren stellen. Door vragen te gaan stellen worden nieuwe elementen in de situatie ontdekt; men opent zijn blikveld voor de verborgen aspecten. Men leert de eigen oordelen c.q. vooroordelen te zien als de versluiers van de eigenlijke omgeving, als de barrière voor het inleven in de ander. Het vluchtige waarnemen waarmee je vroeger aan de verschijnselen voorbij ging en de wijze waarop je op ze reageerde wordt een punt van aandacht. Zo wordt langzaam een weg zichtbaar, in de zin van een scholingsweg van eigen vermogens waardoor ook nieuwe bronnen in jezelf kunnen worden aangeboord. De samenwerking en het samen leven wordt een oefenveld waar het handelen, het denken en het voelen gehanteerd worden, dat wil zeggen ter hand worden genomen door het eigen ik: de schepper van de nieuwe situaties. De heerser in jezelf wordt „ontdekt”, aan wie de instrumenten ter hand worden gesteld.

De tegenbeelden

Maar nu komen we in een nieuwe fase waar andere krachten op het toneel verschijnen.

De beperkingen in de situatie en de beperktheden van ieder van ons komen nu eerst duidelijk te voorschijn. Ze waren altijd aanwezig maar grotendeels toegedekt door conventie, frase en routine en worden nu gedurende de oefenweg die langzaam zichtbaar werd uit de slaap gesust. Er is geen autoriteit van buiten die te hulp komt en de normen bepaalt. Het licht op de weg moet zelf ontstoken worden. Angst, twijfel, scepsis steken de kop op. Het zijn de weerstanden waaraan wij onze krachten kunnen stalen. Angst wordt de leermeester voor de moed zoals de leugen ons bewust kan maken zorgzaam met de waarheid om te gaan.

Onzekerheid en twijfel roepen in de samenwerking vele problemen op evenals hoogmoed en overmoedigheid barrières op werpen. Misverstanden en wrijvingen zijn nog betrekkelijk makkelijk op te lossen. Moeilijker wordt het wanneer conflicten dreigen, de spanningen vormen aannemen die nauwelijks in de hand gehouden kunnen worden, uitbarstingen zich voordoen, de fronten verharderen en meer op de man dan op de bal gespeeld gaat worden. Delen van ons zelf, die wij niet of gedeeltelijk kennen maar waar de ander zich aan stoort en als onaanvaardbaar beleeft, kunnen tot deze grote spanningen aanleiding geven. Er worden ons zaken toegedicht die een groot appel doen op ons incaseringsvermogen. Kunnen wij rustig

in de spiegel kijken en onze dubbelganger die de harmonische samenwerking wreed verstoorde aanvaarden? Kunnen we al verder gaande met de ombouw van ons zelf beginnen?

Dit is de fase waarin op een nieuwe wijze een appel op ons wordt gedaan. Nu wordt als het ware een diepere laag in ons aangeboord. Geduld en uithoudingsvermogen worden gevraagd en kunnen ontwikkeld worden. Er moet eventueel met hulp van anderen een juist inzicht verworven worden maar tevens de energie, de kracht gevonden om het inzicht in daden om te zetten. Wijsheid zonder kracht brengt geen vernieuwing, net zo min als kracht zonder inzicht. Met een transformatie van de diepere lagen in ons zelf kan begonnen worden wanneer de twee schalen van de balans: wijsheid en kracht voortdurend in evenwicht worden gehouden.

Zonder wijsheid levert kracht geen uitkomst (je komt er niet uit). Zonder kracht heeft wijsheid geen toekomst (er gebeurt niets). De weg van het midden waar kracht en wijsheid beide aanwezig zijn levert het geduld op dat in staat is de diepere krachten te metamorfoser.

Op weg

We nemen aan dat de inzichten in en de hantering van groepsdynamische processen in de samenwerking of de vaardigheden in het tweegesprek reeds de nodige resultaten hebben opgeleverd. Daarmee wordt de produktiviteit en de leefbaarheid in sociale organismen tot zekere hoogte opgevoerd, maar echte creativiteit komt uit diepere lagen. Het veronderstelt zoals in het vorige werd aangeduid een omkering (metanoia) van de persoonlijkheid waardoor diepere lagen van de mens worden aangeboord en ontgonnen.

Een metamorfose c.q. transformatie van de persoon wordt verondersteld. Echte creativiteit komt uit andere bronnen dan wat gewoonlijk groepsdynamische leerprocessen worden genoemd. Dat wordt echter pas goed mogelijk indien de voorafgaande ontwikkeling enigszins heeft plaats gevonden.

De ontmoeting van mensen is een van de gelegenheden of een van de middelen waarmee dit proces op gang kan worden gebracht. In de ontmoeting met de ander worden nieuwe ideeën geboren, kan energie vrij komen en kunnen via of „door” de ander nieuwe perspectieven zichtbaar worden. Het wakker zijn of beter gezegd het wakker worden voor de ander, voor zijn of haar mogelijkheden of het gewekt worden door de ander die vragen stelt, ideeën oppakt kan die openheid creëren tussen mensen waardoor zicht op de volgende fase in de ontwikkeling opdoemt.

Omgekeerd ontstaan blokkades, komen de dingen niet in beweging door de vooroordelen, het gebrek aan sensitiviteit, het gebrek aan tegenwoordigheid

van geest. Daardoor wordt de ander niet gezien en wordt de stroom van de voortgaande ontwikkeling, die in potentie aanwezig is, gestoord c.q. afgeremd. De blik op de ander krijgt diepte als je hem of haar in een voortdurende ontwikkeling kunt zien en de ander niet vastpint op oude beelden.

Belangrijk is ook achteraf oog te krijgen voor de specifieke constellatie waarin zo'n ontmoeting plaats vindt, de factoren die het gesprek mogelijk maakten, de feiten c.q. invloeden van buiten die tot de ontmoeting leidden. Daarmee kan zicht verkregen worden op of kunnen ogen geopend worden voor de onverwachte momenten van het lot. Hoe vaak ervaren we niet dat de ruimte die plotseling ontstaat of een toevallige constellatie die zich voordoet of de ingrepen van anderen die ons bijvoorbeeld een vraag stellen ons een bepaalde richting op sturen, ja de toekomst mogelijk maken? Het hangt van ons af hoe wij daarop ingaan, hoe we de situatie zien, beoordelen c.q. invullen. Oog krijgen voor deze toekomstmogelijkheden die ons worden toegeworpen is een eerste stap.

Het proces dat op gang komt in de vruchtbare ontmoeting vindt zijn bedding in de rust, het geduld, de luisterhouding die de sfeer bepalen. Dat zijn dan de gouden momenten waarin het lot kan ingrijpen en nieuwe lagen in de persoonlijkheid worden aangeboord.

De „ontmoeting” die in een gunstige constellatie ons bij tijd en wijle kan overkomen als we wakker zijn doet ons boven ons zelf uitstijgen, opent de weg naar nieuwe bronnen waaruit geput kan worden. Dit lukt ons meer naar mate we de kunst van de ontmoeting ons langzaam eigen maken. Ook hier kunnen we de weg van het midden leren gaan. Het niet meeleven met de ander en het de ander voor je eigen wensen of doelen opeisen snijden ingangen naar toekomstige ontwikkelingen af. Het meeleven opent de weg, maakt ons vrij en schept gelegenheid aan de toekomst te bouwen.

De ontmoeting in de groep

De ontmoeting schept ook in een groep de kwaliteit van het midden. Gemeenschappelijke opties c.q. doelen kunnen zo geboren worden. Verantwoordelijkheden voor deze in samenspraak geformuleerde doeleinden maakt het mogelijk dat men zich meer en meer concentreert en identificeert met deze doelen. Hieruit kan voor ieder een zingeving groeien die voor ieder een eigen persoonlijke kleur heeft en die tegenstellingen in de groep juist vruchtbaar kan laten worden. De confrontaties en crises worden vanuit deze achtergrond mogelijkheden tot ontwikkeling zonder in polarisaties te verstarren.

De doelen geven aan waar men zich met de produktie c.q. prestatie op wil richten en die in samenwerking tot stand moet komen. Deze doelen hangen

altijd samen met de eigen motivatie aan de ene kant (waar men zich voor wil inzetten) maar worden anderzijds afgeleid uit een visie op maatschappelijke ontwikkelingen die de context vormen voor de gemeenschappelijke prestatie. Een gemeenschappelijke bezinning op de maatschappelijke ontwikkelingen vormt mede de moederbodem waaruit een visie kan groeien.

Het op deze manier samen bezig zijn wekt enthousiasme, maakt energie vrij, en boort nieuwe bronnen aan. Het veronderstelt niet alleen een visie op de samenleving in zijn opwaartse en neerwaartse beweging maar er worden ook nieuwe waarden ontdekt en het gevoel voor deze waarden vormt een wezenlijk oriëntatiepunt voor het groepsproces. Deze elementen, die nauw samenhangen met zingeving en toekomst, scheppen niet alleen het licht waarop je je kunt richten maar de groepsleden worden daarmee ook zichtbaar voor elkaar in ieders streefrichting.

Dit is de geestelijke dimensie van het groepsproces. Het schept een geestelijke substantie die het kapitaal is waaruit geput kan worden in tijden van nood en die een hechte band schept tussen de groepsleden.

De betekenis van de groep en de verantwoordelijkheid die door elk groepslid gevoeld wordt om creativiteit te stimuleren is mede afhankelijk van deze zingeving of anders gezegd van de geestelijke dimensie van het groepsproces.

Via de ontmoeting worden dus doelen zichtbaar en vormt zich de groep. Een kwaliteit van saamhorigheid komt tot stand. Het „woord” tussen de groepsleden vormt daarbij de brug tussen zeer individuele levens die ieder hun eigen weg gaan. De dialoog schept in een creatief proces een nieuwe groepsrealiteit die boven het individuele uitstijgt. Een nieuw sociaal organisme kan zich ontwikkelen met behoud van ieders eigen individuele levensvisie en levensopgave. Men spreekt zich echter omtrent deze dingen pas uit wanneer het sociale organisme zekerheid biedt en men er zich thuis kan voelen.

Ieder heeft de gelegenheid om vanuit eigen individuele verantwoordelijkheid voor deze zaken bewustzijn te wekken en de noodzakelijke groepsprocessen op gang te helpen brengen. Materiaal kan worden aangedragen, die een oriëntatie ten aanzien van deze zingeving op gang brengt. Ruimte kan geschapen worden die een gemeenschappelijke bezinning op de zingeving mogelijk maakt. Procedures en vaardigheden worden ontwikkeld die keuzen mogelijk maken en die de voorwaarden scheppen voor de uiteindelijke realisering van de gestelde doelen. Naarmate energie vrijkomt die niet gebruikt hoeft te worden voor het reguleren c.q. harmoniseren van interne wrijvingen, spanningen, kan de identificatie groeien met de doelen van de groep. De aandacht wordt gericht op „buiten”, de behoeften van de klant, c.q.

de noden van de andere afdeling. Daar ligt enerzijds de zingeving van het werk, anderzijds het motief van de individuele medewerkers. Daar ontspringt ook de inspiratiebron om met anderen samen te werken. Naarmate vanuit de eigen levensloop en de daarin aanwezige levensthema's bewust keuzen worden gemaakt bij de zingeving van je eigen leven kan een congruentie groeien met deze doelen. Dan kan ook met meer bewustzijn van binnenuit deze identificatie met de doelen gestalte krijgen.

De creatieve groep

De aandacht van de deelnemers van een creatieve groep wordt al doende meer en meer gericht op de processen die energie vrij maken en die beweging op gang brengen. Waarden en kwaliteiten aan doelstellingen ontleend gaan hierbij een wezenlijke rol spelen. De blik wordt niet alleen gericht op taken, posities of structuurvragen, maar meer op de dynamische processen die kiemkrachtig en levenwekkend zijn. Het gaat erom gevoel te krijgen voor koude en warme plekken in het organisme, voor dode en levende delen in de structuur. Zoals iemand kort zijn situatie karakteriseerde: „Wir arbeiten in einer toten Organisation – das Leben ist nicht mehr da“.

Leven scheppen c.q. enthousiasme creëren is nog iets anders dan herstructureren („rethinking the organisation“) of met een „no-nonsense“ mentaliteit er weer tegenaan gaan.

Naar mate dit lukt zien we dat de verhoudingen van de mensen onderling meer bepaald worden door toekomstgerichte opties. De stemming is minder door het verleden gekleurd of door onopgeloste incidenten en sym- en antipathieën bepaald.

Saamhorigheid groeit waardoor de flexibiliteit, zo veel gevraagd in de snel veranderende samenleving, bij de aanpassingen aan het veld groter wordt.

Een teamgeest kan geboren worden waarbij geen dwang wordt uitgeoefend op het individuele leven. De innerlijke vrijheid en autonomie wordt in het groepsproces ten volle gerespecteerd. Men gaat zich in de verantwoording voor die vrijheid van de enkeling als vrije gemeenschap beleven.

De wederzijdse afhankelijkheid, het besef elkaar ook nodig te hebben om de doelen te realiseren, vormt de basis van de samenwerking.

Zonder de negatieve klank van „missie“ binnen te laten sluipen is er toch een soort bewustzijn voor iets gemeenschappelijks aan het groeien, de gemeenschappelijke opgave waaruit kracht geput wordt en die de inspiratiebron is. Het is vanuit inzicht gegroeid in het specifieke dat deze groep te bieden heeft. Het geeft je het bestaansrecht om te „staan“ voor hetgeen je in de wereld probeert te realiseren. Je hebt elkaar nodig als het gaat om het bewust worden van de opgave en je moet op elkaar kunnen rekenen, je bent

van elkaar afhankelijk bij de daadwerkelijke realisering van de doelen.

De gemeenschappelijke geestelijke uitgangspunten waarop je je oriënteert nemen de plaats in van het oude hiërarchische principe dat nog aan personen gebonden is.

De daadwerkelijke realisering c.q. uitvoering aan de ene kant en de bezinning, de naar binnen gerichte activiteit aan de andere kant, vormen het in- en uitademingsproces van het sociale organisme. Dit ritmische proces vormt de grondslag voor het groepsleren.

De identificatie met de doelen waarin elk individu zijn toekomst gerichtheid, zijn eigen ontwikkelingsopgave terug kan vinden, waardoor een vrije gemeenschap kan groeien, is de voorwaarde om een ritmisch proces van werken en bezinnen (ora et labora) van de groep te laten plaats vinden. Daarin kan de individuele ontwikkeling zich spiegelen, maar ook zijn stimulansen krijgen.

Dan is een situatie geschapen waarin een optimale verhouding van de enkeling tot de groep is ontstaan. Zin, waarde en betekenis van de werkgroep is voor ieder in vrije gemeenschap aanwezig. Dan kan elke keer opnieuw het creatieve proces tot stand gebracht worden door de gedachten, gevoelens en wilsimpulsen te laten binnen vloeien in de wisselwerking met elkaar. Dit vormt de substantie die de voedingsbodem vormt voor de inspiratie die vanuit de identiteit of vanuit de missie „opdoemt“ c.q. „op klinkt“.

Het creatieve wordt mogelijk:

- als de verschillende uitdagingen tot ontwikkelingsweg van de enkeling en de groep worden omgevormd;
- als het nieuwe in de huidige sociale opgave van groeiende individualisering en verder gaande wederzijdse afhankelijkheid in zijn consequenties wordt doorzien;
- als transformatieprocessen plaatsvinden die diepere lagen in het individu aanboren, maar ook een bevreugeling in het groepsproces beleeft en ervaren wordt waardoor de enkeling boven zichzelf uitstijgt en het gevoel krijgt aan zijn bestemming toe te komen.

Dan kan bij een gunstig gesternte de schaal gevormd worden waardoor de groep een instrument wordt om tot haar bestemming uit te groeien, haar missie te vervullen en ook de maatschappelijke ontwikkelingen van een volgende ontwikkelingsfase te helpen doorgroeien.

A. H. Bos

Terugblik en vooruitblik

Leerprocessen worden zinvol als de resultaten zich verbinden met de mens. Wat aan de buitenkant blijft hangen en op een examen gereproduceerd kan worden heeft, binnen onze huidige diplomacratie, eventueel enige maatschappelijke relevantie, voor persoonlijkheidsvorming heeft het geen betekenis. Voor het tot stand komen van de verbinding van het leerresultaat met de mens zijn twee sleutelwoorden van belang: de ervaring en de vraag.

Bij de ervaring gaat het om een beweging van buiten naar binnen, bij de vraag om een beweging van binnen naar buiten. Beide zijn bruggebouwers. De terugblik en de vooruitblik zijn daarbij didactische hulpmiddelen. Ik wil in het vervolg van dit artikel vertellen hoe we hier mee omgaan in cursusverband, vooral voor wat betreft de terugblik op de ervaring.

Ervaring en terugblik

In veel van onze cursussen hebben wij de gewoonte aan het einde van een cursusdag op de dag terug te zien, zo feitelijk en beeldend mogelijk – dus zonder oordelen! – en in omgekeerde volgorde. Soms doen we dat zo dat we de cursisten uitnodigen na elkaar, beginnend bij het einde van de dag, de programma onderdelen inclusief de pauzes kort te noemen en daarbij het beeld van de situatie in herinnering te brengen: Waar en hoe zaten we, wat deden we, hoe verliep het? Het bezwaar van deze werkwijze is dat de cursist het terug kijken in het proces van de dag innerlijk niet mee voltrekt omdat hij in spanning zit voor het moment dat hij „de beurt” krijgt.

Om dit bezwaar te ondervangen doen we het vaak zo dat de cursusleider zelf na elkaar de gebeurtenissen van de dag noemt, zodat de cursisten zelf zich helemaal kunnen concentreren om zich dat moment, die situatie zo concreet mogelijk voor te stellen. De cursusleider stelt daartoe ook hulpvragen zoals: met wie zat u in de studiegroep, hoe verliep de oefening, met wie stond u aan de bar te praten, wie waren er in de zaal toen u binnenkwam, wat voor weer was het toen u na de lunch buiten was etc.? Na zo'n vraag moet de cursusleider even pauzeren zodat ieder het antwoord op de vraag in zijn plaatje in kan kleuren. De cursusleider kan bij zo'n terugblik ook het focus wisselen: meer op de mensen met wie men in contact kwam, meer op het betreden en verlaten van ruimtes, meer op het inhoudelijk verloop of meer op de innerlijke stemming in de loop van de dag.

Wat we hier doen is een stap in het evaluatieproces dat in veel ruimere zin dan alleen in deze cursussetting ten grondslag ligt aan het ervaringsleren. Deze eerste stap gaat niet verder dan het oproepen van beelden van de gebeurtenissen die men achter zich heeft. Uitdrukkelijk worden er geen oordelen gevraagd. Er wordt niet gevraagd wat de cursisten ervan vonden, wat ze ervan beleefd hebben, wat belangrijk voor ze was. Zulke oordelen komen voort uit subjectieve sympathie- en antipathiegevoelens en gaan mogelijk voorbij aan wat er wezenlijk gebeurd is. De streefrichting is dat niet ik mij over een zaak uitspreek maar dat de zaak zelf zich tegenover mij uitspreekt. Daartoe moet ik de zaak eerst nog eens rustig – als beeld – voor me neerzetten en hem vervolgens loslaten en er een nacht overheen laten gaan.

De tweede stap in het evaluatieproces heeft met het volgende te maken. Het spreekwoord zegt „de nacht is wijzer dan de dag”. Wie zich daarvoor openstelt kan gewaar worden hoe de nacht een eigen kwaliteit heeft en meer is dan een periode van bewusteloosheid waaruit men, eventueel verkwaakt, ontwaakt. Het is alsof het bewustzijn zich verwijdt. Enerzijds laat men de dingen van de dag los, anderzijds kan men het gevoel hebben dat men in de nacht veel dichterbij het wezen van de dingen is. Dat kunnen we bemerken als we de volgende ochtend de beelden die we de vorige avond voor ons hebben neergezet weer ophalen. Het is alsof ze rijker zijn geworden, ons meer te vertellen hebben, zich onverhulder tonen. 's Morgens kunnen we oogsten. Althans die mogelijkheid is er.

In de cursus doen we dat zo dat we een dag beginnen met een „leerdossier”. Gedurende 10 à 20 minuten is ieder voor zich bezig, kijkt de notities van de vorige dag door, laat de beelden van die dag nog eens aan zich voorbijtrekken en noteert daarbij wat hem aan die ervaringen is opgegaan, welke nieuwe gezichtspunten ontdekt zijn, welke twijfels gerezen zijn en welke vragen gewekt zijn. Daarna is er gelegenheid – voor wie dat wil – aan de ander iets te melden van zijn leerresultaten. Daarover ontstaat dan vaak nog een kort gesprek.

Waarom vindt de terugblik in de omgekeerde volgorde plaats? Deze kunstgreep gaat terug op een aanwijzing van Rudolf Steiner. Wij leren vaak zo weinig van ervaringen omdat wij enerzijds te emotio-

neel met onze ervaringen verbonden zijn zodat deze zich niet kunnen uitspreken en anderzijds doordat wij aan bepaalde ervaringen voorbijslapen, ze niet waarnemen. Het voltrekken van de terugblik in omgekeerde volgorde werkt ont-emotionaliserend en objectiverend. Men maakt zich los uit de vanzelfsprekendheid waarmee in een dagverloop de gebeurtenissen elkaar opvolgen en men daarmee zelf verwoven is. Terugwerkend neemt men eerst de gevolgen waar en daarna de oorzaken. Rudolf Steiner duidt aan dat deze tegenstroomse activiteit ons sensitief maakt voor een andere subtiele onderstroom die uit de toekomst op ons toekomt en waarbij de oorzaken voor het handelen eerst na de handeling zichtbaar worden c.q. in het bewustzijn treden.

Een ander effect van de tegenstroomse activiteit is de verhoogde wilsinspanning. Deze versterkt het bewustzijn en daarmee komen allerlei zaken in het blikveld die tijdens het dagverloop zelf aan de aandacht zijn ontrijst. Of wel men wordt zich bewust van de „gaten” die gevallen zijn. Door bij die plekken te verwijlen krijgt men het beeld toch nog boven water. En de wil wordt gewekt een volgende keer op zulke momenten wakkerder te zijn. De terugblik vormt de hoeksteen van de antroposofische scholingsweg. Ook als oefening ten behoeve van algemene ziele-hygiëne heeft Steiner hem aanbevolen.

Zo zijn de beeldende terugblik aan het einde van de dag en de oordelende evaluatie aan het begin van de volgende dag waardevolle hulpmiddelen om het ervaringsleerproces te activeren.

Ieder mens heeft door zijn specifieke geaardheid en door de eigen plek waar hij staat zijn individuele ervaring. Door die ervaring haalt hij een eigen stuk buitenwereld naar binnen. Via die ervaring kan zich hem iets openbaren over dat stukje buitenwereld, maar ook over zichzelf in zijn relatie tot dat stukje buitenwereld. Leerprocessen die via het voertuig van de eigen ervaring gaan, kunnen resultaten opleveren die zich met de persoon verbinden.

Daarvoor moeten echter twee valkuilen vermeden worden. De ene is dat men zich de ervaringen niet bewust wordt, aan ze voorbijslapt. De andere is dat men zich weliswaar van de ervaring bewust is maar hem direct beoordeelt vanuit de eigen sym- en antipathie en vanuit de eigen vertrouwde denkkaders. De ervaring heeft mij dan niets nieuws geleerd over de buitenwereld en ik ben er zelf niet door veranderd. Over de methodieke hulpmiddelen om die twee valkuilen te vermijden hebben wij in het voorgaande gesproken: de terugblik tegen de tijdstroom in en de scheiding van de beeldende terugblik en de oordelende evaluatie.

De hier genoemde methodieke gezichtspunten voor

de activering van het ervaringsleven door middel van evaluatie gelden overigens niet alleen voor een cursusgebeuren. Ze kunnen ook gehanteerd worden bij de evaluatie van vergaderingen, conflicten, projecten, organisatie-ontwikkelingsprocessen e.d.

Vraag en vooruitblik

Zoals het van belang is datgene wat achter ons ligt in een zekere onbetrokkenheid te aanschouwen opdat het zich in ons kan uitspreken, zo is het van belang om datgene wat voor ons ligt, geëngageerd en vol verwachting tegemoet te treden. Anders spoelt zo'n dag aan je voorbij en kom je er niet in. Een hulp daarbij is de vooruitblik. Hoe zal deze dag verlopen, wie zal ik ontmoeten, waar zitten de cruciale momenten, wat wordt er van me verwacht?

Een extra betrokkenheid bij de komende dag ontstaat wanneer men met vragen leeft, met onderzoeksvragen of oefenvragen, zich aan het begin van de dag deze vragen nog een keer in het bewustzijn roept en zich afvraagt, waar in de dag momenten zullen zijn waarop men met die vragen aan het werk kan gaan. In de cursus doen we dit vaak zo dat we na de oordelende evaluatie met behulp van het leerdossier een vooruitblik geven op de komende dag, hoe die in het proces van de hele cursus staat, welke inhoud aan de orde komt, welke oefeningen gedaan worden etc. Daarna wordt ieder uitgenodigd voor zichzelf te formuleren met welke onderzoeksvragen hij deze dag instapt en met welke oefenvoornemens. Sommige spreken deze vragen ook uit met de bedoeling dat het programma zodanig wordt gewijzigd dat die vragen aan bod komen c.q. bepaalde oefenmogelijkheden gecreëerd worden. Voor zover mogelijk wordt daar ook op ingegaan. Bij het leerdossier van de volgende ochtend kan men deze vragen oppakken en nagaan of ze die dag ook geleefd en iets opgeleverd hebben.

Door op deze wijze de terugblik en vooruitblik als programma-onderdelen in de cursus in te bouwen proberen we de leerresultaten aan de ene kant te objectiveren maar aan de andere kant – juist daarvoor – dieper met de persoon te verbinden. Het is onze indruk dat hierdoor het leerproces zich intensifieert.

Literatuur:

- R. Steiner – Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?
Rudolf Steiner Gesamtausgabe no. 10.
Dornach.
- Hoe verkrijgt men bewustzijn op hogere gebieden? (1e hoofdstuk).
Vrij Geestesleven, Zeist.

K. Locher

Ontdekkend en ervarend leren

'Daar waar men elkaar ontmoet, zijn geen totaal onwetenden, ook geen volmaakt wijzen – er zijn alleen mensen die samen proberen om meer te leren dan zij al weten.'

Paulo Freire

In deze zin zie ik ook dit artikel. Al enige tijd ben ik betrokken bij het vernieuwen van het in-service onderwijs voor verpleegkundigen. In een afstemmingsgroep tussen school en aangesloten ziekenhuizen ontstond verwarring over het begrip ervarend leren. Een nieuw lid, dat vertrouwd was met het denken van Paulo Freire, stelde kritische vragen aan de andere leden, waarmee wij al langere tijd hadden samengewerkt. Toen vroegen zij mij om een inleiding over het verschil tussen het ervarend leren van het NPI en Paulo Freire. Door deze vraag werd ik gedwongen om een oude wens te realiseren, nl. het denken van Paulo Freire beter te leren kennen dan van horen zeggen. Gezien de beschikbare tijd heb ik voornamelijk gebruik gemaakt van het boekje 'Ervarend leren'(1), dat gebaseerd is op de 'Pedagogie van de onderdrukten'(2).

Ervaring

Zowel in het denken van het NPI als dat van Paulo Freire kan je bij het inrichten van leerprocessen niet aan de ervaring van mensen voorbijgaan. Ervaring houdt in: datgene dat je door ondervinding leert. Het gaat om iets dat je meemaakt, ondergaat. Het is een innerlijk reageren op een situatie, waarin je al/niet gehandeld hebt. Als mens heb ik een drietal relaties met die situatie:

- een kennende: bij voorbeeld het weten wat de doodsteken van een mens zijn, wanneer een mens in coma, onder narcose of in slaap is. Zodra je het ziet herken je het.
- een belevende: bij voorbeeld de schrik, angst, woede of het verdriet die of dat je voelt bij het zien van een dode; of de afschuw die je kan beleven bij een smerige wond, of de bewondering van een mooi lichaam.
- een handelende: bij voorbeeld het herstellen van een haperend infuus, het adequaat hulp inroepen; of het uitsteken van een helpende hand wanneer het de patiënt niet lukt zelf te lopen.

Deze drie relaties zijn verbonden met ons denken, voelen en willen. Ervaren is voor mij als NPI'er dan ook meer omvattend dan uitsluitend het beleven, het gevoel waarmee het meestal verbonden wordt. Zoals in dit boekje 'Ervarend leren'.

Daarnaast wordt in dit boekje het begrip ervaring ook in bredere zin gebruikt. Het is de situatie waarin je verkeert – of een serie daarvan – en het is jouw psychische verwerking. Het is in ieder geval ook een innerlijk proces. Onduidelijk blijven de verschillende betrokken aspecten van de ziel (psyche).

Vrijheid en bewustzijn

Paulo Freire gaat uit van de ervaring van mensen. Hij wil dat mensen vrij worden door een kritisch inzicht in hun situatie, zodat zij deze door actie kunnen veranderen. Het is een bewustzijnsverandering die hij nastreeft. Daarin onderscheidt hij drie soorten:

- het magische bewustzijn: je ondergaat iets zonder het te begrijpen. Je legt je neer bij de feiten en heersende gedachten.
Bij voorbeeld: de dokter heeft een wetenschappelijke oplossing en jij niet; hij is man – jij niet. De dokter heeft het dus voor het zeggen.
- het naïeve bewustzijn: je ontkent wat je ervaren hebt, het is niet zoals je het zag of begreep. Je hoeft je geen zorgen te maken.
Bij voorbeeld: je ziet de ander sterven en de vraag om bevestiging in de ogen, maar zegt 'het gaat vandaag veel beter. U zult zien, binnenkort bent u weer thuis'.
- het kritische bewustzijn: je probeert de ervaring te begrijpen in zijn historische en situationele context. Je gaat op onderzoek uit, gaat zelfstandig denken. Vanuit eigen inzicht ga je handelen.
Bij voorbeeld: je vindt dat het in-service onderwijs steeds verder weggegroeid is van de werkplek. Daardoor zijn theorie en praktijk moeilijker bijeen te brengen. Tegelijk heeft deze ontwikkeling vele arbeidskrachten weggezogen naar functies van opleiding en begeleiding, een kostenverhogende factor. Daarom zitten wij nu ook met een tekort aan personeel. Het in-service onderwijs moet terug naar de oorsprong! Waar mogelijk opleiding op de werkplek, door gediplomeerden en ouderejaars. En daarnaar handel je in jouw situatie.

Bij het kritische bewustzijn ben je nooit zeker of je het bij het rechte eind hebt. Je blijft zoekend handelen.

Het naïeve bewustzijn is m.i. geen echt te onderscheiden bewustzijnstoestand. Het is meer een bewustzijnsbeweging. Het kritische bewustzijn breekt door maar wordt ontkend, waardoor terugval in het magische bewustzijn optreedt.

Binnen het NPI spreken wij over drie andersoortige bewustzijnstoestanden:

- een slapend bewustzijn: van wat er in onze slaap gebeurt weten wij overdag niets. Je kunt ook slapend door het leven gaan. De dingen waar anderen zich druk om maken gaan aan je voorbij.

Voorbeeld: 's avonds kom ik thuis. Marie, onze hulp in huis, kijkt mij niet aan. Als ik naar de reden daarvan vraag valt ze woedend uit. Dat ik haar niet groette vanmiddag op straat! En ik keek haar nog aan ook, terwijl ik langs haar liep. Die straat vandaag herinner ik mij wel, haar niet. Ik was op weg.

- een dromend bewustzijn: dromen kunnen we ons overdag herinneren. Ze spreken hun eigen taal, veelal beeld-taal. Over de betekenis hangen sluiers. Het komt te voorschijn, maar met je analytisch denken krijg je het nog niet te pakken. In ons dagelijks leven kan dit ook voorkomen. Je krijgt vermoedens maar kunt het nog niet verwoorden. Je kunt er ook met een ruk uitgehaald worden.

Voorbeeld: vanmorgen stond ik mij te scheren voor de spiegel. Mijn ogen volgden het mes en mijn gedachten waren met deze inleiding bezig. Plots sneed ik me en pats was ik in de realiteit van het scheren aanwezig. Koe, dacht ik, let dan op!

- een wakend bewustzijn: in het volle daglicht kan je zien, ben je alert. Je bent wakker en bij de pinken. Het zal je niet zo maar overkomen.

Voorbeeld: toen ik 7 of 8 jaar was rende ik met mijn zus een drukke straat over. Ik lette niet op, zij wel, en dus botste ik tegen een fietser aan de overkant. Met een gat in mijn hoofd liep ik verder naar school. Nu kijk ik wel uit, met wie ik ook ga.

Voor mij is de vrije mens een ideaal dat ik bewust als uitgangspunt voor mijn handelen neem. Of de vrije mens zijn/haar situatie moet veranderen weet ik niet. Je kunt ook vrij zijn in het aanvaarden van de situatie. Wat gekozen wordt is niet mijn zaak, maar van de ander in zijn/haar situatie.

Met Paulo Freire voel ik mij één in het streven naar bewuste, actieve en vrije mensen. 'Vrijheid is ingaan op je grenssituaties en waar nodig tornen aan de grenzen die de situatie je stelt.' Maar ook aan die van jezelf. Dat maakt mij enthousiast. 'Vrijheid wordt je niet geschonken', die moet je je verwerven en niet

'alleen door strijd'. (Aanhalingen uit het boekje *Ervarend leren*.)

Dialogo en problematiserende methode

Een eerste stap om mensen uit het magisch bewustzijn naar een kritisch bewustzijn te leiden is hen te laten praten over hun ervaringen. Met elkaar, opdat ze niet alleen zijn en horen dat ook anderen vergelijkbare ervaringen hebben. Daarbij gebruikt Paulo Freire twee methoden: de dialogo en het problematiseren.

De dialogo, een oer-begrip, vaak verwaterd tot een verbale uiteenzetting. Ik spreek liever over het werkelijke gesprek waarin van ontmoeting sprake is. Paulo Freire zegt dat de dialogo pas dan tot stand kan komen als je de volgende vijf aspecten in je tot leven kan roepen:

- liefde voor de wereld, het leven, de mensen;
- deemoed voor hetgeen ik weet, heb en wie ik ben;
- geloof in mensen, als een weten dat zij het kunnen;
- vertrouwen - als klimaat in de relatie;
- hoop - als perspectief, een concrete verbeelding van hoe het met (enige) inspanning kan worden.

Het zijn vijf Christelijke waarden. De mens is niet alleen. Hij/zij is niet alleen voor zich zelf, maar ook voor de ander. De oervorm van de dialogo uit het Christelijke denken met zijn Joodse wortels, is het gesprek tussen mens en God.

Het problematiseren als methode houdt in dat mensen hun ervaringen als probleemstelling gaan verwoorden. Pas dan is de innerlijke motivatie aanwezig om verder te gaan, om te vragen naar het waarom en hoe eruit te komen. Het leren begint bij de vraag die je stelt, zeggen wij. Ervaring en vraag zijn twee sleutelbegrippen van het leren.

Het leerproces

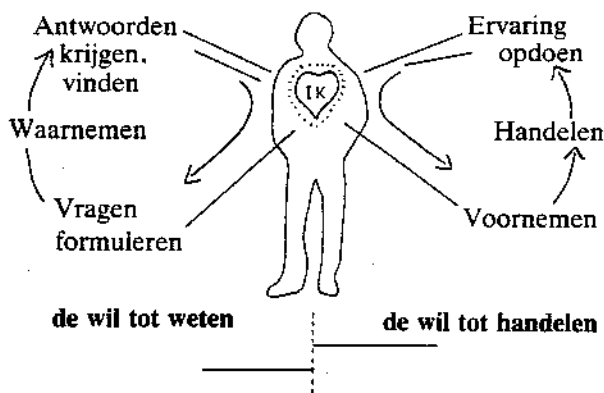
De pedagogie van Paulo Freire begint bij de ervaring van mensen. Dat is zijn startpunt. Door middel van gesprek en bewustwording brengt hij hen tot kennis en actie. Voor mij zit dit iets ingewikkelder in elkaar. Kijkend naar mensen en hun eerste antwoord op een (leer-)situatie zijn twee basis-neigingen te onderscheiden. Elk mens kent beide neigingen en kan zelf beoordelen in welke situatie zij/hij zich tot welke neiging voelt aangetrokken. De basis-neigingen zijn kort aan te duiden als 'een wil tot handelen' en 'een wil tot weten'.

Beide komen voort uit het waarnemen van een situatie, zoals bij voorbeeld de zieke of stervende mens. Dit waarnemen kan een feitelijke konstatering zijn met onze fysieke zintuigen als oog, neus en oor. Het kan ook een diep beleefde, in het hart geraakte gevoelswaarneming zijn. Of ook een intuïtief aanvoelen, soms uitgedrukt als: 'dat voel ik aan mijn water'.

De wil tot handelen kan in zo'n situatie leiden tot een impulsieve activiteit. Maar ook is een bewust voor-nemen tot handelen mogelijk. Beide zijn gericht op iets te doen. En in dat doen, tijdens het handelen worden ervaringen opgedaan. Zowel de ervaring dat het lukt, dat het zinvol was als de fouten en de twijfel zijn belangrijk.

De wil tot weten leidt tot een vraag zoals bij voor-beeld: 'wat moet ik doen voor deze zieke/stervende mens?', of 'hoe komt het dat deze mens zo ziek/stervende is?' Ook hier is een impulsief zoeken naar kennis mogelijk, evenals een bewuste werkwijze. Ze zijn gericht op het verzamelen van waarnemingen. Met het oog kijkend naar de zieke/stervende mens of lezend in een boek. Met het oor luisterend naar geluiden in de situatie of naar verhalen en inleidin-gen. Door dit zoeken komen antwoorden.

Dit kan als volgt weergegeven worden in een schema:



Wil de mens werkelijk leren dan is het nodig dat zij/hij zich de verkregen antwoorden en de opgedane ervaring eigen maakt. Deze zullen in hoofd, hart en ledematen terecht moeten komen.

Het gaat uiteindelijk voor elk mens om de integratie van beide bewegingen, de wil tot handelen en de wil tot weten. Bij het eigen maken van de antwoorden en de ervaring is een verwerking en beleving met het hart noodzakelijk. En een te lang vertoeven in één van de vleugels maakt vleugellam.

Je kunt in beide vleugels rondtollen zonder: rechts - tot bewuste kennis te komen, en links - tot bewust handelen te komen.

Wij onderscheiden twee bewegingen: de zoge-naamde aanbiedingsweg (of leren aan de hand van inleidingen, instructie) en de ontdekkingsweg (uit-gaande van de ervaring). Maar ook in de aan-biedingsweg speelt de ervaring van de leerling een belangrijke rol.

Paulo Freire onderscheidt ook twee vormen: het depositaire onderwijs, dat gebaseerd is op de over-

dracht van de kennis van de leraar en de problemati-serende methode die uitgaat van de ervaring van de leerling. Vanuit zijn bevrijdingsideaal en zijn peda-gogie als politieke actie schetst hij het eerste in karikaturale zin en kiest hij duidelijk voor het tweede.

In onze aanbiedingsweg is echter ook plaats voor het bewuste ik dat zich wakker opstelt t.o.v. de aangebo-den kennis en de eigen ervaring. Het hangt af van de docent, praktijkbegeleider of deze wakkerheid gesti-muleerd wordt.

Onze ontdekkingsweg lijkt veel op de gekozen methode van Paulo Freire, die in Nederland als erva-rend of ervaringsleren wordt benoemd.

Het leren m.b.v. aangeboden kennis of ervaring

Dit start met de theorie of instructie, d.w.z. de kennis en ervaring van de docent, praktijkbegeleider of gediplomeerde. De leerling krijgt antwoorden op misschien nog niet gestelde vragen.

Voordat tot (oefenend) handelen overgegaan wordt is een verwerkingsfase nodig. Hierin is het noodzake-lijk dat de leerling zich afvraagt wat het aangebodene precies inhoudt en in hoeverre dit strookt met eigen ervaringen. Dit is een essentiële tussenfase waarin het ik op zijn/haar eigen oordeel aangesproken wordt.

Het leerproces is pas afgerond wanneer het aangebo-dene door herhaald handelen, of door het antwoor-den vinden op zelf geformuleerde vragen, tot de vaste bagage van de leerling geworden is.

De ervaring van de leerling speelt dus bij de verwer-king van het nieuwe een rol. Maar bij het proberen krijgen de leerlingen naast de ervaring, die getoetst wordt aan het geleerde, ook andere ervaringen. Afhankelijk van de situatie ga je daarop in om betere voorwaarden te scheppen voor het leerproces m.b.t. het aangebodene.

Het ontdekkend leren

Dit start met ervaringen opdoen of opgedaan heb-ben, al of niet door bepaalde opdrachten mogelijk gemaakt. De juiste opdracht geven is hierbij essen-tieel.

Om tot inzicht te komen moeten deze ervaringen eerst bewerkt worden. Het is nodig om wat ervaren is te gaan bevragen. Het vertellen alleen is niet vol-doende. Een vraag stellen impliceert waakzaamheid. Dit is een essentiële tussenfase waarin het ik tot onderzoek wordt aangespoord.

Zijn de vragen geformuleerd dan kunnen antwoor-den gezocht worden. Het op eigen kracht verkregen inzicht kan dan getoetst worden aan de kennis en ervaring van anderen.

Om te leren moet de leerling een innerlijk motief hebben, in beide leerwegen. De verwerkingsfase en de bewerkingsfase zijn uitermate geschikt om dat

innerlijk motief meer bewust te krijgen. Pas als de leerling zelf de leervragen formuleert kan het aangeboden of de opgedane ervaring als grondstof voor het leren dienen.

Literatuur

1. Anneke Broeckmans. *Ervarend leren - De Horstink*. Amersfoort 1978. ISBN 90 6184 042 2.
2. Paulo Freire. *Pedagogie van de onderdrukten - Anthos uitgave*. 1972. ISBN 90 6074 452 7.

V. H. Meijer

Omvorming van het specialisme

De wijze waarop mensen in organisaties functioneren laat zien dat *werken*, *leven* en *leren* als drie gescheiden werelden gezien worden. Simpel gezegd: werken doe je tussen 08.00-17.00 uur voor een baas, leven doe je als je niet werkt en leren deed je op school en eenmaal per jaar op een cursus.

Hoe simpel ook gezegd, in de manier van werken van vele organisaties is dit gegeven van de scheiding terug te vinden. Een voorbeeld: de afdelingen Personeel, Organisatie, Opleidingen of Vorming en Training opereren vaak gescheiden van elkaar op een wijze die soms meer lijkt op onderlinge (scholen)strijd dan op gezamenlijk werken aan de ontwikkeling van de organisatie. In zijn betrokkenheid op de ontwikkeling van het specialisme van zijn afdeling verliest de medewerker al snel het zicht op de ontwikkeling van de andere afdelingen.

Op het moment dat een manager om een interventie vraagt rollen de professionals ruziënd over elkaar, na mislukte pogingen elkaar te overtuigen van elk hunner oplossingen.

En de manager? Die voelt zich steeds weer ondeskundig en onbekwaam en wordt het doel van het geruzie als hij het waagt zelf keuzen te maken en beslissingen te nemen. De organisatie wordt gedomineerd door deskundigen. Dit werkt op den duur ineffectief en verstikkend.

Ik neem dit vooral waar bij die organisaties die jarenlang konden rekenen op een constante instroom van kapitaal en een constante afzet, met name die uit de dienstverlening en de kapitaalsector.

Is dit proces te stuiten? Of om te buigen? Of moeten we ons een andere vraag stellen? Ik zie trends die mogelijk een nieuwe vraagstelling aanreiken en „derhalve” een weg om eraan te werken. Ik denk hierbij niet aan de soms grote bezuinigingsoperaties, want die blijken niet te leiden tot „ontstaving”. Ook niet aan de klantgerichtheidsgolf die al ingedamd is middels de Afdelingen Commerciële Zaken. Ik denk vooral aan de enorme belangstelling voor nieuwe visies uit de „systeemtheorie” (jaren '70), gevolgd door de 'New Age'-beweging en de stroming van het „Transformatiemanagement” uit de jaren '80.

Wie zich erin verdiept, waant zich binnenste buiten gekeerd. Mannelijk wordt vrouwelijk, analyse wordt synthese, natuurwetenschap wordt ecologie, deel wordt geheel, linker hersenhelft wordt rechter her-

senhelft. Wie niet oppast, vervangt z'n jargon door een oppositioneel woordgebruik en lijkt weer helemaal mee te tellen.

Is er werkelijk nieuws onder de zon?

Het interessante is, dat deze stromingen niet toeëigend worden door deze of gene discipline. Ik zag nog geen afdeling „Systeemtheorie”, „Nieuwe Tijd” of „Transformatie” ontstaan. De aanhangers zijn individuele mensen waarvan sommigen zich in hun hart geraakt voelen. Het gezichtspunt dat de wereld er een is van samenhangen en niet alleen een verzameling energie-quanta geeft een bevrijdend gevoel uit de isolatie en eenzaamheid die bezig was te ontstaan. Het „holisme”, waarop deze stromingen gebaseerd zijn, biedt een zicht op de betrekkingen tussen 'elementen' die wel te onderscheiden maar niet te scheiden zijn. Zoals ik hierboven suggereerde, gaat het niet om het ene begrip te vervangen door de tegenpool ervan, maar gaat het om de werking tussen de twee polen. De werking tussen werkbij en bijenkonigin genereert een zwerm. En honing.

Ik keer terug naar het begin. Daar ging het over werken, leven en leren. Ook hier is sprake van een polaire werking. Werken en leren staan op gespannen voet met elkaar. We hebben dat kunnen merken in de jaren '70 toen de aandacht in de organisatie gefixeerd was op de persoonlijke ontwikkeling, los van het arbeidsproces. Dat er in de jaren '80 een herwaardering van het 'ondernemend bezig zijn' is ontstaan, duidt mijns inziens op de overbrugging van arbeid en ontwikkeling. In een vorig artikel (creativiteit en ondernemerschap, bulletin nr. 6) heb ik getracht deze overbrugging in beeld te brengen.

Het gaat er bij het tot ontwikkeling brengen van de bureaucratische organisatie niet zozeer om welke cursussen wie moet volgen, hoe het arbeidsproces nog optimaler moet worden geregeld, noch om de vraag hoe mensen hun ATV-dagen zinvol kunnen besteden. Ik denk, dat we moeten zoeken naar individuen of groepen mensen in de organisatie die het weer op zich willen nemen de kloof tussen kapitaal en markt te overbruggen, nieuwe initiatieven te nemen.

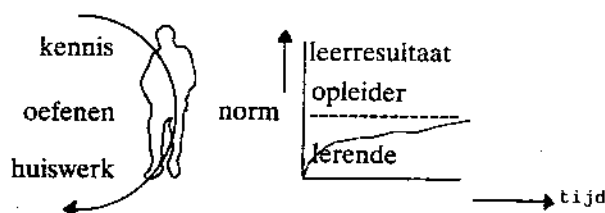
Als ik wil weten wat de samenhang is tussen leren, leven en werken, dan moet ik daar naar zoeken.

Vele kleinschalige ondernemingen zijn in die zin een voorbeeld voor wat de in ontwikkeling komende

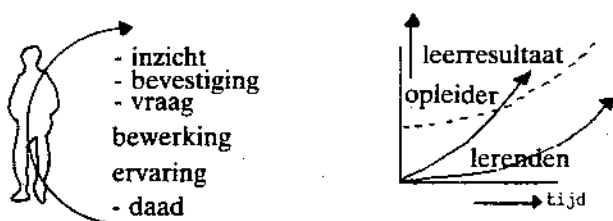
organisatie te wachten staat. Mensen leven er omdat ze existentieel verbonden zijn met hun bedrijf, ze leren er van hun vallen en opstaan, ze werken er omdat er anderen zijn die hun producten of diensten willen afnemen tegen een redelijke prijs.

Is er nog plaats voor specialisten in een organisatie van ondernemende mensen?

Laten we als voorbeeld eens kijken naar de leersituatie. Het leerproces, dat we allemaal al kennen vanaf de schoolbanken, verloopt in de volgorde kennis-oefenen-huiswerk. Het is gebaseerd op de voorkennis en ervaring van de opleider. Het is de opleider zelf die norm is voor het resultaat van het leerproces van de leerling.



Het leerproces van degene die onderneemt, vernieuwend werk doet, verloopt net andersom. Het begin is de daad. Het effect van de daad maakt nieuwe betrekkingen zichtbaar tussen het nieuw geschapene en het bestaande. Het resultaat kan een nieuw inzicht zijn, een bevestiging van wat al bekend was of een hele nieuwe probleemstelling.



De rol van de opleider zal vooral liggen in het mee bewerken, mee onderzoeken van de ervaring van de lerende. De opleider leert mee. De basis van zijn vak ligt in het onbevange waarnemen van situaties. De grondvraag is niet: „hoe komt het”, maar „hoe werkt het”.

Het proces, dat de opleider ondergaat in zijn of haar mee werken, mee bewerken, kan het karakter van transformatie krijgen als hij zijn oude houvast durft los te laten en momenten durft te aanvaarden van „het niet meer weten”. Het kan het grandioze moment zijn waarop het werkelijke contact met de

lerende ontstaat. Het is het moment waarop de leersituatie „heel” wordt. Werken, leven en leren doe je samen en voltrekt zich in een voortdurende samenhang.

Tijdens de behandeling van een praktijksituatie in een bijeenkomst van lijn- en stafmanagers heb ik iets dergelijks zien ontstaan tussen een financieel specialist en een rayonmanager uit hetzelfde bedrijf. Het probleem dat de financieel specialist naar voren bracht klonk ongeveer zo: „Naarmate ik mijn werk (controle en corrigeren van begrotingen en nacalculaties) beter denk te doen, voel ik mij meer en meer gehaat door degenen voor wie ik dit werk doe. Ze snappen het niet. Waarom aanvaarden ze niet, dat ik hier speciaal voor ben opgeleid en de rayonmanager heel wat werk uit handen neem?”

Bij het onderzoek naar de feitelijke gang van zaken bleek de specialist in zijn corrigeerdrift wezenlijke beslissingen uit het rayon te beïnvloeden.

De overbrugging tussen de financiële specialist en de rayonmanager ontstond toen de laatste vroeg hem te helpen bij de ontwikkeling van een financieel stuurinstrument voor het rayon. Een dergelijke vraag was nooit eerder gesteld en bevrijdde de specialist uit zijn verdedigende positie. Beide managers ondergingen een zichtbare ontspanning en ze maakten na afloop van de bijeenkomst een afspraak voor een ontmoeting in het rayon. Ook de plek van de ontmoeting was volstrekt nieuw, n.l. in de werksituatie van de manager.

De omvorming van de bureaucratische organisatie heeft tot gevolg, dat de specialist zichzelf zal moeten omvormen. Het oude houvast, de vakkennis, wordt vervangen door een nieuw houvast, n.l. de opgave die hij deelt met de mensen voor wie hij werkt en die voor hem werken. Een houvast dat telkens weer gezocht moet worden.

F. J. C. M. van Koolwijk

Grondhouding en evenwicht

Stelling:

„Wanneer mensen in een gemeenschap eenzijdig gefixeerd raken op elkaars tekortkomingen, leidt dat tot een ten onrechte opblazen van de eigen kwaliteit. Eenzijdig gefixeerd zijn op de goede hoedanigheid van de ander leidt ten onrechte tot een onderwaardering van de eigen kwaliteit. Naarmate de kijk op zichzelf en op de ander evenwichtiger en genuanceerder is, zullen de inspanningen van individu en gemeenschap vruchtbaarder zijn. Inzicht in het wezen van de verschillende grondhoudingen kan een belangrijke bijdrage zijn aan het ontwikkelen van zowel individu als gemeenschap”.

Grondhouding: binnengericht en buitengericht

„Dat is nu al de zoveelste keer! Telkens wanneer ik u vraag om op basis van onze gegevens iets nieuws te ontwikkelen, komt u aanzetten met iets heel anders dan de bedoeling was. U bent teveel met uw hobby bezig. Toegegeven, soms heeft u erg goede ideeën, maar ik heb toch niet voor niets mijn eisen gesteld. Het gaat om wat onze afnemer wil, in termen van prijs en kwaliteit van ons produkt. En als we niet snel het juiste aanbod kunnen doen, vissen we weer achter het net.”

In vele organisaties zijn uitingen als deze regelmatig aan de orde, in een veelheid van varianten. We hebben hier te maken met iemand die zich meer laat leiden door datgene wat zijn belangstelling heeft, z'n voorliefde dan door eisen die de buitenwereld aan hem stelt.

Ook Henry Ford was bijvoorbeeld aan het begin van deze eeuw de vertolker van deze „grondhouding”. Toen men weer eens bij hem klaagde over het feit, dat z'n T-Fords allemaal zwart van kleur waren en vroeg of hij niet eens wat andere kleuren op de markt wilde brengen, reageerde hij met de beroemd geworden uitspraak: „you can have any color you want, as long as it's black”.

In de eerder geschetste situatie ging het om iemand met een naar binnen gekeerde natuur. Daarbij was sprake van teruggetrokkenheid, ontoegankelijkheid, een secundair reageren op de buitenwereld. Hij heeft een hekel aan confronterend, agressief gedrag en in het algemeen aan invloeden en eisen van buitenaf, omdat deze zijn innerlijke belevingswereld storen. De buitenwereld is ondergeschikt aan de binnenwe-

reld. Contacten leggen kost vaak moeite, maar eenmaal bestaande relaties worden goed verzorgd.

De tegenpool van deze naar binnen gekeerde natuur kan misschien het beste zichtbaar gemaakt worden aan de hand van de volgende scene:

„Nu is net Van Doorn drie weken geleden overspannen naar huis gegaan vanwege de extreem hoge werkdruk, die steeds maar toenam met telkens weer nieuwe projecten, en nu komt u vanochtend binnenlopen met twee nieuwe spoedopdrachten! En natuurlijk weer sterk afwijkend van wat we hier gewoonlijk doen. U spreekt steeds over prioriteiten leren stellen en dat er onder druk beter gepresteerd wordt, maar ik weet niet goed hoe je van 10 gisteren-klaar klussen de prioriteit moet bepalen om nog maar te zwijgen van mijn twijfel of we deze projecten eigenlijk wel aankunnen. We kunnen hier best wel wat, maar als dit zo doorgaat wordt deze afdeling gewoon „kapot gespeeld”.

Ter illustratie van deze grondhouding kunnen dienen geveugelde uitspraken als: „de klant is koning” of „het doel heiligt vele middelen”. Er bestaan veel voorbeelden van mensen die bij hun handelen in de buitenwereld onvoldoende rekening hielden met de

beschikbare vermogens, zoals de opdrachtgever in dit geval te weinig rekening houdt met de mogelijkheden van z'n organisatie. Voor wat betreft het persoonlijk gedrag is in zulke gevallen sprake van het stellen van het belang, de waarde van de buitenwereld boven die van de binnenwereld. Het persoonlijke moet concessies doen, wanneer en waar dat ook maar door de buitenwereld gevraagd wordt. Deze eenzijdig naar buiten gerichte natuur reageert doorgaans primair, legt snel en direct contact met anderen, maar laat eenmaal gelegde contacten ook snel weer verdorren als de omstandigheden dat vragen.

De polariteit binnengericht-buitengericht samenvattend, zien we dat een zinvolle benadering van dit ogenschijnlijke dilemma niet gelegen is in een eenzijdig verdedigen van één van de standpunten, maar wel in een erkennen van de tekortkomingen en kwaliteiten van beide polen, om vervolgens op zoek te gaan naar het evenwichtspunt. In dit evenwichtspunt gaat het om het bijeenkomen van het eigen ik, datgene wat je bent, en die situatie waar dit ik zich het meest veelzijdig en diepgaand kan ontplooiën en waar de werkingen ervan het meest vruchtbaar zijn. De vraag

is dus: hoe dicht bevind ik mij bij de juiste, voor mij bestemde plek en in welke richting moet ik mij verder ontwikkelen om dichterbij het evenwichtspunt te komen. Dit zal eerder gelukken, naarmate het beter mogelijk is om zowel binnenwereld als buitenwereld gelijktijdig in het bewustzijn te hebben. Een grote belemmering bij het realiseren hiervan is een ontoereikende vaardigheid in het werkelijk waarnemen van de ander en van jezelf. Vanuit een cultuur van succesvol zijn en vele zekerheden bezitten ben je al snel geneigd om niet met je tekorten te koop te lopen, ja zelfs de illusie te wekken dat het helemaal geen tekort is. Een belangrijke belemmering bij het waarnemen is het hebben van vooroordelen ten opzichte van de ander of jezelf. Deze vooroordelen vertekenen de werkelijkheid. Je ziet enkel nog wat je wilt zien, hetgeen je vooroordeel bevestigt. De eigen sympathie en antipathie gevoelens zijn vaak de bron van deze op het eerste gezicht objectieve en rationele, nuchtere oordelen.

Grondhouding: denken en doen

Ik laat het voorgaande even staan om nu eens te gaan kijken naar een andere, verwante polariteit, waarvan de werking in vele situaties en gebeurtenissen in organisaties merkbaar is.

„Hoe is dat nou toch weer mogelijk! U weet toch goed dat onze installaties altijd ver uitsteken boven de fabriek waarin ze worden geplaatst? Deze machines waren altijd voorzien van een brede, geleidelijk stijgende trapconstructie. Nu heeft uw staf besloten dat deze voortaan vervangen worden door klimkooien, gewone ladders met een kooi-constructie eromheen. Veiliger, zeggen ze en veel goedkoper. Maar als ze ons van de montage-afdeling eerst eens gevraagd zouden hebben, dan hadden wij ze kunnen vertellen, dat wij bij het installeren de trappen gebruiken om de buitenwand af te monteren en te schilderen. En dat kan dus nu niet meer. Het betekent wel, dat we steigers zullen moeten huren, hetgeen veel duurder is dan de nu bereikte besparing. Ik zou willen, dat ze daarboven eens een keer kwamen kijken als wij aan het werk zijn, dat zou veel geld en tijd besparen.”

De verteller vertolkt hier een kritiek op de niet-praktijk mensen in zijn onderneming die vanuit het kantoor maatregelen nemen zonder de bijbehorende werkelijkheid te zien. Deze spanning tussen theorie en praktijk is in veel organisaties aan de orde en als we dit bezwaar wat algemener formuleren, ziet het er als volgt uit: in het denken heersen de wetmatigheden van de logica, maar naarmate in het denken de verbinding met de werkelijkheid losser wordt, verliest de werkzaamheid ervan in de praktijk aan kracht. Met andere woorden, naarmate men een idee als denkbeweging verder verwijderd van de werke-

lijkheid voltrekt, neemt de zuiverheid ervan toe maar de invloed op die werkelijkheid, het verband ermee, af.

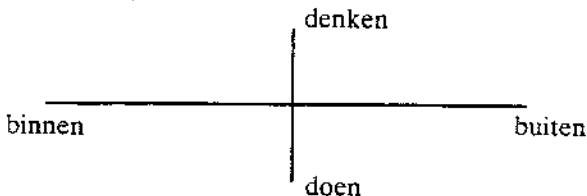
De tegenpool van de eenzijdige oriëntatie op het denken is de eenzijdige oriëntatie op het doen, op het handelen. Het laatste, weer sterk vereenvoudigde voorbeeld:

„U weet toch dat we in het managementteam uitgebreid gesproken hebben over ons debiteurenbeleid, en dat we de afspraak hebben gemaakt om onze leveranties te staken wanneer één klant meer dan 2 maanden achter is met z'n betaling? Nu hoor ik vanochtend, dat we een dubieuze debiteur hebben van 4 ton, aan wie, terwijl hij al 4 maanden achter was met betalen, nog ruim is geleverd. U, die bij de afspraak aanwezig was en zich accoord verklaarde, blijkt de leverantie te hebben doorgezet, omdat de relatie niet in gevaar mocht komen en omdat onze omzet nogal wat achterliep. Nou, ik vraag me werkelijk af wat in dit verband „relatie” en „omzet” nog te betekenen hebben”.

Het eenzijdig op het doen, op het handelen in de situatie gericht zijn, kenmerkt zich vaak door het loslaten van principes, afspraken en beleid, telkens wanneer dit in de situatie om pragmatische redenen is vereist. Veelal betekent het, dat er niet vanuit een gemeenschappelijke, coherente visie wordt gewerkt, althans dat deze, wanneer het erop aankomt, ondergeschikt gemaakt wordt aan de situatie van het ogenblik of zelfs in de situatie uit het bewustzijn verdwenen is.

De geschetste polariteit denken-doen laat op individueel psychologisch terrein de theoreticus en de pragmaticus tegenover elkaar staan: de denker, intellectueel vaardig, ziener van idee en conceptie, creatief in nieuwe combinaties, drager van visie en beleid, analytisch en planner tegenover de doener, de realist, vaardig in het praktisch aanpakken en oplossen van moeilijkheden en problemen, in het uitvoeren van plannen en in het nemen van beslissingen. Vanzelfsprekend „doet” een denker ook van alles en voortdurend en „denkt” een doener ook vaak. Echter de eenzijdige denker schrikt vaak erg wanneer zijn denkbeelden met de werkelijkheid worden geconfronteerd; de eenzijdige doener wordt nogal eens verrast wanneer hij merkt hoezeer zijn korte-termijn oplossing door het niet onderkennen van achterliggende wetmatigheden steeds grotere problemen oproept. Er overheerst in vele gevallen of een denkhouding of een doe-houding tegenover een bepaalde problematiek en bij de denker ligt er een hindernis, een breukvlak in de verbinding naar het doen en bij de doener in de verbinding met de achterliggende visie, het idee. Bij de polariteit binnen-buiten zagen we dat het evenwichtspunt gevormd wordt door het optimaal in verbinding brengen van het eigen ik, met

de juiste situatie in de buitenwereld (welke combinatie tot de meest vruchtbare werking leidt). Zo ook wordt het evenwicht tussen denken en doen gevormd door het harmonisch met elkaar laten samenklinken van beide, zonder breukvlak, waarbij het denken in de situatie het handelen ondersteunt en omgekeerd de werkelijkheid het denken tot grotere realiteitswaarde kan inspireren.



Het evenwichtspunt tenslotte tussen beide polariteitensystemen is gelegen in „de liefde tot de plicht”. Het is die toestand waarbij eigen liefde boven zichzelf uitstreeft en zich verbindt met de koude, nuchtere plicht, die daarmee tot een persoonlijke levensopgave en levensvervulling wordt.

Wanneer we in de werkelijkheid van alledag geconfronteerd worden met grote en kleine vragen en problemen, kan een oriëntatie met behulp van de geschetste polariteiten een houvast bieden. Echter degene die daarmee aan het werk gaat, moet zoals al is opgemerkt, beschikken over een zeer goed waarnemingsvermogen.

Bijsturing eenzijdigheid

Wanneer een ongewenste eenzijdigheid in de eigen grondhouding is vastgesteld, kunnen stappen ter bijsturing worden gezet. Uit het voorgaande blijkt dat daarbij geen sprake kan zijn van algemene oplossingen. Wel kunnen enige methodische stappen worden onderscheiden. Hieronder worden ze beschreven vanuit de rol van de begeleider.

Stap 1: Bepaling van de uitgangspositie

De rol van de begeleider richt zich voornamelijk op het sturen van en het richting geven aan het zoekproces. Een nuttige aanpak kan hierbij zijn, dat de lerende gevraagd wordt een aantal belangrijke gebeurtenissen uit zijn leven beeldend te beschrijven en hem vervolgens te laten zoeken naar zijn achterliggende motieven, zijn impliciete vooronderstellingen en uitgangspunten, zijn antipathie- en sympathiegevoelens die daarbij een rol speelden. Wezenlijk is, dat zoveel mogelijk met materiaal en ervaringen van de lerende zelf gewerkt wordt en dat de lerende veel over zichzelf ontdekt: over wat hij eigenlijk nastreeft en waar hij zichzelf in de weg zit. Het is dan ook een bewustwordingsproces. Aan de begeleider moet in elk geval de eis gesteld worden

om zeer zorgvuldig waar te nemen. Immers hij moet erg alert zijn op de neiging van het individu om zijn eigen gedrag naar de buitenwereld toe te compenseren. Daarnaast kunnen projecties hem parten spelen. Bij een goed ontwikkeld waarnemingsvermogen behoort de bereidheid van de begeleider om ook naar zichzelf te kijken. Van de lerende wordt immers ook gevraagd zich open te stellen, ook ten aanzien van zijn minder goede eigenschappen. Tenslotte is het nog belangrijk dat de begeleider niet zijn gezichtspunten aan de lerende opdringt, maar dat het een gezamenlijk werkproces is waarbij de lerende zoveel mogelijk zelf ontdekt.

Stap 2: Het ontwerpen van een besturingsplan

Het gaat hier om het ontwikkelen van initiatieven bij de betrokkene met het doel om dichterbij zichzelf en dus bij zijn levensvervulling, bij het realiseren van zijn opgave te komen. Aan zowel de doelgerichtheid als aan de haalbaarheid van de initiatieven moeten enkele eisen gesteld worden. Het aantal initiatieven is bij voorkeur beperkt, evenals de omvang ervan, zeker in het begin. De initiatieven dienen al enigszins polair te zijn aan de positie waarin de lerende zich bevindt en dat zal hem dus zeker de nodige moeite kosten. Een denker kan bijvoorbeeld gevraagd worden om één van zijn ideeën eens volledig uit te voeren, in alle details vorm te geven en in het geheel af te werken, op de grond te zetten. Iemand die veel bezig is met denken en praten over liefdadigheid zou eens zelf met de collectebus van deur tot deur kunnen gaan of een zieke medemens verzorgen. Dit om eens te ervaren wat het nu precies is en hoe het voelt om geheel in de onopgesmukte werkelijkheid bezig te zijn. Ook hier blijft het uitgangspunt van kracht, dat de begeleider alleen maar behulpzaam is met vragen en opmerkingen aan de lerende die hem in staat stellen tot een zo goed mogelijk resultaat te komen, en dat het recht op vrije individuele keuze gerespecteerd wordt.

Stap 3: Het begeleiden van de uitvoering

Afhankelijk van de aard van het gekozen initiatief is de rol van de begeleider tijdens de uitvoering meer of minder intensief. Hij fungeert als gesprekspartner, stimulator en kan vanuit zijn kennis van de achtergronden en vanuit zijn waarnemingsvermogen de voortgang beoordelen. En wanneer de lerende op zijn weg op blokkades stuit (en dat zal bijna altijd het geval zijn), onderzoekt de begeleider samen met hem de aard daarvan en zoekt wegen om de blokkade weg te nemen. De aard van de blokkade kan velerlei zijn, bijvoorbeeld ontbrekende of ontoereikende inzichten, onverwerkte emoties en dergelijke. Ook hier kan geen sprake zijn van standaardoplossingen, maar moet in overleg met de lerende gezocht worden naar de juiste aanpak. Het kan nodig zijn om bij het

opheffen van de ondervonden blokkades. hulp van derden in te roepen die op het betreffende terrein hun specifieke deskundigheid hebben. Wanneer het initiatief tot het beoogde resultaat heeft geleid, kunnen er weer één of meer nieuwe in gang gezet worden, waardoor het gehele proces een cyclisch karakter krijgt. De rol van de begeleider zal een steeds minder intensief karakter dragen en de zelfhulp gaat een grotere rol spelen.

Ik wil tenslotte graag nog een onderzoeksvraag meegeven

Wanneer we kijken naar de vele grote en kleine blokkades die wij op onze weg vinden, zijn er dan soms in de aard van die moeilijkheden krachten te ontdekken die, wanneer wij ze eenmaal gaan zien, de functie blijken te vervullen van wegwijzer naar dat evenwichtspunt?

J. W. P. M. van der Brug

„Leerprocessen bij sociale conflicten”*)

Over de zin van conflicten in het sociale leven lopen de meningen dikwijls uiteen. Velen zien ze als uitermate hinderlijke verstoringen van het normale functioneren, waaraan zo snel mogelijk een einde moet worden gemaakt, het liefst door een machtsingreep. Anderen zien conflicten als een bron voor vernieuwing en beweging. Visies, standpunten en houdingen van mensen worden dan niet langer verhuuld en impliciet gehouden maar men wordt uitgedaagd tot duidelijkheid en stellingname. Weer anderen zien conflicten als ongeoorloofd, zondig en slecht, voortkomend uit menselijk egoïsme en hoogmoed en strijdig met normen als: „jezelf wegcijferen, de mindere kunnen zijn, enz.”.

Hoe men echter ook denkt over de zin van conflicten, zeker is dat mensen die één of meerdere keren betrokken zijn geweest bij intensieve, sterk geëscaleerde conflicten, deze beleven als zeer existentiële perioden in hun levensloop. Het zijn perioden die men zijn leven lang niet vergeet, jaren erna heeft men nog zeer concrete beelden van momenten van intensieve confrontaties. Veel mensen geven aan dat ze door een conflict erg veranderd zijn, met name wat betreft de kijk op zichzelf en op andere mensen. Men beleeft vooral realistischer te zijn geworden, wat bij sommigen de vorm aanneemt van het „geloof in de medemens” volledig te hebben verloren. Anderen zeggen zichzelf beter te hebben leren kennen, inclusief de negatieve aspecten en een dieper inzicht gekregen te hebben in de achtergronden en motieven van menselijk gedrag in het sociale leven. Mensen kunnen als gevolg van een meegemaakt conflict voor hun leven gewond zijn geraakt, maar men kan er ook wijzer door zijn geworden, in staat zijn met een groter bewustzijn vorm te geven aan het sociale leven. In alle gevallen is het echter zo, dat in een intensief conflict de menselijke persoonlijkheid ernstig op de proef wordt gesteld en dat de wijze waarop men daar doorheen komt meestal consequenties heeft voor de verdere levensloop.

Confrontatie met zichzelf

De reden daarvan is dat men in een conflictsituatie, behalve met de tegenstander, ook in hoge mate met zichzelf wordt geconfronteerd. Je ervaart, dat de andere partij beelden van je heeft, die uitgesproken negatief zijn. Je wordt bij voorbeeld door hem of haar gezien als voetslagen onbekwaam om leiding te

geven, absoluut geen visie te hebben, onredelijke, ja idiote beslissingen te nemen, te manipuleren, bewust te liegen, roddelpraatjes in omloop te brengen om mensen op je hand te krijgen, enz., enz. In eerste instantie ben je geneigd om dit alles naast je neer te leggen en te denken: „die ander, die is gek: het is toch belachelijk om zo over mij te denken: anderen weten wel beter; hij of zij brengt deze verdraaide beelden bewust in omloop om mij zwart te maken en daardoor zelf sterker te staan in de strijd”. Je schrikt echter als ook anderen, mensen in wie je tot dusver vertrouwen had dingen tegen je zeggen als: „nou ja, het is natuurlijk wel overdreven, maar zit er toch niet iets van waarheid in. After all heb jij toen toch ook. . .”. Je voelt je onbegrepen, alleen. Je vraagt je – soms met ontzetting – af hoe het mogelijk is dat er zo over je gedacht wordt. Je gaat twijfelen aan jezelf: „ben ik werkelijk zo?”

Deze vraag kan zich ook bij je opdringen als je kijkt naar je eigen gedrag, maar nog meer naar de eigen fantasieën in een conflictsituatie. Veelal zonder ze tot uitvoering te (kunnen) brengen hebben mensen soms zeer agressieve fantasieën over wat ze met de tegenpartij zouden willen doen: zijn of haar gangen nagaan en dan iets ontdekken wat beslist niet in de haak is en dat bekend maken; dreigen met fysiek geweld of daaraan ook werkelijk gevolg geven tot en met het in de fantasie doden van de andere partij. Als men dan eens even terugkijkt op het eigen gedrag of de eigen fantasie in een conflictsituatie, kan de vraag in je opkomen: „Ben ik werkelijk zo?”

Confrontatie met zichzelf vindt bovendien plaats omdat mensen in conflictsituaties telkens voor existentiële beslissingen komen te staan: Zijn de strijdpunten waarom het conflict gaat wel werkelijk de moeite van het doorgaan waard? Houd ik mij aan bestaande normen en waarden, die tot nog toe heilig voor mij waren of offer ik deze op terwille van mijn eigen belangen (b.v. het behouden van mijn positie in de organisatie). Dezelfde vragen komen op als men niet als individu, maar als lid van een groep bij een conflict betrokken is, b.v. als lid van een afdeling die een conflict heeft met de leiding. Zij kunnen dan op hun beurt aanleiding zijn tot spanningen binnen de conflictpartijen zelf, waar enerzijds de eis van onderlinge solidariteit en anderzijds de normen en waarden van de individuele leden met elkaar op gespannen voet komen.

Conflict als leerproces

Deze en andere existentiële ervaringen die men in een conflictsituatie beleeft kunnen het materiaal vormen voor een ingrijpend leerproces voor individuen, groepen en soms voor de hele organisatie. Blijft het bij deze negatieve ervaring alleen, dan resulteert dit vaak in een cynische kijk op zichzelf en anderen.

Wil er een leerproces plaatsvinden dan dient bij betrokkenen de bereidheid te ontstaan om zo nu en dan eens afstand te nemen, het conflictverloop en de eigen rol daarin te zamen met de andere partij en een eventuele begeleider kritisch te onderzoeken en vraagt het moed om andere dan machts- en dwangstrategieën toe te passen.

Voor partijen is dit altijd erg moeilijk, omdat de eigen dynamiek van conflicten partijen ertoe zet juist het tegenovergestelde te doen: het overzicht te verliezen, gefixeerd te raken, te handelen op grond van vertekende beelden en de verantwoordelijkheid voor het eigen negatieve gedrag en de gevolgen daarvan bij de ander te leggen. Het vraagt veel innerlijke kracht om niet te worden meegesleept door de dynamiek van de escalatie ten gevolge waarvan het bewustzijn steeds meer afneemt. Pas langzamerhand en veelal alleen met behulp van anderen is het mogelijk deze kracht te ontwikkelen, waardoor iemand in staat is een conflict te hebben in plaats dat het conflict hem of haar heeft. Uiteindelijk kan één van de voornaamste vruchten van het leerproces zijn, dat men leert een conflict te beheersen (wat iets anders is dan een conflict winnen) en onnodige escalatie en de daaruit voortvloeiende schade te voorkomen. Willen deze leerprocessen plaatsvinden dan dienen derden die bij het conflict betrokken zijn, zoals de leiding en/of de begeleiders de vrijheid van de partijen te respecteren: het moraliseren, het beroep doen op algemene normen en waarden of het dreigen met sancties, scheppen niet de vrijheidsruimte waarbinnen een leerproces kan ontstaan. Vrijheid wil echter niet zeggen: vrijblijvendheid. Bij partijen dient de wil aanwezig te zijn om aan de oplossing van het conflict te werken.

Oefeningen

Leerprocessen gericht op bovengenoemde leerresultaten kunnen door speciale oefeningen worden ondersteund.

Een eerste mogelijkheid om afstand te nemen en de eigen kijk op de zaak te relativiseren kan worden geboden door met partijen tot issue-consensus te komen. Eerst worden de issues of strijdpunten van beide partijen geïnventariseerd en gerubriceerd. Vervolgens trachten de partijen met elkaar tot overeenstemming te komen over hun gezamenlijke strijdpunten en over de volgorde van belangrijkheid. Het vraagt van beide partijen dat men zich over en weer

verdiept in elkaars strijdpunten en moeite doet te begrijpen dat iets voor de ander een strijdpunt is. Het resultaat kan zijn, een begin van het loskomen van de fixatie op eigen strijdpunten.

Een andere oefening heeft betrekking op het conflictverloop. Partijen geven eerst afzonderlijk aan hoe het conflict volgens hen verlopen is. Het gaat hier niet om objectiviteit, maar hoe partijen het verloop zien door hun eigen bril. Wel moet hier de eis gesteld worden van nauwkeurigheid (gebeurde dit incident volgens de verteller vóór of na gebeurtenis x).

Het verloop van het conflict wordt in de tijd uitgezet. Aangegeven wordt wanneer en hoe het begonnen is, op welke momenten het conflict omvangrijker of belangrijk intensiever geworden is.

Dit is op zich al een oefening om afstand te nemen. Het kost partijen dikwijls moeite om aan de eis van exactheid te voldoen („nou ja, dat weet ik ook niet meer, laat maar zitten, wat doet het er ook toe“!).

Vervolgens worden beide beschrijvingen vergeleken. Dan kan blijken dat een moment voor de ene partij cruciaal was en voor de andere partij weinig of geen betekenis had. Deze momenten worden er dan uitgelicht en over en weer toegelicht. Belangrijk is daarbij dat het de partijen duidelijk is dat het er hierbij niet om gaat achteraf nog eens vast te stellen wie gelijk en wie ongelijk had, maar om over en weer zicht te krijgen op de escalerende factoren, zodat men daarmee rekening kan houden in de toekomst.

Een vervolg kan deze oefening nog krijgen door partijen te vragen hun conflictsituatie weer te geven in een beeld, b.v. een tekening of reeks van tekeningen, een sprookje of een fabel. Het is hierbij wel oppassen. Doet men dit in een te vroeg stadium dan kan, met name de uitwisseling van deze beelden, sterk escalierend werken. De waarde ervan is echter, dat het een beroep doet op het zicht krijgen op de totaliteit, de totale „Gestalt“ van het conflict, als tegenwicht voor het verstandelijk geanalyseer.

Een oefening die vooral betrekking heeft op de relatie tussen de partijen is b.v. het werken met de over en weer bestaande stereotype beelden.

In ieder conflict ontstaan al snel over en weer bepaalde stereotype beelden. Men vormt zich een negatieve voorstelling van de persoon van de andere partij. Een belangrijk conflictmechanisme is dat deze beelden alleen nog maar worden versterkt. Men neemt de ander niet meer waar zoals die is, maar de waarneming geschiedt dusdanig selectief, dat ze past in de reeds bestaande voorstelling. De oefening geschiedt nu zo dat beide partijen afzonderlijk eerst schetsen hoe zij de andere partij zien en vervolgens hoe zij denken dat de andere partij hen ziet.

Deze schetsen worden onderling uitgewisseld en men

mag elkander toelichtende vragen stellen.

Daarna trekken partijen zich weer terug en bezinnen zich op vragen als:

- als hij/zij mij zo ziet, wordt zijn/haar gedrag t.o.v. mij dan duidelijker?
- hoewel het beeld waarschijnlijk vertekend is (dat de ander van mij heeft) kan ik dan toch gedragingen van mijzelf aanwijzen die voor de ander mogelijk aanleiding zijn geweest om dit beeld te vormen?
- welk gedrag van mij heeft de ander wellicht aanleiding gegeven te denken dat ik hem/haar zo en zo zie?

De resultaten worden weer uitgewisseld en besproken. Mits goed begeleid kan deze oefening ertoe leiden, dat de gefixeerde beelden weer in beweging komen. Als leerresultaat blijft dikwijls het bewustzijn over van het gevaar van de stereotypering en het voornemen om in voorkomende gevallen zich niet te laten leiden door deze beelden en interpretaties, maar door waarnemingen en het zich wenden tot de betrokkene met vragen.

Het zou te ver voeren om in het kader van dit artikel nog meer oefeningen op te nemen. In onze praktijk van het behandelen van conflicten hanteren wij een heel scala. Ook in onze cursus „conflicthantering” trainen wij personeelsfunctionarissen, organisatieadviseurs, onderwijsbegeleiders en anderen in het gebruik van deze oefeningen. Ook wordt het oordeelsvermogen ontwikkeld om te zien in welke situaties men ze wel maar ook wanneer men ze persé niet kan gebruiken.

Tot slot

Wellicht bevinden zich onder de lezers mensen die zeggen: „Wat een soft gedoe, zo los je toch geen conflicten op. Daar zijn hele andere aanpakken voor nodig.”

Voor een aantal situaties geldt zeker dat deze wijze van omgaan met conflicten in eerste instantie niet de meest aangewezen is. Dan zullen strategieën als bemiddeling, arbitrage of structurele ingrepen meer voor de hand liggen. Echter, nog afgezien van het feit, dat deze laatstgenoemde strategieën dikwijls in een te vroeg stadium worden toegepast, waardoor soms een aanzienlijke escalatie van het conflict optreedt zullen zij er over het algemeen weinig toe bijdragen dat partijen echt lering trekken uit het conflict. Er blijft dan veel onbegrepen en onverwerkt. Ook als dergelijke ingrepen vanuit de aard van het conflict of de escalatiegraad nodig zijn is het wenselijk, dat tegelijkertijd of achteraf met de partijen gewerkt wordt op de hiervoor beschreven wijze. Het is onze stellige overtuiging, dat als gevolg van de

toenemende complexiteit van onze organisaties en het voortschrijdende individualiseringsproces in onze Westerse cultuur de tegenstellingen tussen mensen zullen toenemen. Het leren daarmee om te gaan, leren om niet meegesleurd te worden door de dynamiek van de escalatie, door zelfkennis en inzicht in de sociaal-psychologische factoren die in conflictsituaties een rol spelen is daarom voor mensen in onze tijd van groot belang.

Overigens: niet alleen individuele mensen kunnen uit conflicten leren. Ook de organisatie als geheel kan naar aanleiding van een conflict belangrijke leerresultaten boeken die tot veranderingen in de structuur of cultuur leiden. Wellicht kan dit in een volgend artikel nader worden uitgewerkt.

*) Dit artikel is voor een belangrijk deel gebaseerd op de ervaringen opgedaan in de samenwerking met onze Oostenrijkse collega F. Glasl en zijn boek.

Friedrich Glasl -

Konfliktmanagement, Verlag Paul Haupt - Bern/ Stuttgart 1980.

K. Locher

Kultuurdrempels in een onderzoek bij minderheden

„De laan vond zijn eind. Tot nu toe had ik onder bladerrijke bomen tussen oude huizen gelopen. Mooie herenhuizen van een kleine stad. De laan ging over in een straat met strakke moderne woningen aan mijn rechterhand. Hier tegenover gaapten gaten. Rommelig en vol afbraak. Te midden daarvan stonden een paar vervelozige gebouwen waaruit muziek klonk. Slepande zangerige Arabische muziek, vermengd met Westerse pop-ritmen en slagwerk. Het was duidelijk dat ik daar moest zijn. Ik duwde de grote deur open en kwam in een hal vol aankondigingen in een bonte mengeling van vreemde talen. Er was geen mens te bekennen, maar ik was vroeg. Door de muziek geleid kwam ik in een lege zaal. Op het podium zaten drie jongens. De slagwerker vooraan in het midden. De andere twee daarachter. Zij speelden onverstoord verder. Het liefst was ik daar gaan zitten luisteren. Maar ik zocht verder, de zaal uit, de trap op. Links drie lachende jongensgezichten, duidelijk van herkomst rond de Middellandse Zee. Zij zwaaiden het anti-kruisraketten formulier voor mijn neus. Of ik wilde tekenen. Toen ik mijn formulier te voorschijn haalde zeiden zij „dit scheelt u 70 cent”. Even later liep ik in het vergaderzaaltje rond. De laatste minuten slijtend met het eten van mijn avondboterham. De voorzitter kwam binnen gevolgd door enkele heren, leden van het bestuur. Terwijl nog andere mensen binnenkwamen begon de vergadering, alsof ik in een Nederlandse vereniging was. Alleen de taal was mij vreemd. De koffie pruttelde. Beneden ebde de muziek weg en ging over in het spreken van de mensen om de tafel.”

Het was de enige bestuursvergadering die wij hebben meegemaakt, in het onderzoek naar de behoeften van kaderleden uit organisaties van minderheden. Onze opdrachtgever was WVC en onze doelgroep de vier etnische groeperingen Antillianen, Marokkanen, Surinamers en Turken. Het onderzoek vond plaats in een grote, een middelgrote en een kleine stad in Nederland. De meeste organisaties die Jos van der Brug, Wouter van der Gaag en ik tegenkwamen bevonden zich in de fase waarin allerlei initiatieven ontstaan en weer verdwijnen (initiatiefase) of in de fase waarin vaste vormen van organisaties te voorschijn komen (vormgevingsfase). Een klein aantal organisaties bevond zich in de fase van grotere stabiliteit en continuïteit, waarin de organisatie als een

bekend en vertrouwd gegeven aanwezig is (fase van de gevestigde orde).

Het lijkt ons karakteristiek voor dit deel van onze maatschappij dat de meeste organisaties zich bevinden in de fase waarin allerlei initiatieven ontstaan en weer verdwijnen of in de fase waarin vaste vormen te voorschijn komen. Hierin onderscheiden de minderheden zich niet van Nederlanders in dezelfde situatie. Wel in taal en cultuur.

Taal en schaamte

De voertaal tijdens de eerder genoemde vergadering was Turks en hoewel de jongere leden het Nederlands beter beheersten voerde de gezagsdrager het woord met mij. Hij was op één na de oudste. Deze oudste doorbrak als enige die kode slechts op één emotioneel moment. De voorzitter was de enig aanwezige vrouw en sprak gebrekkig Nederlands. In ons eerste telefoongesprek moest haar zoontje van zeven jaar het overnemen om tot een goede afspraak te kunnen komen. Haar oordeel werd in de vergadering altijd gevraagd. Het gesprek vond onder haar toezicht plaats en ik was haar gast. Het was een leuke en boeiende ervaring waarin ik mij uitermate gehandicapt voelde door mijn beheersing van onze taal. Ik moest mij verplaatsen in de woordenschat van mijn achtjarige dochter om duidelijk te maken wat kadertrainingsbehoeften zijn, dat deze uit funktioneringsproblemen kunnen voortkomen, die weer een gevolg zijn van tekorten of uit onvermogens van mensen of uit ontoereikende vormen van organisaties. En wanneer spreek je van behoefte? Wat ook is een leerbehoefte? „Ah, geld hebben wij nodig mijnheer”, of „een parttime kracht” die voor ons vrijwilligers het werk doet, met de gemeentelijke instellingen onderhandelt, formulieren invult, enz. Maar een leerbehoefte is iets anders, voortkomend uit eigen tekortkomingen. Kun je daarover spreken in een schaamte-cultuur?

Kadertraining

Hoe kom je dan aan kadertrainingsbehoeften? Kadertraining is toch alleen effectief als zij gebaseerd is op de behoefte van kaderleden om hun eigen funktioneren te verbeteren. Ten aanzien van de meeste door ons gehoorde trainingsbehoeften twijfelen wij dan ook aan de aanwezigheid van de noodzakelijke innerlijke motivatie van de kaderleden. Over het verbeteren van het eigen funktioneren hebben

wij weinig gehoord. Eerder wilde men een verandering van het beleid, een part-time medewerker, meer subsidie of een ander gedrag van de gemeente-ambtenaar.

Een andere handicap was de definitie van kadertraining bij de start van het onderzoek. Onder kadertraining werd verstaan: „kursussen die gericht zijn op de ontwikkeling van kennis, houding en vaardigheden.” Kadertraining werd onderscheiden van ondersteuning in de werksituatie, tenzij „dit geschiedt gedurende een korte periode als follow-up van de cursorische activiteit”.

Tijdens ons onderzoek is dit onderscheid niet houdbaar gebleken. Elke ondersteuning die erop gericht is om het functioneren van kaderleden te verbeteren hebben wij in het onderzoek moeten betrekken.

De behoeften aan training blijken sterk af te hangen van de ontwikkelingsfase waarin de organisatie zich bevindt. Dit geldt echter minder voor de inhoudelijke kant van de behoeften dan voor de vormen waarin aan deze behoeften gewerkt kan worden. In de initiatiefase en de vormgevingsfase wordt heel weinig naar cursorische activiteiten gevraagd. De kaderleden hebben veel meer behoefte aan directe ondersteuning bij de uitoefening van hun taken of aan kortlopende praktijkondersteunende activiteiten. Hierbij denken wij aan: voorbeeldgedrag van begeleiders, korte instructies tijdens het werken, inlassen van evaluatiemomenten, temamiddagen, korte werkkonferenties, e.d.

De meeste organisaties die wij tegenkwamen bevonden zich in de initiatiefase en de vormgevingsfase. Bij deze fasen hoort dat organisaties komen en gaan en ook dat kaderleden zichtbaar worden en weer verdwijnen. Een eis van zekerheid met betrekking tot de continuïteit en representativiteit vanuit de subsidiegever werkt volgens ons eerder ontwikkelingsremmend dan -bevorderend.

Kaderleden en organisaties zouden voortdurend gestimuleerd moeten worden, in het volste besef, dat de meesten weer verdwijnen. Juist daarom. Het beleid zal zich in eerste instantie moeten richten op de fasen waarin initiatieven ontstaan en verdwijnen of vastere vormen krijgen.

Holistisch leven

Een van de voornaamste kulturele karakteristieken van de minderheden, die in ons onderzoek betrokken waren, is dat zij het leven als een totaliteit, als een eenheid ervaren. Religie, sociaal leven in familie en onder kultuurgenoten, voeding, ziekte en gezondheid, sterven en geboren worden, dat alles vormt een geheel. In onze Westerse maatschappij worden zij gekonfronteerd met de differentiatie waarin Nederlanders leven, in verschillende werelden en/of rollen naast elkaar. Hun aanpassingsproces is moeilijk.

mede door het geringe begrip van de Nederlanders voor hun kultuur. Van kaderleden wordt verwacht dat zij de activiteiten organiseren naar Nederlands model. Procedures en formulieren t.b.v. de subsidie onderstrepen dat. De voordelen van hun eenheidsbeleven gaan hiermee verloren. Een verlies voor de Nederlandse maatschappij.

Een ander verlies is dat in de vormgevingsfase nieuwe initiatieven te gauw in oude vormen worden gegoten. Vormen die voortgekomen zijn uit een Nederlandse ontwikkeling, die bovendien in een fase beland is waarin broodnodig nieuwe vormen gevonden moeten worden.

Welke organisatievormen horen nu bij de eigen kultuur van de minderheden? En welke daarvan kunnen de Nederlanders helpen in hun ontwikkeling? Daarvoor zou meer onderzoek nodig zijn. In onze ogen aktie-gericht onderzoek. Dat wil zeggen, tijdens het helpen van kaderleden bij het vinden van de juiste organisatievorm. Ook denken wij hierbij aan het stimuleren van kaderleden om in andere steden naar andere initiatieven te gaan kijken. Maar ook denken wij aan theorie-vormend onderzoek naar de jarenlange pogingen om organisaties van de grond te krijgen. Waardoor lukken sommige initiatieven wel en andere niet?

Afspraken

Taal en kultuur, twee barrières die ook wij ondervonden tijdens ons onderzoek. Tot slot nog een voorbeeld van de problemen die wij ondervonden door een andere afsprakenkultuur. Wij waren gewend aan afspraken ruim van tevoren gemaakt en schriftelijk bevestigd. Wij ontmoetten een afsprakenkultuur die voornamelijk gebaseerd was op mondeling contact en vlak van tevoren. Bovendien konden er heel andere personen aanwezig zijn dan waarop wij volgens afspraak rekenden. Elke etnische groep was daarin anders, nog afgezien van de individuele verschillen.

„Het was laat. Ik had mij verrekend. Snel fietste ik de hoek om en remde. Liet meteen weer los, herkende het niet. Ja, toch klopte de straatnaam. Omkerend fietste ik de andere kant op. Zo vaak was ik hier nog niet geweest, ook al woonde ik in deze plaats. Nee, daar vond ik het ook niet. Weer terug. Toen zag ik het. Alle ramen en deuren waren dichtgespijkerd, klaar voor de kraak of afbraak. Wat nu?”

Toch was de medewerking enorm, ondanks het geuite gevoel van weer eens objekt te zijn voor nieuwsgierige onderzoekers. Maar zij begrepen ook hun eigen belang, want het was een onderzoek in opdracht van WVC, met medeweten van hun eigen landelijke organisaties. Een onderzoek ten dienste van de beleidsvorming rond kadertraining. Ons

belang was een zich verder verdiepen in de problematiek van etnische minderheden en de konsekventies van hun aanwezigheid in Nederland voor de samenwerking in en tussen organisaties.

Literatuur

J.W.P.M. van der Brug – Rapport betreffende een
W. van der Gaag onderzoek naar kadertrain-
K. Locher ningsbehoeften van ac-
 tieve leden in eigen orga-
 nisaties van minderheids-
 groepen.

Te bestellen bij WVC,
hoofdafdeling Welzijn Min-
derheden.

J. C. N. Uijé

Een afspraak maken? Daar vraag je me wat!

In deze bijdrage wordt ingegaan op het tot stand komen van afspraken en wat daarvan terecht komt gezien de samenhang van de elementen:

- gesprekstechniek, tot uitdrukking komend in het omgangsleven tussen mensen tijdens het gesprek;
- niveaus van problemen;
- vermogens van mensen.

Het heeft mij altijd wat simpel geëken als moeilijkheden met afspraken uitsluitend teruggevoerd werden op de houding of mentaliteit. Ik had eerder het gevoel eigenlijk met een topje van een ijsberg te maken te hebben. Zonder nu direct met 'gericht onderzoek' te zijn bezig geweest is mijn belangstelling voor de zaak van het afspreken steeds sluimerend aanwezig gebleven. Zo er van een onderzoeksvraag sprake mag zijn, luidde die bij mij: „Hoe komt het toch, dat op zichzelf prima mensen, in het kader van projecten van organisatie-ontwikkeling op het gebied van afspraken behoorlijke steken laten vallen”.

Zo langzamerhand denk ik erachter te zijn, hoe dat komt, op grond van eigen ervaring en observaties van anderen.

Uit het leven gegrepen

Onlangs, tijdens een terugblik op een organisatie-ontwikkelingsproject, werd het volgende ingebracht door één der deelnemers: „Het komt mij voor dat het merendeel van de problemen waar we mee bezig zijn een gemeenschappelijk hoofdprobleem hebben nl. het onvoldoende met elkaar eens zijn tijdens het maken van afspraken” En hij vervolgde: „Als mogelijke oorzaken zie ik: men reageert zonder ook maar om een uitleg te vragen. Gebrek aan respect voor elkaars vakgebied. Gebrek aan respect voor elkaars positie. De afspraken zijn niet duidelijk. Men heeft tijdens het maken van de afspraak de oorspronkelijke reden niet meer voor ogen. Het effect en de naleefbaarheid van de afspraak worden niet besproken”.

Er werd dus aangevoerd:

- respect voor het vakgebied: door onkunde of onwetendheid wordt de ander onvoldoende gehoord, begrepen en beoordeeld;
- respect voor de positie: door verschil in niveau laat men elkaar niet altijd in zijn waarde;

- onduidelijke afspraken: niet iedere participant kent het probleem even goed en schat het daarom niet even zwaar in;

Hij kwam tot de volgende aanbevelingen:

„Bij het totstandkomen van een afspraak zouden we eigenlijk voortdurend de volgende aspecten in acht moeten nemen:

- dekt de afspraak wat er werkelijk gedaan moet worden?
- weten we nog steeds het waarom?
- zitten er zaken tussen die door anderen beïnvloed kunnen worden en/of waar anderen kunnen hinderen? Bespreek dat dan!
- kan ieder aan de afspraak voldoen en kent hij de consequenties en uitwijkmogelijkheden,,?

In het gesprek dat erop volgde kwam het team, dat al geruime tijd verweekeld was in een ingrijpende reorganisatie, tot de erkenning, dat afspraken niet zelden lichtvaardig werden gemaakt. Dat wil zeggen, de consequenties blijven onderbelicht. Procedures, die een vorm van afspraak zijn, worden ingevoerd maar niet begeleid. Ze zijn vaak ingewikkeld en worden dan ook niet gevolgd omdat men het nut ervan naderhand niet kan inzien.

Als twistpunt kwam nog ter tafel: de afspraken zelf vormen het probleem niet, maar de onduidelijke uitgangspunten. Deze laatste zouden tot slechte afspraken leiden.

Ten slotte werd besloten gedurende de rest van het jaar het maken van afspraken als een bewuste leeractiviteit in bepaalde onderhanden zijnde speerpuntactiviteiten te gaan hanteren.

Om dit mogelijk te maken zou aan de volgende voorwaarden gewerkt worden:

1. Duidelijke beleidslijnen, die de ruimte voor het maken van afspraken waarborgen.
2. Een techniek voor het maken van afspraken in de vingers krijgen.
3. Follow-up van gemaakte afspraken verzorgen voor wat betreft werk- en leerresultaten.

De afspraak als eindpunt en begin

Voornoemde ervaring, welke model kan staan voor vele andere, biedt een overvloed aan aanknopingspunten om wat dieper op oorzaken van het afspraakprobleem en het maken van afspraken in te gaan.

Achtereenvolgens zal ik proberen te belichten:

1. Wat is een afspraak?
2. Samenhang van de begrippen: gesprekstechniek, probleemniveaus en vermogens.
3. Een diagnose instrument voor de niveaus waarop afspraken betrekking hebben.
4. Een basisinstrument voor het maken van afspraken.

1. Wat is een afspraak

In feite is het een overeenkomst tussen mensen omtrent een zaak die hen aangaat en die het handelen in een bepaalde richting en vorm stuurt.

Essentieel is, dat de één rekent op het toegezegde handelen van de ander en omgekeerd.

Als dat niet zo is, dan is het een opdracht, een bevel, en is er geen sprake van wederzijdsheid.

Afspreken

Aan de afspraak gaat vooraf het *afspreken*. Het doet mij denken aan woorden als aflopen, aftasten e.d. Iets wordt een eindweegs vervolgd, innerlijk zowel als uiterlijk. Bij afspraken spelen feiten, situaties, oorzaken, meningen, opvattingen, consequenties, voorwaarden en mogelijkheden. Afspreken kost soms tijd en vraagt zorgvuldigheid. Bij afspreken gaat het om:

- een situatie die tekorten vertoont;
- de individuele verhouding daartoe;
- de onderlinge verhoudingen;
- de regeling van een besluit: de overeenkomst.

2. Samenhang tussen gesprekstechniek, probleemniveaus en menselijke vermogens

In principe zijn partners beter in staat goede afspraken te maken, naarmate zij beter zicht hebben in de situatie en de aanpak ervan. Dit verband zal niemand verbazen. Minder vanzelfsprekend is de toepassing van dit verband in de praktijk en het dienovereenkomstig met elkaar daarmee omgaan. De oorzaak hiervoor ligt in niet geringe mate in de realiteitswaarde van het zelfbeeld dat men heeft met betrekking tot het eigen en andermans kennen en kunnen aangaande de (probleem) situatie. Om dit te onderzoeken en tot uitdrukking te brengen dient het gesprek, waarin ondermeer dit aspect kan worden afgetast.

Gesprekstechnisch gezien komen in het afspreken de volgende aspecten aan de orde:

- het definiëren van relevante probleemstellingen;
- de daarvan afgeleide analyses van de situatie, als basis voor:
- de beeld- en oordeelsvorming ten aanzien van een adequate aanpak;
- het voorzien en overzien van consequenties;
- de gemeenschappelijke ideeën en/opstellingen

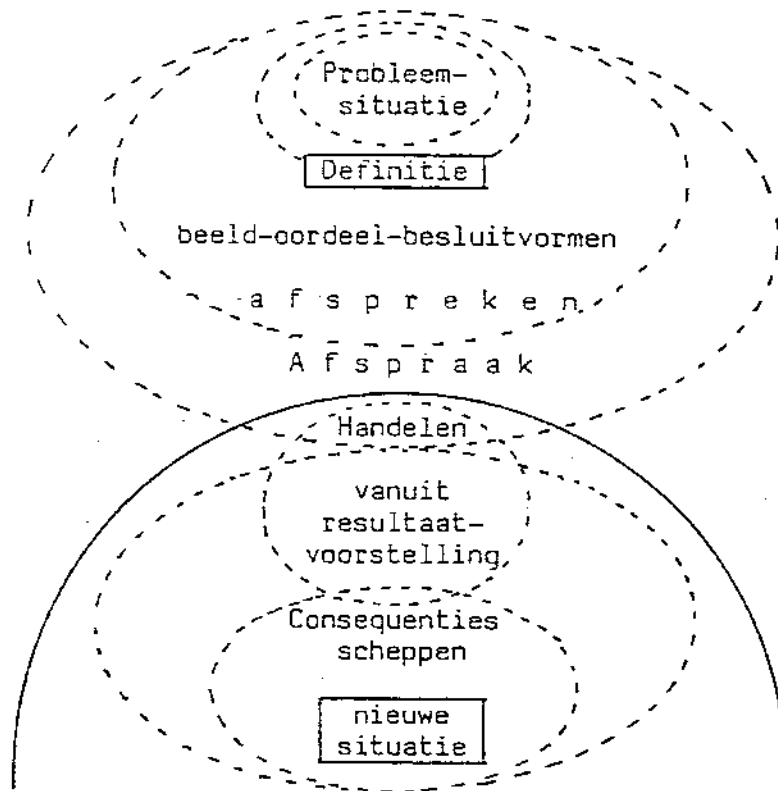
- over het gewenste resultaat en het helder en
- gemeenschappelijke formuleren van de afspraken over de regeling van de uitvoering.

De mate waarin men zich zeker voelt ten aanzien van de probleemdefiniëring van iets en het maken van de gewenste voorstelling van zaken is een belangrijke indicator voor het onderscheid in *probleemniveaus*. Deze worden onderscheiden in problemen t.a.v.:

- het onderhoud van het bestaande;
- de verbetering van het bestaande;
- de vernieuwing van het bestaande.

Dit onderscheid is daarom relevant, omdat per niveau andere eisen worden gesteld, c.q. op andere vermogens van mensen een beroep wordt gedaan voor analyse en aanpak van de situatie.

In figuur 1 worden probleemniveau, gespreksvaardigheid en menselijke vermogens in samenhang met elkaar voorgesteld. De boog, voorgesteld door de aaneengesloten lijn stelt het verband voor tussen probleemniveaus en de benodigde menselijke vermogens om ermee om te gaan. De begrippen die in het ellipsvormige model zijn vermeld stellen de elementen voor van analyse, besluitvorming en handelen, waarin de vermogens zich zullen manifesteren.



Probleemniveau:
de situatie
in termen van:
- kaders
- elementen
en
- betrekkingen
daartussen

Menselijke
vermogens:
in termen van:
- kennen
- kunnen
- houding
met betrekking tot
de situatie

3. Een diagnose instrument voor niveaus waarop afspraken betrekking kunnen hebben

In de hiernavolgende figuren zijn achtereenvolgens de niveaus van problemen (onderhoud, verbeteren en vernieuwen) onderscheiden met daarnaast de wijze waarop het gesprek gehanteerd wordt of behoort te worden en de benodigde menselijke vermogens.

Probleemniveau 1

Onderhoud	Kenmerken van gesprekstechniek onderling	Kenmerken van benodigde vermogens
Het kader waarbinnen gewerkt wordt is bekend. De betrekkingen tussen de elementen blijven causaal voorspelbaar. Het probleem is te „fixen”.	1. Procedures en interactie zijn impliciet. 2. De inhoud is dominant. De afspraak zelf is helder, niet expliciet.	Inzicht: • het probleem zien, • de effecten definiëren, voorzien. Houding: de zelfkennis m.b.t. de aard van de problematiek en de aanpak is groot en vrij realistisch. Kunnen: zeker zijn, beheersen, vaardig. Het commitment aan de afspraak wordt gekleurd door beheersbaarheid.

Probleemniveau 2

Verbeteren	Gesprekstechniek onderling	Benodigde vermogens
Het kader waarbinnen gewerkt wordt blijft intact, maar het geheel verbetert kwalitatief. De elementen blijven, maar worden gegeven de situatie beter op elkaar betrokken. Het probleem wordt „gehanteerd”: (Voorbeeld: leiderschap, soc. vaardigheid, vormen van technische research.)	1. De procedures zijn systematisch en expliciet. 2. De interactie is open. 3. De inhoud is afhankelijk van 1 en 2. De afspraak zelf is helder, terugkoppeling vindt plaats.	Inzicht: • het zien van het probleem; • het definiëren daarvan; • de waarschijnlijkheid van resultaten voorzien. De houding is genuanceerd t.o.v. eigen kennen en kunnen in de situatie. Kunnen: vaardigheid van het waarnemen, interpreteren en toetsen in de situatie, vaardig reageren. Het commitment aan de afspraak wordt bepaald door de uitdaging van de thematiek die om expertise vraagt.

Probleemniveau 3

Vernieuwen	Gesprekstechniek onderling	Benodigde vermogens
Het kader waarbinnen gewerkt wordt, wordt doorbroken er ontstaan nieuwe kaders. Er ontstaan andere betrekkingen door nieuwe uitgangspunten. De problemen worden strategisch benaderd. Er is ontdekkend leren. Voorbeeld: Organisatie-ontwikkeling met structurele vernieuwingen. Breken met bestaande paradigma's. Verhoudingen en werkwijzen willen realiseren waar geen ervaring mee is, noch bij zich zelf, noch in de omgeving.	1. De procedure is expliciet en overeengekomen. 2. De interactie is dominant. 3. De inhoud is het gevolg van 1 en 2. De afspraak zelf is helder, en evalueert de basis voor leerprocessen van individu en groep.	Inzicht: het zien van nieuwe kaders. Houding: koerszoekend, afhankelijk, zelfvertrouwen. Kunnen: eigen grenzen verleggen, lerend. Commitment: gekleurd door visie.

Onder elkaar gesteld, wordt een ontwikkeling zichtbaar, in niveaus van complexiteit van de situatie en het bewustzijn daarvan. Centraal hierin staat de persoon in zijn verhouding tot de situatie. Hij raakt nauwer betrokken in die zin dat de ontwikkeling van de situatie in toenemende mate afhankelijk wordt van zijn eigen ontwikkeling. Op de aangegeven wijze kunnen met hulp van het diagnose-instrument praktijksituaties in kaart worden gebracht. Dit leidt tot herkenning en geeft aanknopingspunten voor individuele en organisatorische ontwikkeling.

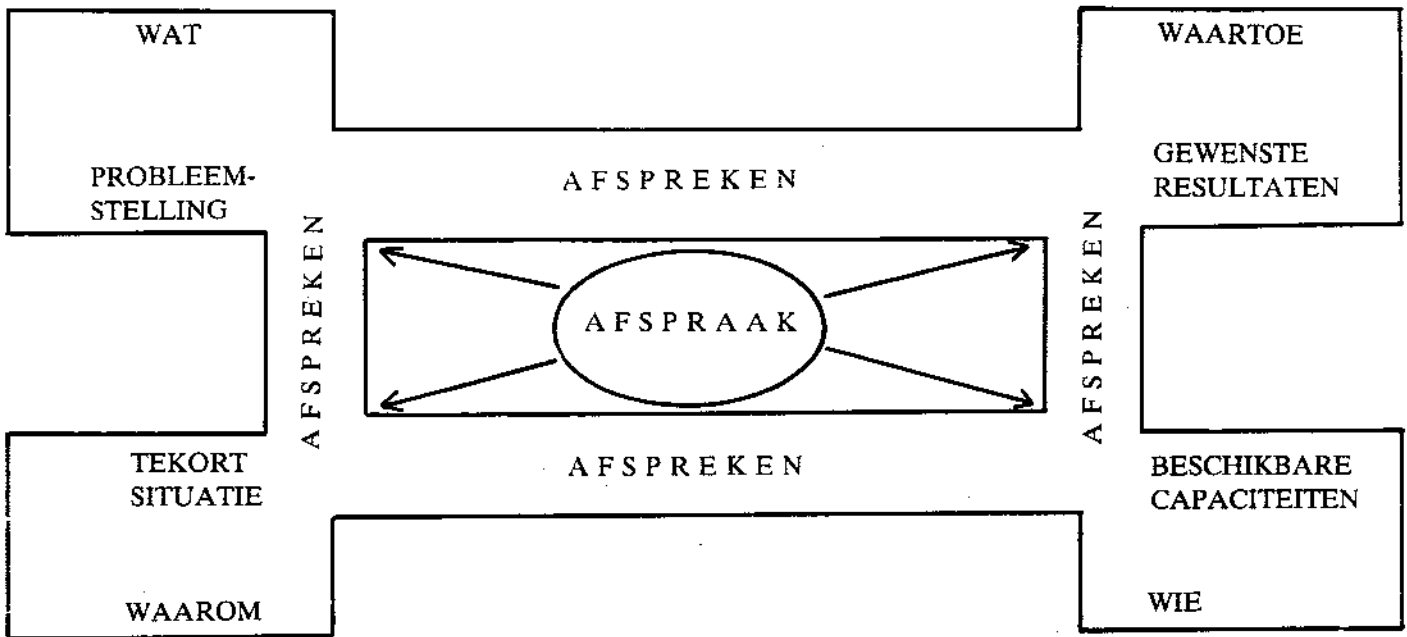
Dit overzicht kun je ook gebruiken om breukvlakken op te sporen als oorzaak voor het „objectief“ mislukken van afspraken. Het overzicht zou je kunnen beschouwen als een terrein met bodemlagen, c.q. grondsamenstellingen. De vruchten van de planten

die daarop groeien zijn het mooist, als de wortels in de juiste lagen aangrijpen.

Ze zijn minder mooi naarmate de wortels door verticale en horizontale breukvlakken in verkeerde lagen terechtkomen. Ze kan men bij voorbeeld de problematiek van niveau 2, (zoals communicatie en leiderschap) te lijf gaan op de fixit manier van niveau 1. D.w.z. definiërend, beheersend, vaardig en zeker, terwijl men niet voldoende toegerust is qua inzicht en vaardigheid aangaande de problematiek. Er ontstaat dan teleurstelling en ergernis omdat geen verbetering optreedt en zelfs de zaak verder vast kan lopen. Omgekeerd merk je spanning en ongeduld, indien iemand op een expertachtige manier intervenueert vanuit niveau 2 – gesprekstechnisch – in een problematiek van niveau 1.

4. Instrument voor het maken van afspraken

Het hieronder weergegeven instrument heeft als basis gediend voor het maken van afspraken in groepen die, naargelang van hun eigen specifieke context, de vormgeving van het instrument hebben aangepast.



De toepassing van een dergelijk instrument blijkt alleen dan vruchtbaar als betrokkenen besluiten het bij bepaalde gelegenheden te hanteren, om er geleidelijk leerervaringen mee op te doen. Wordt zo iets „ingevoerd” om direct operationeel te laten zijn, dan hoor je terecht: „afspraken maken op deze manier....., je kunt me wat”!

Cursusprogramma NPI

najaar 1986 TOT EN MET 1987

NAAM CURSUS:	DATA/DUUR*:	PLAATS*:	LEIDING*:	CURSUS- PRIJS*: (excl. hotel)	AANTAL DEEL- NEMERS*:
Konzeptionelle Unternehmens- führung	a. 23-26 september '86	Marla Laach, B.R.D.	A. A. Bekman B. J. Kloke Mevr. A. Ehrlich	DM 1.650	10 - 14
Persoonlijke ontwikkeling in werk en leven	b. Infodag: 22 augustus '86 Opening: 29 september '86 1e deel: 14-17 oktober '86 2e deel: 11-14 november '86	NPI, Zeist NPI, Zeist Zee en Duin, Noordwijk	Mr. H. E. van Asbeck J. W. P. M. van der Brug	f 3.150,-	8 - 10
	a. Infodag: 8 december '86 Opening: 26 januari '87 1e deel: 16-19 februari '87 2e deel: 23-26 maart '87	NPI, Zeist NPI, Zeist Oranjeoord, Hoog-Soeren	K. Locher Ir. V. H. Meijer Mr. G. J. SchötteIndraier	f 3.150,-	8 - 10
	b. Infodag: 18 juni '87 Opening: 10 september '87 1e deel: 13-16 oktober '87 2e deel: 17-20 november '87	NPI, Zeist NPI, Zeist Oranjeoord, Hoog-Soeren	J. W. P. M. van der Brug K. Locher Ir. V. H. Meijer	f 3.150,-	8 - 10
Opleiding en leren in werksituaties	b. Infodag: 6 juni '86 Opening: 25 augustus '86 1e deel: 22-24 september '86 2e deel: 13-15 oktober '86 3e deel: 10-12 november '86 4e deel: 8-10 december '86	NPI, Zeist NPI, Zeist Hoofdige Boer, Almen	Ir. L. de la Houssaye Mw. M. D. Lemson-Ribbens J. C. N. Uijje Mw. A. Ehrlich	f 6.750,-	10 - 14
	c. Infodag: 13 juni '86 Opening: 29 augustus '86 1e deel: 15-17 september '86 2e deel: 6-10 oktober '86 3e deel: 19-21 november '86 4e deel: 1-3 december '86	NPI, Zeist NPI, Zeist Wageningse Berg, Wageningen	Ir. V. H. Meijer J. F. Moens	f 6.750,-	10 - 14
	a. Infodag: 26 november '86 Opening: 30 januari '87 1e deel: 25-27 februari '87 2e deel: 25-27 maart '87 3e deel: 4-6 mei '87 4e deel: 3-5 juni '87	NPI, Zeist NPI, Zeist Hoofdige Boer, Almen	A. A. M. Bekman Mw. M. D. Lemson-Ribbens	f 7.450,-	10 - 14
	b. Infodag: 5 juni '87 Opening: 24 augustus '87 1e deel: 7-9 september '87 2e deel: 5-7 oktober '87 3e deel: 2-4 november '87 4e deel: 30/11-2 december '87	NPI, Zeist NPI, Zeist Hoofdige Boer, Almen	Ir. L. de la Houssaye J. F. Moens	f 7.450,-	10 - 14
Tussen de delen is een terugkomdag gepland.					
Creatieve Samenwerking	b. Infodag: 2 september '86 Opening: 10 oktober '86 1e deel: 28-31 oktober '86 Tussendag: 18 november '86 2e deel: 1-4 december '86	NPI, Zeist NPI, Zeist Oranjeoord, Hoog-Soeren n.o.t.k. Oranjeoord, Hoog-Soeren	Mr. H. E. van Asbeck Mr. G. J. SchötteIndraier	f 4.950,-	8 - 14
	a. Infodag: 9 februari '87 Opening: 16 maart '87 1e deel: 30/3-2 april '87 Tussendag: 16 april '87 2e deel: 4-7 mei '87	NPI, Zeist NPI, Zeist Oranjeoord, Hoog-Soeren n.o.t.k. Oranjeoord, Hoog-Soeren	Ir. L. de la Houssaye Mr. G. J. SchötteIndraier	f 4.950,-	8 - 14
	c. Infodag: 19 juni '87 Opening: 28 augustus '87 1e deel: 22-25 september '87 Tussendag: 9 oktober '87 2e deel: 27-30 oktober '87	NPI, Zeist NPI, Zeist Oranjeoord, Hoog-Soeren n.o.t.k. Oranjeoord, Hoog-Soeren	Mr. H. E. van Asbeck R. Rotte	f 4.950,-	8 - 14
Kleinschalig Ondernemen	a. Infodag: 13 januari '87 Opening: 20 februari '87 1e deel: 9-11 maart '87 2e deel: 14-15 april '87 3e deel: 11-12 juni '87	NPI, Zeist NPI, Zeist Hoornbeoog, Hilversum	A. A. M. Bekman F. J. C. M. v. Koolwijk Ir. V. H. Meijer	f 500,- (min) 16 - 30	

NAAM CURSUS:	DATA/DUUR:	PLAATS:	LEIDING:	CURSUS- PRIJS: (excl. hotel)
<i>Creative Samenwerking</i>	b. Infodag: 2 september '86 Opening: 10 oktober '86 1e deel: 28-31 oktober '86 Tussendag: 18 november '86 2e deel: 1-4 december '86	NPI, Zeist NPI, Zeist Oranjeoord, Hoog-Soeren n.o.t.k. Oranjeoord, Hoog-Soeren	Mr. H. E. van Asbeck Mr. G. J. SchötteIndreier	f 4.950,-
	a. Infodag: 9 februari '87 Opening: 16 maart '87 1e deel: 30/3-2 april '87 Tussendag: 16 april '87 2e deel: 4-7 mei '87	NPI, Zeist NPI, Zeist Oranjeoord, Hoog-Soeren n.o.t.k. Oranjeoord, Hoog-Soeren	Ir. L. de la Houssaye Mr. G. J. SchötteIndreier	f 4.950,-
	c. Infodag: 19 juni '87 Opening: 28 augustus '87 1e deel: 22-25 september '87 Tussendag: 9 oktober '87 2e deel: 27-30 oktober '87	NPI, Zeist NPI, Zeist Oranjeoord, Hoog-Soeren n.o.t.k. Oranjeoord, Hoog-Soeren	Mr. H. E. van Asbeck R. Rotte	f 4.950,-
<i>Kleinschalig Ondernemen</i>	a. Infodag: 13 januari '87 Opening: 20 februari '87 1e deel: 9-11 maart '87 2e deel: 14-16 april '87 3e deel: 11-12 juni '87	NPI, Zeist NPI, Zeist Hoorneboeg, Hilversum	A. A. M. Bekman F. J. C. M. v. Koolwijk Ir. V. H. Meijer	f 500,- (π)

Informatie en aanmelden bij het cursussecretaariaat van het NPI, tel.: 03404-2 00 44.

* Wijzigingen voorbehouden.

Cursusprogramma in samenwerking met derden

Met DE BAAK, Noordwijk

NAAM CURSUS:	DATA/DUUR*:	PLAATS*:	LEIDING*:	CURSUS- PRIJS*: (excl. hotel)	AANTAL DEEL- NEMERS*:
Conflictmanagement	b. 1e deel: 4-5 september 1986 2e deel: 2-3 oktober 1986	De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk	J. F. Moens Mr. G. J. SchötteIndreier	f 2.500,-	8 - 16
	a. 1e deel: 23-24 februari 1987 2e deel: 30-31 maart 1987	De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk	J. W. P. M. v. d. Brug W. v. d. Gaag	f 2.500,- * f 2.500,- *	8 - 16 8 - 16
	b. 1e deel: 8-9 oktober 1987 2e deel: 26-27 november 1987	De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk	J. W. P. M. v. d. Brug W. v. d. Gaag	f 2.500,- *	8 - 16
Werken in groepsverband	c. Introdag: 14 augustus 1986 1e week: 8-12 september 1986 2e week: 6-10 oktober 1986	De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk	J. W. P. M. v. d. Brug Prof. Dr. C. J. Zwart	f 6.450,-	8 - 14
	d. Introdag: 3 oktober 1986 1e week: 10-14 november 1986 2e week: 8-12 december 1986	De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk	B. J. Kloke Ir. V. H. Meijer	f 6.450,-	8 - 14
	a. Introdag: 12 januari 1987 1e week: 9-13 februari 1987 2e week: 16-20 maart 1987	De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk	Mr. H. E. v. Asbeck J. W. P. M. v. d. Brug	f 6.450,- *	8 - 14
	b. Introdag: 3 april 1987 1e week: 11-15 mei 1987 2e week: 15-19 juni 1987	De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk	W. v. d. Gaag Ir. V. H. Meijer	f 6.450,- *	8 - 14
	c. Introdag: 25 augustus 1987 1e week: 14-18 september 1987 2e week: 19-23 oktober 1987	De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk	W. v. d. Gaag Prof. Dr. C. J. Zwart	f 6.450,- *	8 - 14
	d. Introdag: 8 oktober 1987 1e week: 2-6 november 1987 2e week: 7-11 december 1987	De Baak, Noordwijk De Baak, Noordwijk	F. J. C. M. v. Koolwijk Mr. G. J. SchötteIndreier	f 6.450,-	8 - 14
	* Voor 1987 is een prijswijziging voorbehouden.				

Informatie en aanmeldingen bij:
De Baak, Mevr. T. Drijber, Kon. Astridboulevard 23, 2202 BJ Noordwijk, tel.: 01719-1 92 22.

Met NPI SAO PAULO, Brazilië

Pedagogia Social	5-14 februari 1987	Sao Paulo, Brazilië	H. Haetinger A. H. Bos	op aanvraag	14 - 42
-------------------------	--------------------	---------------------	---------------------------	-------------	---------

Informatie en aanmelding bij:

NPI, Instituto de Desenvolvimento Organizacional S.C., Rua Lacedemonia 239, 04634 Sao Paulo, Brazilië.

* Wijzigingen voorbehouden.