

OMGAAN MET

Lastige groepen



Joseph Kessels/Cora Smit

Omgaan met Lastige groepen

Omgaan met
Lastige groepen

Drs. J.W.M. Kessels
Mevr. Drs. C.A. Smit

ISBN 978-90-6155-467-7
NUR 841;846

© 1991 Reed Business bv

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Aan de totstandkoming van deze uitgave is de uiterste zorg besteed. Voor informatie die nochtans onvolledig of onjuist is opgenomen, aanvaardden auteur(s), redactie en uitgever geen aansprakelijkheid. Voor eventuele verbeteringen van de opgenomen informatie houden zij zich gaarne aanbevolen.

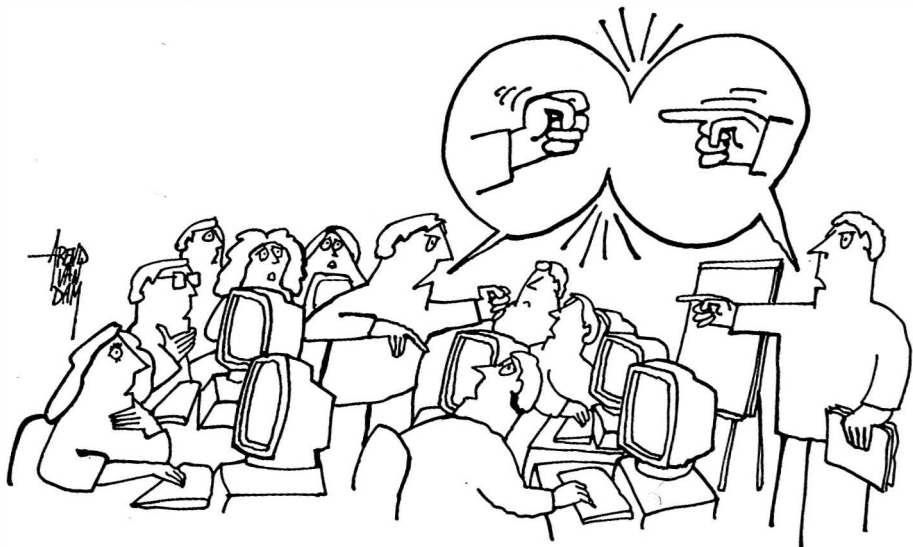
Eerste druk, twaalfde oplage, 2011
Omslagontwerp: Arend van Dam

Inhoud

<i>Inleiding</i>	9
<i>Kort overzicht van de inhoud</i>	13
Deel A – Oorzaken van lastige reacties van de groep	15
<i>1 De samenstelling van de groep</i>	17
1.1 De heterogene groep	17
1.2 De groep met verschillende hiërarchische niveaus	18
1.3 De sfeer en cultuur in de groep	19
1.4 De regressieve groep	20
1.5 Het groepsproces	21
<i>2 De persoon van de docent</i>	27
2.1 Persoonlijke eigenschappen	27
2.2 Hiërarchie	29
2.3 Deskundigheid	30
2.4 Man of vrouw	31
<i>3 De inhoud van de cursus</i>	37
3.1 Geen nieuws	37
3.2 Slecht nieuws	37
3.3 Geen afstemming op de vragen van het publiek	39
<i>4 De vorm van de cursus</i>	41
4.1 Slechte didactische vormgeving	41
4.2 Bedreigende werkvormen	42
4.3 Te lang	44
<i>5 Weerstand tegen verandering</i>	47

6	<i>Moeilijke situaties</i>	51
6.1	Geen antwoord weten	51
6.2	Geen reacties krijgen	52
6.3	Op een zijpad raken	53
6.4	Een vraag als mededeling	54
6.5	Dezelfde cursist geeft steeds antwoord	55
6.6	De cursist is ronduit onhebbelijk	55
Deel B – Interventies		57
7	<i>Inleiding</i>	59
8	<i>Samenwerkings- en onderhandelingsinterventies</i>	65
8.1	Actief luisteren	65
8.2	De ik-boodschap, ik wil, ik voel	66
8.3	Metacommunicatie	67
8.4	Onderhandelen	68
8.5	Vragen om informatie of suggesties	68
8.6	Doelverduidelijking	69
8.7	Zoeken naar het gemeenschappelijke	69
8.8	Positief coderen	69
9	<i>Vermijdingsinterventies</i>	73
9.1	Negeren	73
9.2	Belonen	73
9.3	Humor	74
9.4	Misten	74
10	<i>Aanpassen</i>	77
10.1	Meegaan of toegeven	77
10.2	Aanpassing aan de situatie	77
10.3	Coöptatie	78
10.4	Gedeeltelijk gelijk geven	78
11	<i>Competitieve interventies</i>	81
11.1	Confrontatie	81
11.2	Beurten geven	83
11.3	De groep inschakelen	83
11.4	Veralgemeineren	84
11.5	Wegsturen, weglopen	84
11.6	Regels stellen	85

<i>12</i>	<i>Compromissen</i>	87
<i>13</i>	<i>Een model voor een aanpak</i>	89
<i>13.1</i>	<i>De-escalatie</i>	89
<i>13.2</i>	<i>Langzame escalatie</i>	90
	<i>Literatuur</i>	93
	<i>Register</i>	95



Inleiding

Een docent vertelde een recente ervaring met een cursistengroep: 'Ik zou gaan lesgeven aan een groep toekomstige gebruikers van computers. Om in het begin de tongen wat los te maken en om een idee te krijgen waar ze mee zaten, begon ik met vragen naar de ervaringen die ze hadden gehad op dit gebied.

Er bleken heel wat angsten en onzekerheden te spelen. We waren ongeveer een uur bezig, toen iemand uit de groep plotseling tegen me uitbarstte: "Ja, voor dit geleuter ben ik hier niet gekomen. Als dat zo de hele dag doorgaat ben ik weg."

'Nou', zei ik, 'als het u hier niet bevalt moet u vooral weggaan', waarop die vent zijn spullen pakte, wegging en de deur ook nog achter zich dichtsmeed.

Maar toen zat ik met een groep waar een doodse stilte hing en waarvan iedereen me met grote schrikogen zat aan te kijken.'

Een nachtmerrie voor de docent. Hij had nog weken last van dit incident. Hij kreeg steeds minder zin om les te geven. Het gebeuren had een behoorlijke domper op de cursus gedrukt en het had nog heel wat tijd gekost om weer een goede werksfeer te creëren.

Gedurende de afgelopen veertien jaar hebben we docententrainingen gegeven aan docenten in bedrijven en organisaties. In de meeste gevallen werden zij als gastdocent uitgenodigd, om naast hun normale werk hun know how over te dragen. De opleidingen waren over het algemeen gericht op voorlichting en het verwerven van functionele vaardigheden. Bijvoorbeeld ambtenaren van de rijksoverheid die beleid moeten toelichten voor gemeenteambtenaren, personeelsmedewerkers die een beoordelingssysteem introduceren, veiligheidsfunctionarissen, automatiseringsdeskundigen die een nieuw systeem in de organisatie moeten introduceren, vakmensen die in een interne professionaliseringscursus een bijdrage willen leveren over hun specifieke vakgebied, managers en staffunctionarissen die optreden in een introductiecursus voor nieuwe medewerkers, etc.

Docenten maken zich zorgen over lastige reacties van de groep. 'Wat moet ik doen met een groep die niet gemotiveerd is? Hoe reageer ik op een lastige cursist?'

De confrontatie met een dergelijke situatie blijkt zo'n onplezierig vooruitzicht, dat docenten soms afzien van lesgeven. Incidenten die verkeerd aflopen zijn vaak een reden voor de docent om te stoppen met lesgeven.

Voor docenten die zich weerloos voelen tegen lastige reacties van de groep, is het lesgeven een spanningsvolle bezigheid. Daarnaast gaat het ten koste van de effectiviteit en de efficiëntie van de cursus, als de docent niet adequaat kan reageren op verstoringen van de werksfeer. Wij stellen dat het de verantwoordelijkheid van de docent is om de werksfeer in een opleidingsgroep te bewaken. We hebben door middel van interviews en observaties onderzocht welke problemen zich op dit gebied het meest voordoen in de praktijk. Inmiddels hebben we ongeveer 500 docenten getraind in het effectiever reageren op in hun ogen ongewenste verstoringen van de cursus.

We gaan uit van een aantal stellingen, gebaseerd op ervaringen:

- 1 Iedere docent krijgt een keer met dit probleem te maken.
- 2 Een goede vakkennis, een goede lesvoorbereiding en een aantal didactische basisvaardigheden zijn noodzakelijke voorwaarden, maar niet voldoende. Daarnaast dient de docent te beschikken over de vaardigheid met een groep om te gaan. Hij moet situaties die mogelijk leiden tot incidenten kunnen herkennen en aanpakken.
- 3 Volwassen cursisten zijn er vrijwel nooit op uit om docenten in verlegenheid te brengen of het leerproces te verstoren. Incidenten hebben een achtergrond.
- 4 Het niet adequaat omgaan met incidenten of conflicten in de groep levert zowel de docent als de cursisten een hoop nare spanningen op. Spanningen gaan ten koste van het leerresultaat.
- 5 Een docent roept vaak zelf bepaalde problemen op. Deze zijn persoonsgebonden. In de praktijk krijgt de docent hierover opvallend weinig directe feedback.

- 6 Het traditionele ‘Orde houden’, zoals gebruikelijk is bij groepen jongere leerlingen, werkt niet bij groepen volwassen cursisten.
- 7 Een docent heeft oefengelegenheid nodig om zich een nieuwe aanpak van problemen in de groep eigen te maken.

We beperken ons tot de problemen die zich het meest voordoen in cursistengroepen.

Hier volgt een aantal voorbeelden van incidenten die docenten als een probleem hebben ervaren:

- ‘Een cursist zegt tegen mij: “U heeft nu wel deze casus aan ons voorgelegd, maar in de praktijk gaat het volgens mij heel anders”’;
- ‘In een werkgroep van vijf technici waaraan ik leiding moet geven zit er een die doordraaft, steeds illustraties geeft van gedetailleerde praktijkproblemen’;
- ‘Ik geef samen les met een andere docente. Ze blijft er steeds bij. Als zij het niet eens is met wat ik vertel valt ze er zomaar tussenin en begint me aan te vallen over het al of niet juist zijn van een uitspraak’;
- ‘Een cursist in de les heeft de gewoonte iemand te onderbreken voor deze is uitgesproken. Daarbij negeert hij altijd wat er gezegd is en komt met zijn visie. Hoe kun je zo iemand “opvoeden”?’;
- ‘In de groep zit een man die van zichzelf vindt dat hij nogal leuk is. Hij maakt steeds flauwe grappen die in peil steeds verder zakken. Je hebt er genoeg van, maar bent bang dat hij vervelend wordt als je hem probeert te stoppen’;
- ‘Ik zie er nogal jong uit, en als ik een presentatie houd krijg ik veel meer kritiek dan anderen. Soms zeggen ze ook openlijk dat ik dat allemaal nog niet kan weten’;
- ‘Als ik om reacties vraag komt er niets’;
- ‘Als ik een bepaalde cursist corrigeer kom ik daarna niet meer van hem af, zo eindeloos gaat hij in de verdediging’;
- ‘Als ik vraag of ze in het lokaal niet willen roken, zijn er altijd wel een paar die dat dan toch doen, en binnen de kortste keren rookt iedereen weer binnen’;
- ‘Huiswerkopdrachten worden bij mij slecht gemaakt’;
- ‘Ik moet vaak dingen vertellen die ze niet willen horen. Ze zijn dan ijzig stil, of ze vallen over me heen’.

Hoe kan men met dit soort situaties het beste omgaan?



Kort overzicht van de inhoud

In deel A geven we beschrijvingen van interne en externe factoren die problemen kunnen veroorzaken. Daarbij richten we ons eerst op de groep, dan op de docent en vervolgens op de opbouw of inhoud van de cursus.

Bij deze beschrijvingen worden vaak praktische suggesties gedaan voor een aanpak om problemen te voorkomen of het hoofd te bieden.

In deel B behandelen we meer algemeen toepasbare strategieën om conflicten of problemen te benaderen. Deze strategieën proberen we te illustreren met voorbeelden.

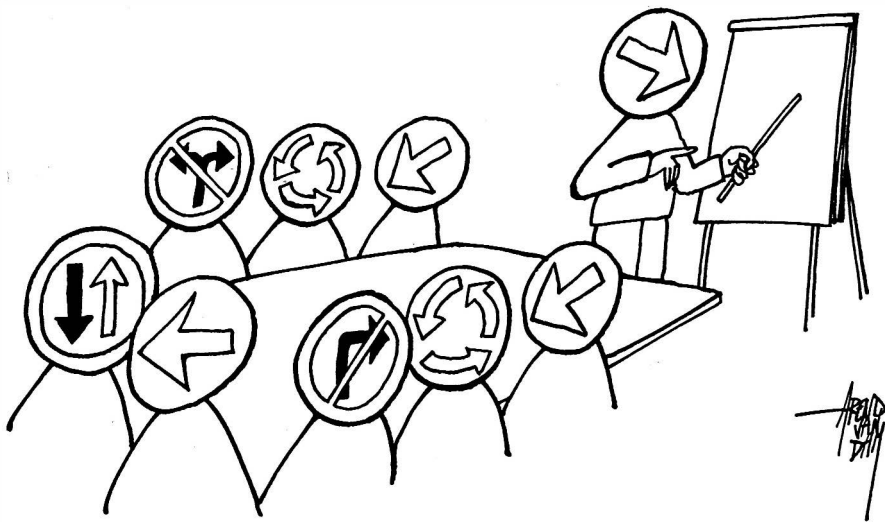
De situaties in deze bijdrage worden beschreven vanuit de optiek van de docent. We vragen ons daarbij bewust af wat de preoccupaties van *de docent* zijn en hoe hij invloed op de situatie kan uitoefenen. Waar 'hij' wordt gebruikt wordt uiteraard 'hij of zij' bedoeld.

We maken dankbaar gebruik van de ontelbare incidenten en problemen die onze docenten/cursisten ter tafel hebben gebracht, en niet in het minst van de problemen die zij zelf voor ons hebben veroorzaakt.

Deel A

Oorzaken van lastige reacties van de groep

Of een reactie van de groep of van een cursist lastig is, wordt geheel bepaald door de beleving van de docent. Een situatie die de ene docent nauwelijks opmerkt brengt de ander in complete paniek. We beschrijven hier dus een zeer subjectieve zaak.



1.1 De heterogene groep, verschillen in leerdoelen

1 *De samenstelling van de groep*

Oorzaken van 'lastige reacties' van deelnemers aan cursussen, die samenhangen met de samenstelling van de groep.

1.1 De heterogene groep

Als een heterogene groep als lastig ervaren wordt is het meestal een groep waarvan de voorkennis van de diverse leden sterk verschilt. Het werken met een heterogene groep cursisten levert vrijwel altijd problemen op. De docent kan nooit aan ieders wensen voldoen. Als hij zich aanpast aan de mensen met weinig voorkennis vervelen de anderen zich. Sluit hij zich echter aan bij de mensen met veel voorkennis, dan gaat hij over de hoofden van de anderen heen. Zo zit de docent dus steeds met cursisten die moeten wachten.

Cursisten die lang moeten wachten zullen op een gegeven moment afhaken en problemen gaan veroorzaken voor de docent.

Naast grote verschillen in voorkennis of ervaring kunnen ook andere verschillen bij de cursisten problemen geven.

Bijvoorbeeld grote verschillen in leerdoelen en wensen met betrekking tot de werkwijze, grote verschillen in leerstijl etc.

Problemen veroorzaakt door een heterogene samenstelling van de groep kan men haast niet meer oplossen in de lessituatie.

Beter is dus dit probleem te voorkomen door bijvoorbeeld homogene groepen samen te stellen met voor elke groep verschillende programma's. Dit kan men bereiken met een duidelijke cursusomschrijving en het stellen van eisen aan het voorkennisniveau, waardoor de deelnemers zichzelf van tevoren selecteren. Nog beter is het om intakegesprekken te houden met de toekomstige deelnemers. Voor lange en zware cursussen wordt dit in de praktijk regelmatig gedaan. Toekomstige deelnemers met hiaten in hun voorkennisniveau kunnen tijdens de intake nog aanwijzingen krijgen om deze hiaten aan te vullen. Het

afnemen van diagnostische toetsen voor de aanvang van de cursus lijkt een mooie oplossing, maar we zien dat vrijwel nergens toegepast.

Wanneer men toch in de situatie terecht komt dat men voor een heterogene groep staat, kan het een oplossing zijn af te stappen van de klassikale werkwijze en over te gaan tot differentiëren. De cursisten kunnen dan bijvoorbeeld inschrijven op verschillende opdrachten, die variëren in moeilijkheidsgraad. Het inzetten van de cursisten die veel voorkennis bezitten als een soort co-docent kan maar beperkt toegepast worden. De cursist denkt op een gegeven moment terecht dat hij daarvoor de cursus niet is komen volgen.

1.2 De groep met verschillende hiërarchische niveaus

Soms zitten er in een cursistengroep mensen die in de praktijk met elkaar te maken hebben en verschillen in hiërarchisch niveau. Dit kan een rem opleveren op de communicatie. Opvallend is dat het effect van de hiërarchie in de ene organisatie nauwelijks merkbaar is, terwijl in de andere organisatie een docent daar uiterst voorzichtig mee om moet gaan. Vooral wanneer de docent werkvormen toepast waarbij de cursisten iets van zichzelf moeten laten zien, zoals discussies, rollenspelen, video-opnames nabespreken en dergelijke, kunnen hiërarchische verschillen problemen opleveren.

Als je baas in de groep zit wil je beslist niet afgaan. Dat kan dus leiden tot voorzichtig of afzijdig gedrag. Of je wilt juist steeds 'scoren' om een onuitwisbare indruk te maken.

Beide situaties gaan ten koste van het leereffect.

Vaak wordt vergeten dat de situatie voor de hiërarchisch hoger geplaatsten zo mogelijk nog bedreigender is. Deze voelen zich vaak verplicht een betere indruk te maken dan de ondergeschikten. Om geen risico te lopen leidt dat soms tot een totale terugtrekking uit de cursus, terwijl men wel lijfelijk aanwezig blijft: 'Ik observeer wel'.

Onnodig te zeggen dat een dergelijke houding de spanning voor de rest van de aanwezigen alleen maar vergroot. Dit leidt vaak tot uitstelgedrag (het zogenaamde 'vermijdingsgelul' volgens Schouten, 1977). De groep gaat met de docent in discussie over de waarde van rollenspelen, het realiteitsgehalte van de casus. Op het moment dat de groep aan een opdracht zou beginnen komt er een vraag waardoor men weer een kwartier niet van start kan etc. Met andere woorden, men doet er alles aan om de bedreigende opdracht uit te stellen of af te stellen. (Zie ook 4.2 Bedreigende werkvormen.)

Een veel gebruikte oplossing voor dit probleem is het niet toelaten van deelnemers die 'alleen maar observeren'.

Daarnaast is het essentieel dat de docent het leerklimaat zo veilig mogelijk maakt. Dit kan men bereiken door de opdrachten zodanig op te bouwen en voor te structureren, dat fouten vrijwel niet voorkomen. Of door de antwoorden op de opgaven aan iedereen uit te delen, zodat men zijn eigen werk kan beoordelen.

Bij het stellen van vragen kan men beter 'beurten' vermijden en het woord geven aan de cursisten die zelf willen antwoorden. Deze suggesties zijn duidelijk gericht op het vermijden van faalervaringen bij de cursisten.

Het kan echter voorkomen dat de cursus gericht is op doelen waarbij de samenwerking en een open communicatie tussen de verschillende hiërarchische niveaus belangrijke elementen vormen. In dat geval voorkomt men veel problemen door deze doelen uitgebreid met de cursistengroep te bespreken, eventueel bij te stellen, en afspraken te maken over de wijze waarop men met elkaar zal omgaan.

Is de cursus niet gericht op dergelijke doelen, dan is een andere groepssamenstelling vaak de eenvoudigste oplossing.

1.3 De sfeer en cultuur in de groep

Wanneer men als docent te gast is bij een groep in een ander bedrijf, op een ander vakgebied of van een ander niveau, dan verdient het aanbeveling zich van tevoren op de hoogte te stellen van de sfeer en cultuur in die groep.

Het kan de geloofwaardigheid en de acceptatie van de rol van de docent ernstig bemoeilijken als de cursisten vinden dat de docent zich niet 'gedraagt' volgens hun normen. In bepaalde bedrijven is het heel gewoon een kwartier te laat te beginnen en om drie uur te stoppen, terwijl dat in een andere organisatie beslist niet gebruikelijk is. Bij het ene bedrijf verwacht men dat u met een pakje brood komt, bij het andere krijgt u een twee uur durende lunch aangeboden.

De acceptatie van de docent is gemakkelijker naarmate hij een opleiding of status bezit die vergelijkbaar is met die van de cursisten, of die hoger is dan die van de cursisten.

Soms is het beslist 'not done' om voorbeelden te gebruiken waaruit de bedoelde partijen te herkennen zijn. Er zijn organisaties waar men altijd formeel tegen elkaar blijft doen, en er zijn organisaties waar men de achternamen van de cursisten nooit uit het hoofd zal leren. Het

zondigen tegen deze regels kan een onvermoed sterke weerstand opleveren.

In het algemeen is het aan te bevelen dat de docent zich op de hoogte stelt van de sfeer en cultuur van de organisatie, en van de verwachtingen die men van hem heeft. Hij kan zich het beste voorzover mogelijk aanpassen aan deze verwachtingen.

Dit geldt met name voor het eerste contact. Is er eenmaal een zekere basis van samenwerking en vertrouwen, dan kan men meer nieuwe dingen introduceren. Met name wat kleding betreft ligt hier een gevoelig punt. Veel docenten voelen het als een zelfverloochening om zich voor een presentatie in het pak te steken. Echter door tegen de verwachtingen van de cursisten in te gaan kan men een zodanige barrière inbouwen dat ook de inhoud van de presentatie niet serieus genomen wordt.

Aanpassen aan de verwachtingen wil niet altijd zeggen dat men zich gelijk zou moeten gedragen en kleden als het publiek. Een groep arbeiders in werkkleding zou zich bijvoorbeeld ondergewaardeerd kunnen voelen als de afgevaardigde uit Den Haag of de belangrijke adviseur zich voor hen niet netjes aan zou kleden.

Het loont geweldig als de docent de moeite neemt iets van het specifieke taalgebruik of jargon van de organisatie te leren en in zijn presentatie te gebruiken, of in te haken op recente gebeurtenissen die belangrijk zijn voor de organisatie.

Samenvattend komt het erop neer dat het van belang is, zeker in het begin van de kennismaking, in kleding en presentatie te tonen dat de docent de cultuur van de ander respecteert.

1.4 De regressieve groep

Een bekend verschijnsel in opleidingen is de groep cursisten van middelbare leeftijd die 's nachts joelend doorzakt, met vliegtuigjes gaat gooien tijdens de les, slappe lachbuien krijgt en soms regelrechte ordeproblemen veroorzaakt.

Het verschijnsel treedt vaak op bij een cursus in een conferentieoord, die vrij lang is en die vrij schools van opzet is.

Deze regressie, of teruggang naar een vroeger ontwikkelingsniveau, kan de docent in de verleiding brengen de rol op zich te nemen van de onderwijzer die de orde houdt. Hiermee versterkt hij echter de regressie.

Een effectieve manier om de meligheid te verminderen is het creëren van een werksfeer.

Dit doet men door de relevantie van de cursus te verhogen door voorbeelden uit de praktijk te geven en steeds de relatie te leggen met de toekomstige werksituatie van de deelnemers. De werksfeer wordt ook bevorderd door het activeren van de deelnemers met pakkende opdrachten waaruit niet-vrijblijvende produkten moeten komen. Met niet-vrijblijvend wordt bedoeld: produkten die getoetst of plenair nabesproken worden, of die op de werkplek van de cursist toepasbaar zijn. De werksfeer is snel negatief beïnvloed door de docent zelf als deze niet in woord en gebaar het voorbeeld geeft. Bijvoorbeeld als een docent gaat pingpongen of biljarten in de periode dat de deelnemers in groepjes aan het werk zijn, werkt dat op den duur zeer nadelig voor de algemene werksfeer.

Beperking van het alcoholgebruik is een effectief middel om regressie tegen te gaan.

Door bijvoorbeeld frisdrank in het lokaal te laten serveren, door aansluitend op het avondprogramma het diner om acht uur te gebruiken met een snack om vijf uur en dergelijke, zal er aanzienlijk minder worden gedronken, wat een direct effect heeft op de regressie.

Ook het inlassen van lichaamsbeweging, zoals een flinke wandeling, kan een betere werksfeer opleveren. We zien steeds meer opleidingen waar een professionele fitness-trainer een dagelijks onderdeel van de cursus invult. Onze eigen ervaringen hiermee zijn prima.

Als de groep toch eenmaal aan het dollen is kan het ook zeer verleidelijk en plezierig zijn om als docent mee te doen en er een gezellige boel van te maken.

Dat is een uitstekende zaak, maar als dat te lang duurt werkt het als een boemerang, want uiteindelijk wordt de docent door de cursisten verantwoordelijk gesteld voor de werksfeer.

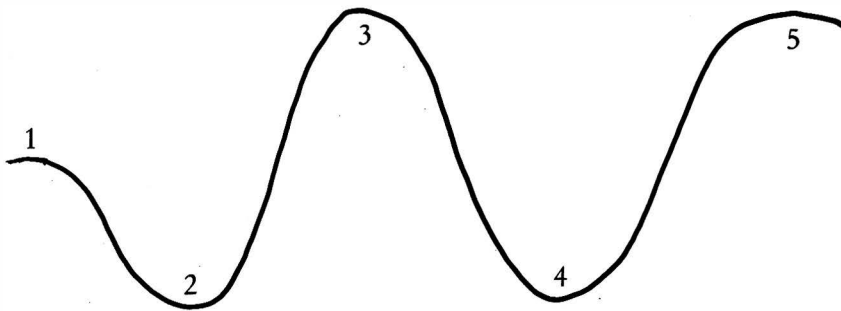
1.5 Het groepsproces

Iedere groep die voor langere tijd bij elkaar is maakt een groepsproces door, dat min of meer voorspelbaar is. Hiermee wordt bedoeld, dat de thema's waar de groep mee bezig is in zekere mate een vast patroon te zien geven.

In grote lijnen volgt een groepsproces vijf fasen (Oomkens, 1976). Deze fasen kunnen zich afspelen in drie dagen maar ook in een jaar.

Het lijkt wel of het groepsproces zich aanpast aan de tijd die voor de cursus staat.

Er is in dit groepsproces een aantal fasen waarmee de docent het behoorlijk moeilijk kan hebben. Het is prettig deze fasen te kunnen herkennen, zodat men er niet door verrast wordt. Een goede begeleiding van het groepsproces is dan mogelijk.



*Figuur 1: De fasen in een groepsproces
1 kennismaking, 2 de strijd om de macht, 3 samenwerking, 4 de strijd om de intimiteit,
5 de harmonie*

De eerste fase in het groepsproces is de kennismaking of oriëntatie. De docent zal merken dat in deze fase de cursisten het achterste van hun tong beslist niet zullen laten zien, hoe uitdagend de discussiestelling ook mag zijn. Daarom heeft het niet veel zin om in het allereerste begin van de cursus te vragen naar de problemen die men op de werksituatie ervaart, of de leerwensen die men heeft voor de cursus. De antwoorden op deze vragen zullen voorzichtig zijn. Vaak ontkennen de cursisten in eerste instantie dat ze problemen hebben. Later in de cursus komt er veel meer los, zodat het zin heeft de inventarisatie van leerwensen halverwege de cursus te herhalen.

De docent kan deze fase begeleiden door gelegenheid te geven tot nadere kennismaking, bijvoorbeeld door middel van een voorstelronde en door het inlassen van opdrachten, waarbij men in kleine groepen samenwerkt.

Wanneer de groepsleden elkaar en de docent wat beter hebben leren kennen volgt de tweede fase; een touwtrekkerij om de macht. Bepaald wordt welke regels in de groep zullen gelden, wie meestal het

initiatief zal nemen, naar wie geluisterd zal worden etc. Het zal aan de docent niet ongemerkt voorbijgaan dat de groep in deze fase is aangeland. Er zullen herhaaldelijk kleine incidentjes plaatsvinden die bedoeld zijn om rolverheldering en grensafbakening te provoceren. Het is belangrijk dat de docent in deze fase duidelijk is over de regels die hij belangrijk vindt. Bijvoorbeeld met betrekking tot deelname aan de opdrachten, het uiten van opbouwende kritiek tegenover elkaar, het op tijd komen, roken etc.

Zijn de regels en verhoudingen in de groep bekend, dan zal de energie onbeperkt op het leerproces gericht kunnen worden. Voor de meeste leerdoelen in bedrijfsopleidingen is fase drie, de samenwerking, dan ook het meest ideale klimaat.

Echter, de groep zal doorgaan met het groepsproces.

Vaak ontstaan na enige tijd weer nieuwe conflicten, die meestal meer op een persoonlijk vlak liggen. De wijze van met elkaar omgaan, de loyaliteit en openheid zijn nu onderwerp van de strijd. Deze fase wordt ook wel genoemd: de strijd om de intimiteit.

De meeste docenten maken zich zorgen om deze fase. Er kan plotse-ling heftige en persoonsgerichte kritiek geuit worden, discussies kunnen op ruzies gaan lijken en vaak krijgt de docent ook zijn portie.

Als fase drie voor de leerdoelen de meest ideale fase is, kan de docent proberen de groep in deze fase te houden door uitingen die een inleiding zijn op fase vier te kappen.

De laatste fase van het groepsproces is weer een fase van relatieve harmonie. De groepsleden zijn nader tot elkaar gekomen en er kan echte vriendschap en affectie groeien. Voor bepaalde werkvormen, zoals zelfgestuurd leren, projectmatig leren, maar ook voor persoonlijk ge-richte sociale vaardigheidstrainingen, netwerken en teambuildingsses-sies is het zeer zinvol met de groep dit niveau te bereiken.

Het is belangrijk dat de docent de fasen van een groepsproces kan herkennen en afhankelijk van de leerdoelen enigszins kan sturen. Over het algemeen is het belangrijk in de kennismakingsfase de cursisten de gelegenheid te geven expliciet bezig te zijn met kennismaken. Is de groep groter dan ongeveer tien mensen, dan is het belangrijk de ken-nismaking te richten op een subgroepje, zodat iedereen tenminste een paar medecursisten wat beter leert kennen. De hier geïnvesteerde tijd komt er later ruimschoots weer uit, zeker als de docent veel reacties van de groep wenst en wil werken met activerende werkvormen.

Bij de strijd om de macht, fase twee, wordt de docent uiteraard ook betrokken. Het is van belang dat de docent steeds duidelijk is in zijn wensen en daar ook consequent en vriendelijk op wijst. Bijvoorbeeld op tijd aanwezig zijn, wel of niet roken, het maken van opdrachten, het niveau van de antwoorden, het elkaar laten uitspreken, invloed op de inhoud van het programma, etc. etc. De docent kan aan het begin van de cursus met de groep afspraken maken over deze punten. Een meer subtiele manier is, dat de docent de situatie voorstructureert en daarmee duidelijk maakt welke regels hier zullen gelden.

Door bijvoorbeeld de koffiekannen bij de cursisten op de tafels te zetten geeft de docent aan dat men op elk gewenst moment zelf koffie kan nemen.

Door zelf stipt op tijd aanwezig te zijn, en dan ook te beginnen, ook al is de groep incompleet, geeft men aan dat de begintijd van de cursus serieus bedoeld is.

Door wel of geen asbakken te plaatsen is de regel voor het roken in het lokaal duidelijk.

Door aan het begin een vraag te stellen waar men vrij gemakkelijk een antwoord op kan en wil geven geeft de docent non-verbaal aan dat hij graag reacties van het publiek krijgt. 'The method is the message', met andere woorden wat de docent doet werkt sterker dan wat hij afspreekt. Het kunnen versnellen of vertragen van het groepsproces is een belangrijke vaardigheid van de docent.

Hoe sneller de docent door de eerste twee fasen van het groepsproces heen is, hoe effectiever hij aan de slag kan met het inhoudelijke deel van de cursus. In fase drie, de samenwerking, is de werksfeer vaak optimaal, met name voor cognitieve leerdoelen, ook van hoog niveau (probleemoplossende vaardigheden).

Wanneer de cursisten voornamelijk cognitieve vaardigheden moeten verwerven is het aan te bevelen om te proberen de groep op fase drie te houden door het vertragen van het groepsproces. Om dit te doen dient de docent de signalen van dreigende persoonlijke wrijvingen en conflicten goed waar te nemen en op hun waarde te schatten. De docent kan een regel stellen. Bijvoorbeeld: als de groep over een deelnemer heen valt omdat die niet met de hele groep mee wil naar de Chinees: 'Iedereen in deze cursus is vrij om zijn eigen vrije tijd in te delen.' Vaak kan de docent de strijd om de intimiteit afkappen door te verwijzen naar het doel van de bijeenkomst. Bijvoorbeeld: als de ene cursist net een probleem uit zijn werk heeft voorgelegd aan de groep en nijdig wordt op een andere cursist, die niet met de vuile was naar buiten wil komen: 'Als ik mezelf kwetsbaar opstel dan neem ik het jou kwalijk als jij je niet kwetsbaar opstelt'. De docent kan dan de regel

stellen dat ieder vrij is in het bepalen van zijn inbreng op dit punt en dat er absoluut geen verplichting bestaat om problemen voor te leggen als men dat niet wil. En dat het doel van de cursus gericht is op het leren oplossen van praktijkproblemen en niet op het evalueren van personen.

De docent kan ook fase vier, de strijd om de intimiteit, versnellen door op zo'n incident te reageren met bijvoorbeeld een reflectie van het waargenomen proces: 'Herbert, ik hoor je eigenlijk zeggen: "Ik ben erg teleurgesteld in Bram, dat hij geen voorbeeld uit zijn werk voor wil leggen".' De docent dient dan wel te bedenken dat hij de kans loopt op een emotionele discussie die lang kan duren, en waarbij hij follow-up zal moeten geven. Daarom is het niet zinvol fase vier op de laatste cursusmiddag te stimuleren.

De docent kan fase vier versnellen door de deelnemers te verplichten bij elkaar te blijven gedurende langere tijd, bijvoorbeeld door de cursus in een conferentieoord te geven, door persoonsgerichte feedback te stimuleren en door zelf geïnteresseerd mee te discussiëren over achtergronden van emoties bij de groepsleden, door het geven van opdrachten en oefeningen die de persoonlijke eigenschappen van de deelnemers zichtbaar maken, en door het benoemen van waargenomen processen in de groep.

Evaluaties worden beïnvloed door het groepsproces. Als de groep in een dal zit kan de docent negatievere evaluaties verwachten dan wanneer de groep een harmonieuze fase doormaakt.

Zit de groep op een hoogtepunt, bijvoorbeeld fase drie of vijf, dan zal de cursus en de cursusleider, maar vooral ook de groep, in een vrij onrealistisch positief daglicht gezet worden. In beide situaties is het voor de docent belangrijk de evaluatiegegevens in de juiste proportie te zien.

De docent heeft een extra probleem als hij als gastdocent voor het eerst optreedt in een groep die reeds enige tijd intensief met het groepsproces bezig is. Als de docent, al is het maar voor korte tijd, echt contact met de groep wil hebben, is het aan te bevelen tijd te nemen voor een kennismaking, ook al is de gastdocent de enige die niemand kent. Door iets over zichzelf te vertellen en een gesprek met de groep aan te gaan wordt de docent snel in de groep opgenomen.

Als de docent geconfronteerd wordt met een groep die, door een oorzaak buiten hem om, te emotioneel is geworden om te luisteren, heeft het geen zin de zaak te forceren en zijn verhaal af te gaan draaien.

Vaak heeft zo'n groep een begeleider, en kan de docent het beste met de begeleider en/of de groep samen onderhandelen over de beste invulling van de presentatietijd.



2.2 *Hiërarchie*

2 *De persoon van de docent*

Oorzaken van lastig gedrag van cursisten, die samenhangen met de persoon van de docent.

2.1 **Persoonlijke eigenschappen**

Het is opmerkelijk dat de ene docent met een bepaalde groep nooit problemen heeft, terwijl de andere docent constant met ze overhoop ligt. Het kan zijn dat dit wordt bepaald door persoonlijke eigenschappen van de docent. De een raakt snel geïrriteerd en gaat de strijd aan, de ander strijkt alles glad of merkt niet eens dat er wat broeit.

Iedereen heeft uiteraard zijn persoonlijke zwakke plekken en dingen waar hij niet tegen kan. Deze kunnen echter een handicap worden bij het omgaan met een groep. Een voorbeeld: wanneer de docent slecht tegen boosheid kan, zal hij deze emotie bij zichzelf proberen te beheersen. Als in de groep nu iemand boos wordt, zal het voor deze docent niet goed mogelijk zijn om gericht te blijven op het gevoel van de cursist en goed naar hem te luisteren.

Alles wordt in paraatheid gebracht om de cursist te overreden weer vriendelijk of beleefd te gaan doen. De docent overtuigt de cursist ervan dat hij eigenlijk helemaal niet boos is, dat er een misverstand is; eigenlijk zijn ze het samen eens.

Echter, door het wegpoetsen van een dergelijke emotie onthoudt de docent zichzelf en de groep relevante informatie en feedback.

In zijn algemeenheid zou men kunnen stellen dat de aspecten van de persoonlijkheid van de docent die hij bij zichzelf veroordeelt of wegdrukt, evenzovele aspecten zijn die in de leersituatie problemen kunnen veroorzaken. Deze aspecten zal hij bij anderen ook veroordelen, onderdrukken of afwijzen (Friedman en Yarbrough, 1985).

Zelfkennis is voor een docent essentieel. Hij zou bij zichzelf kunnen nagaan welke eigenschappen hij niet bezit of niet eens zou willen bezitten. Vaak zit hij dan precies op de aspecten die we hier bedoelen.

Docenten die slecht met incidenten om kunnen gaan hebben vaak een lage dunk van zichzelf (Bowers, 1986). Dit kan op vele manieren blijken, maar opvallend is vooral de defensieve opstelling waardoor het onmogelijk is het eigen gedrag kritisch te beschouwen. Daarnaast valt op dat deze docenten veel kritiek hebben op anderen en hen de schuld geven van hun problemen. Hun eigen gedrag wordt gerationaliseerd en goedgepraat, bij de kleinste incidenten raken ze al geïrriteerd en ze zijn vaak gedesillusioneerd wat hun werk en hun lesgeven betreft. Opvallend is meestal hun gebrek aan assertiviteit. Daarmee wordt bedoeld dat zij slecht kunnen opkomen voor hun eigen rechten zonder de rechten van de ander te verwaarlozen, en zonder de ander neer te halen. Uit onderzoek (Petrie en Rotherham in Bowers, 1986) blijkt een nauwe relatie te bestaan tussen assertiviteit en het beeld dat men van zichzelf heeft.

Daarnaast blijkt dat mensen met een negatief zelfbeeld en een lage assertiviteit veel meer stress ervaren.

Reacties van de docent die in de praktijk vaak moeilijkheden geven zijn onder andere:

- *Sarcasme*. Door scherp en sarcastisch te reageren op de cursisten creëert men een sfeer van pakken en terugpakken;
- *Veroordelen*. Door publiekelijk mensen af te laten gaan, er in te laten lopen, of te veroordelen ontstaat een klimaat waarin de cursisten niet meer met nieuw gedrag durven te experimenteren;
- *Slecht luisteren*. De docent is zo bezig met zijn eigen behoeften, dat hij niet meer op de signalen uit de groep kan letten. Antwoorden op vragen worden uitgesteld, de lijn van het verhaal strak aangehouden, cursisten worden snel geïnterrumpeerd zodra de docent denkt de vraag te begrijpen, non-verbaal gedrag van de cursisten wordt genegeerd.

Dit leidt tot irritatie en afhaken van de cursisten, die in het gunstigste geval dan beleefd wachten tot het voorbij is;

- *Angst*. Door de angst voor het publiek vermijdt de docent oogcontact, durft geen stiltes te laten vallen, verontschuldigt zich voor het feit dat hij niet kan tekenen, niet kan schrijven, een accent heeft of het ook allemaal niet zeker weet.

De docent klampt zich vast aan zekerheid biedende hulpmiddelen, zoals bijvoorbeeld grote stapels overheadsheets;

- *Zelfingenomenheid*. Tijdens de presentatie geeft de docent zoveel aandacht aan zijn eigen verdiensten en onderzoeken, dat het publiek in de verleiding komt een prikje in de opgeblazen ballon te geven;
- *Irritante gewoontes*, zoals stopwoordjes of tussenvoegsels, eeeeh, slissen, ijsberen, potloden doormidden breken, wiebelen, voorlezen,

steeds aanstalten maken iets op te schrijven en het niet doen, een declameerstem opzetten, etc., etc.

Het vervelende is alleen dat slechts weinig mensen de ondankbare taak op zich nemen om de docent te vertellen wat zijn of haar irritante gewoontes zijn. En als ze deze moeite voor de docent opbrengen, zien we vaak dat deze in de verdediging schiet, in plaats van goed door te vragen.

Videofeedback is een uitstekend hulpmiddel voor de docent om achter deze zaken te komen. Het bekijken van een opname van de eigen presentatie levert vele inzichten op. Ook een docententraining met persoonsgerichte feedback of een reeks sessies met een logopedist kunnen een oplossing zijn. Wanneer de oorzaken van het ineffectieve gedrag van de docent erg diep zitten is een professionele therapeutische hulpverlening zinvol.

2.2 Hiërarchie

De plaats van de docent in de hiërarchie ten opzichte van de plaats die de cursisten innemen is van invloed op het onderwijsleerproces. Vooral wanneer de docent uit dezelfde organisatie komt als de cursisten en er een werkrelatie tussen hen bestaat kan deze invloed sterk zijn.

Als de docent bijvoorbeeld in de werksituatie de cursisten beoordeelt of invloed heeft op hun beoordeling, is het voor hen moeilijk in de leersituatie onbevangen te reageren. Dan worden bepaalde vragen niet gesteld, uit angst een stomme indruk te maken.

Het omgekeerde geldt echter ook. De docent die voor een groep cursisten moet optreden die hiërarchisch boven hem is geplaatst, kan moeite hebben met zijn geloofwaardigheid.

Het komt dan wel voor, met name bij opleidingsactiviteiten voor het topmanagement, dat de cursisten niet bereid zijn opdrachten uit te voeren of oefeningen te doen.

In deze situatie kiest de docent vaak voor een korte, goed voorbereide presentatie met schriftelijk materiaal ter ondersteuning, om een dergelijke confrontatie te vermijden.

Per organisatie is het effect van de hiërarchie zeer verschillend. In de ene organisatie heerst de cultuur dat alle medewerkers een serieuze bijdrage kunnen leveren, in de andere moet je eerst op een bepaalde stoel zitten wil men je horen. In het laatste geval verdient het overweging

om bij advisering, training en opleiding van het (top)kader bij de keuze van de docenten en trainers gebruik te maken van externen of mensen die qua taakgroep en opleiding tenminste met hen vergelijkbaar zijn.

Vaak kiest men automatisch een hiërarchisch hoger geplaatste docent voor een functiegerichte opleiding, bijvoorbeeld de toekomstige chef van de cursisten.

Toch is het van belang te overwegen of men echt wel een hiërarchisch hoger geplaatste docent nodig heeft. Zeker voor functiegerichte opleidingen is het vaak verstandiger iemand te nemen die de te leren vaardigheden zelf dagelijks uitvoert, met andere woorden, een toekomstige collega van de cursisten. Deze docenten beheersen zelf de vaardigheden waartoe ze opleiden. Dit leidt vaak tot kwalitatief betere opleidingsresultaten.

2.3 Deskundigheid

Publiek vergeeft een docent veel als blijkt dat hij of zij een grote deskundigheid heeft. Echter, deze deskundigheid moet dan ook wel blijken.

Docenten die echt 'boven hun stof staan' zijn in staat om op alle abstractieniveaus van de stof ter plekke goede voorbeelden te bedenken. Meestal kunnen ze onvoorziene vragen goed beantwoorden en kunnen ze zo nodig een presentatie omgooien om in te gaan op problemen die de groep liever behandeld wil zien.

Een probleem is, dat docenten die uitgenodigd worden omdat ze een grote praktische deskundigheid bezitten, de neiging hebben om voor hun presentatie weer in de leerboeken te duiken, zodat ze de details van de theoretische achtergronden weer paraat hebben.

Het gevolg is dat in plaats van de verlangde praktische vaardigheden de cursisten een theoretisch verhaal krijgen.

Dit is te voorkomen door de docent te vragen vanaf het begin van de presentatie te werken aan de hand van casussen, simulatie en vragen van de cursisten.

Een tweede probleem met deskundigen is, dat zij zich niet meer kunnen voorstellen hoe het is om weinig van hun vak af te weten. Daardoor beginnen ze vaak op een te hoog voorkenniveau en gaan zonder uitzondering veel te snel.

Een docent die deskundigheid pretendeert, maar die niet waar kan ma-

ken, zal door de groep genadeloos herkend worden. Men kan dan signalen verwachten als: 'Hoe lang werkt u al in dit veld?' of: 'Ik heb het idee dat u de belangrijkste punten overslaat, ik mis met name ...'.

Echter, ook een te bescheiden opstelling irriteert. Bijvoorbeeld: 'Men heeft mij wel gevraagd om hier een verhaal te komen houden, maar eigenlijk weet u er veel meer van dan ik'. Het publiek denkt dan: 'Waarom verdoen we onze tijd dan aan deze docent?'.

De acceptatie van de docent kan worden verhoogd door vooraf, of bij de introductie, duidelijke informatie te geven over de kwaliteiten van de docent. Dit kan ook schriftelijk bij de uitnodiging voor de cursus of middels een introductie door een begeleider.

2.4 Man of vrouw

Met name vrouwelijke docenten kunnen heel wat te verduren krijgen als ze lesgeven aan groepen mannen. Traditioneel heeft de vrouw meestal de rol van de ondergeschikte, maar de vrouw als docent draait de rollen om. Vrouwelijke docenten kunnen dan ook vaak een stevige machtsstrijd verwachten.

Dit kan de vorm aannemen van flirten, seksuele grapjes, opmerkingen over het uiterlijk, stereotiepe vooroordelen, verbaal en non-verbaal dominant gedrag, zoals harder praten dan zij, veel ruimte in beslag nemen, steeds in de rede vallen, aanraken, een vaderlijke toon aanslaan, etc.

Als een mannelijke en een vrouwelijke docent gezamenlijk optreden, dan krijgt de vrouw vaak een andere behandeling dan de man. Ze krijgt bijvoorbeeld geen vragen; zelfs de vragen op haar vakgebied worden aan de man gesteld.

De relaties tussen mannen en vrouwen zijn altijd sterk beïnvloed door de seksualiteit (Friedman en Yarbrough, 1985). De man heeft daarbij stereotiep de dominante veroverende rol en de vrouw de rol van de verleidende en uiteindelijk toegevendende partij.

In een situatie waarin de vrouw leiding geeft, zoals in een cursussituatie, is het volgens Friedman en Yarbrough voorspelbaar dat mannen meer openlijke avances zullen maken om het evenwicht te herstellen.

Deze interactie wordt vaak versterkt door het gedrag van de vrouw. Vaak zonder het te weten zenden vrouwen verborgen seksuele signa-

len uit, die ze vroeger hebben geleerd. In spannende situaties gebeurt dat vaak helemaal automatisch.

Bijvoorbeeld een hoog stemmetje, een scheefgehouden hoofdje, overdreven knippen met de ogen, veel lachen en glimlachen, vaak om de spanning te verminderen. Maar ook toestaan dat mannen haar aanraken, zonder dat dat wederzijds geaccepteerd is (reciproom gedrag of gedrag wat wederzijds vertoond mag worden, is een kenmerk van gelijkwaardigheid).

Er zijn vele verschillende reacties van de docente mogelijk, bijvoorbeeld positief reageren op opmerkingen over het uiterlijk en dergelijke, door te zeggen dat ze dat een compliment vindt, of door dergelijk gedrag straal te negeren. Ook humor werkt vaak zeer ontspannend. Als het gedrag aanhoudt en echt storend wordt kan metacommunicatie (Watzlawick, 1976) een effectieve interventie zijn. Daarbij brengt men de kwaliteit van de communicatie zelf ter sprake.

Het is wel belangrijk te beseffen dat een vrouw zo allergisch kan zijn geworden voor dat eeuwige geflirt, dat ze overreageert in een situatie waarin de cursisten alleen maar onwennig zijn en proberen op hun eigen wijze contact te leggen. Het is aan te bevelen eerst te wachten tot er een duidelijk patroon is ontstaan, voordat men gaat reageren.

Wanneer een mannelijke en een vrouwelijke docent samenwerken kunnen zij door de cursisten soms heel verschillend benaderd worden. De vrouw wordt bijvoorbeeld bij de voornaam aangesproken en de man bij de achternaam of titel.

Genoemd is al het verschijnsel dat vaak alle vragen aan de man worden gesteld. Ook is bekend dat het verhaal van de vrouw vaak veelvuldig geïnterrupteerd wordt, terwijl de man de gelegenheid krijgt uit te spreken. Om met deze situatie goed om te gaan moeten de twee docenten van tevoren afspraken maken. Allereerst moeten ze zelf gelijkwaardig met elkaar omgaan. Dit heeft een modelfunctie. Als bijvoorbeeld een vraag die eigenlijk voor de vrouw is, aan de man wordt gesteld, kan deze non-verbaal aangeven dat het antwoord van haar moet komen, bijvoorbeeld door haar aan te kijken en niet te antwoorden. Komt het na een aantal malen nog steeds voor, dan kan openlijk aan de groep gevraagd worden dat te veranderen. Wat wel voorkomen moet worden is, dat de mannelijke docent de vrouw gaat 'redden'. Zij moet zelf de groep confronteren en vragen het gedrag te veranderen.

Soms is het voor vrouwen een probleem om tegelijkertijd deskundig en vrouwelijk over te komen. Dit kan leiden tot een dubbele bood-

schap, wat heel verwarrend is voor het publiek. De docente geeft bijvoorbeeld op een duidelijke heldere manier antwoord op een vraag, maar op het antwoord volgt een volstrekt misplaatste glimlach alsof ze wil zeggen: 'Hoor mij nou'. De geloofwaardigheid van wat ze daarvoor heeft gezegd wordt daardoor verminderd en het kan de cursisten zelfs het gevoel geven gemanipuleerd te worden.

Veel vrouwen hebben het gevoel dat ze door iedereen aardig gevonden moeten worden. Dit vraagt zoveel energie en concentratie, dat het ten koste gaat van de aandacht voor de inhoud en de werksfeer.

Daarnaast vinden veel vrouwen het moeilijk om duidelijk leiding te geven. Opdrachten, aanwijzingen of correcties zal ze daarom het liefst verhullen of verzachten om maar niet autoritair over te komen, waardoor de kans op misverstanden en onduidelijkheden toeneemt.

Het is belangrijk dat vrouwen zich bewust zijn van het gebruik van een aantal uitdrukkingen en uitspraken die typisch vrouwelijk zijn. Vaak zijn dit uitdrukkingen die onzekerheid tonen, of die volstrekt irrelevant zijn en haar positie verzwakken.

Bijvoorbeeld: 'Ja, het is alleen maar mijn mening, hoor', 'Ik weet het niet helemaal zeker, maar ik heb toch het gevoel...'.
Of het vragen van toestemming om iets te mogen zeggen: 'Mag ik daar iets over zeggen?', 'Zeg, weet je wat,...'. Mannen beginnen gewoonlijk meteen te praten, zonder zo'n inleidinkje.

Wat ook beter vermeden kan worden is het laten volgen van een uitspraak door een vraag: 'Uit dit onderzoek blijkt duidelijk het tegendeel, vinden jullie ook niet?'

Wat ook veel voorkomt bij vrouwen is het verpakken van een mededeling in een lang verhaal dat te snel verteld wordt, met veel irrelevante informatie. Dit is een afzwakking van wat zij te zeggen heeft en stimuleert interrupties (Prone, 1984). Het vergt veel oefening om de tijd te nemen voor een korte bondige uitspraak.

Wat ook veel voorkomt bij vrouwen is het verpakken van een mededeling in een lang verhaal dat te snel verteld wordt, met veel irrelevante informatie. Dit is een afzwakking van wat zij te zeggen heeft en stimuleert interrupties (Prone, 1984). Het vergt veel oefening om de tijd te nemen voor een korte bondige uitspraak.

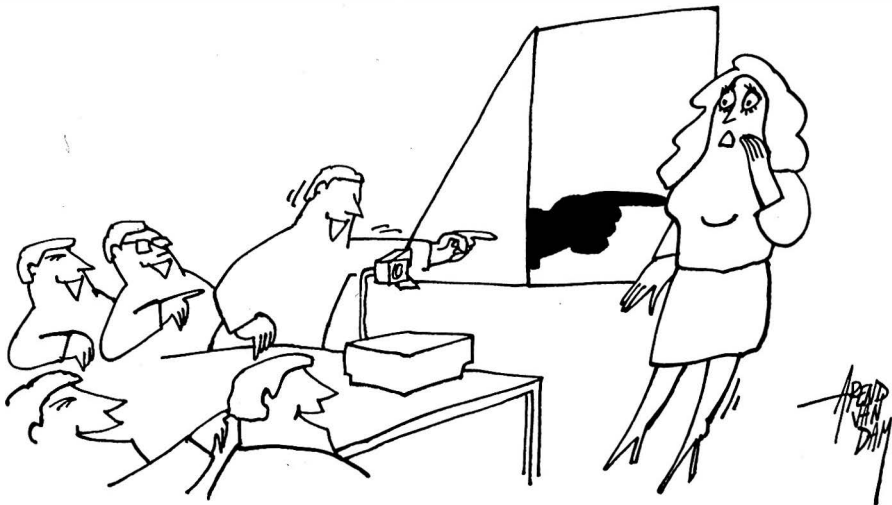
Er is nu een hoop gezegd over problemen die vrouwen kunnen hebben in een cursistengroep van mannen, maar er zijn ook valkuilen voor mannen die aan vrouwen lesgeven.

Voor hen geldt weliswaar niet dat ze het traditionele rolpatroon doorbreken als ze de rol van docent op zich nemen, maar typische problemen zijn bijvoorbeeld: het 'vangen' van de docent op seksistisch taalgebruik of gedrag, het maken van typisch vrouwelijke grapjes waar hij buiten staat, en opgespaarde woede tegen mannen in het algemeen.

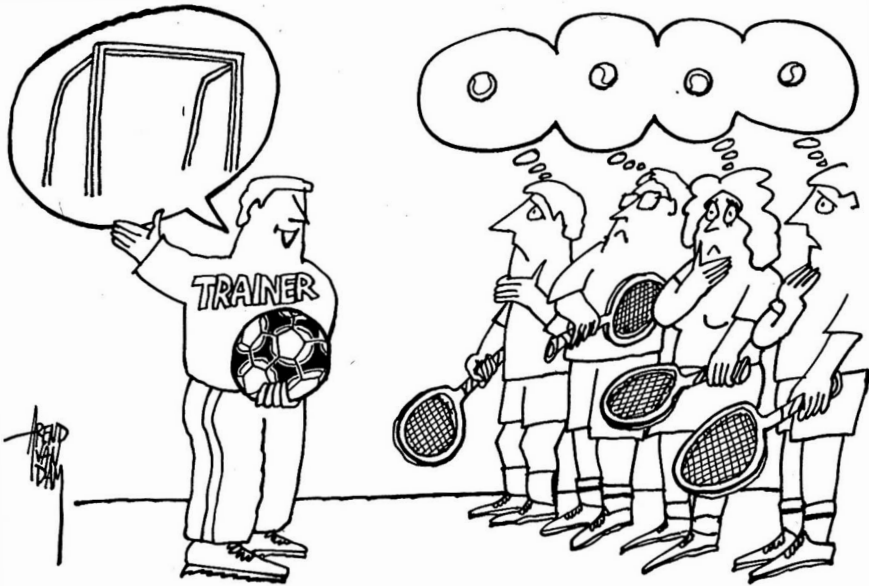
Meestal komen deze reacties voort uit een gevoel van machteloosheid. Het is voor de docent een hele opgave om daar goed op te reageren. Een goede aanpak is het opbouwen van het gevoel bij de cursisten dat zij wel macht hebben, door bijvoorbeeld de deelnemers meer verantwoordelijkheid voor de bijeenkomst te geven, te vragen waar ze iets over willen horen etc.

Ook voor mannen is het belangrijk te letten op de non-verbale signalen die ze onwillekeurig uitzenden bij het omgaan met vrouwelijke cursisten. Zoals bijvoorbeeld de docent die zelf geëmancipeerde en feministische opvattingen had, maar die snel de controle terugpakte als één van de cursisten het niet met hem eens was. Dit deed hij door vlak bij de cursiste te gaan staan, zijn hand op haar schouder te leggen en doordringend uit te gaan leggen wat hij bedoelde. Dit 'in iemands ruimte gaan staan', nog wel erboven, en het ongevraagd aanraken zijn zo duidelijk dominantieboodschappen, dat het geëmancipeerde gedrag daardoor hoogst onbetrouwbaar werd voor de groep (Friedman en Yarbrough, 1985).

In gemengde groepen komen opvallend veel minder uitgesproken reacties voor op het vrouw of man zijn van de docent.



2.4 Vroww...



3.3 Inhoud: geen afstemming

3 *De inhoud van de cursus*

Lastige reacties van cursisten, die kunnen voortkomen uit de inhoud van de cursus.

3.1 **Geen nieuws**

Soms worden voor een cursus of congres verwachtingen gewekt die niet waargemaakt worden.

Het publiek raakt daar geprikkeld van, omdat het geen waar voor zijn geld krijgt. Een bekend voorbeeld is de introductiecursus voor toekomstige gebruikers van een computer, waar de deelnemers een lang verhaal moeten aanhoren over de geschiedenis van menselijk rekentuig. Over het algemeen kan men stellen dat historie van een bepaald onderwerp mensen meer interesseert als ze al veel over dat onderwerp weten. Als introductie op een nieuw onderwerp werkt historie voornamelijk slaapverwekkend, omdat de cursisten zo lang moeten wachten op datgene waarvoor ze komen.

Vaak zijn de reacties van het publiek nog verrassend mild. Een docent ontdekte tot zijn verbijstering dat hij twee maal dezelfde les had gegeven aan dezelfde groep. Hij was nog het meest ontdaan over het feit dat geen van de cursisten hem dat gezegd had. Ze hadden gewoon gewacht tot er wat nieuws kwam. Ook door zorgvuldigheid en de wens compleet te zijn kan de docent te veel tijd gebruiken voor het overdragen van informatie, die reeds bekend is of overbodig is.

Het is belangrijk voor de motivatie van de cursisten dat zij zo snel mogelijk na het begin van de cursus iets nieuws en wezenlijks leren.

3.2 **Slecht nieuws**

Wanneer de docent slecht nieuws aan de cursisten moet vertellen kan hij meestal rekenen op een emotionele reactie. Bijvoorbeeld de beleids-

ambtenaar die in het land bij de diverse gemeenten voorlichting moet geven over beleidsveranderingen die voor de ambtenaren heel moeilijk zijn uit te voeren, zoals meer controle op de bijstandsuitkeringen, de voordeurdelerswet en dergelijke. Aan deze emoties zal aandacht besteed moeten worden. Maar meestal zijn deze emoties voor de docent uiterst onaangenaam. Vaak wordt hij zelf ook aangevallen als boodschapper van het slechte nieuws. Des te moeilijker is het om te reageren als je als docent niet achter je negatieve boodschap kunt staan.

Als slecht-nieuwsbrenger zal de docent geneigd zijn zich in te dekken tegen de te verwachten reactie. Een aantal bekende ontwijkingsmechanismen hierbij zijn (Vrolijk, Dijkema en Timmerman, 1972):

- het slechte nieuws uitstellen tot het einde van de presentatie;
- het slechte nieuws laten raden door het publiek;
- het slechte nieuws mooier voorstellen dan het is;
- zich justificeren; we konden echt niet anders;
- zich verschuilen achter de instantie die verantwoordelijk is voor het slechte nieuws: ‘Ik ben ook maar een stroman’.

Een betere aanpak is het gespreksmodel voor het brengen van slecht nieuws, zoals beschreven in Vrolijk, Dijkema en Timmerman (1972). Zij beschrijven een model voor een tweegesprek, maar ook voor een gesprek met een groep gelden deze aanwijzingen.

Het model bestaat uit een drietal stappen:

- 1 Na een korte waarschuwing of inleiding volgt de klap. Het slechte nieuws wordt zo snel mogelijk kort medegedeeld;
- 2 Hierna wordt aandacht besteed aan de opvang van de emotionele reacties van de groep. Een belangrijke techniek daarbij is het reflecteren of actief luisteren en het tonen van begrip;
- 3 Hierna volgt de vraag ‘Wat nu?’. Deze vraag kan het beste gesteld worden vanuit de groep. Waar mogelijk kan daarna met de groep gezocht worden naar een oplossing.

Opvallend is, dat de mensen die dit gespreksmodel willen toepassen, over het algemeen stap 1 en stap 3 snel leren, maar de grootste moeite hebben om de tijd te nemen voor stap 2.

Deze fase duurt ze altijd te lang. Het blijkt erg moeilijk te zijn om niet zelf het initiatief te nemen en over te gaan tot uitleg en oplossingen. Het verdient aanbeveling toch in ieder geval een paar minuten begrip te tonen, desnoods met het horloge ernaast. Dat geeft al een heleboel ruimte.

3.3 Geen afstemming op de vragen van het publiek

Als de docent zich niet van tevoren op de hoogte heeft gesteld van de leervragen van de cursisten, zal hij een grote kans lopen naast het doel te schieten.

De reactie van het publiek hierop kan uiteenlopen van beleefd zwijgen tot de docent klaar is met zijn verhaal, tot het ondernemen van pogingen de docent bij te sturen.

Wanneer de docent daarop niet flexibel kan reageren zal een deel van de cursisten afhaken en storingen gaan veroorzaken.

De evaluatie van dergelijke cursussen is vaak negatief.

Iedere docent zal zich bij de voorbereiding van de presentatie op de hoogte moeten stellen van de leervragen van de groep en leerdoelen formuleren die relevant zijn voor de cursisten. Deze vaardigheden zijn bepalend voor het leerrendement. Voor functiegerichte opleidingen zijn taakanalyses in de vorm van schriftelijke en telefonische enquêtes, bronnenstudies, observaties, gesprekken met chefs en toekomstige cursisten etc. onmisbaar ('Taakanalyses', in Opleidingskunde, Kessels en Smit, 1990).

Mocht de docent in een situatie verkeren dat een onderzoek naar de leerwensen vooraf niet mogelijk is, dan is het altijd nog beter om aan het begin van de presentatie de tijd te nemen wensen en verwachtingen te inventariseren en te vervlechten in de presentatie die de docent had voorbereid.



4 *De vorm van de cursus*

Oorzaken van lastig gedrag van cursisten, die samenhangen met de vorm van de cursus.

4.1 Slechte didactische vormgeving

Mensen kunnen maar een zeer beperkte hoeveelheid informatie opnemen, als zij niet de gelegenheid krijgen deze informatie te verwerken (Dekker, 1980). Een docent die zonder ophouden aan het woord is, veel transparanten vertoont, daar vaak ook nog tijdens de projectie doorheen praat, en geen enkele afwisseling aanbrengt, vraagt om problemen met de groep. De meest voorkomende didactische fouten zijn: een slechte verzorging van het lesmateriaal, een gebrekkige voorbereiding, afwezigheid of slecht gebruik van hulpmiddelen en een gebrek aan verwerkings- en oefenmogelijkheden.

Opvallend is dat een docent in tijdnood vrijwel altijd de oefengelegenheid en discussiegelegenheid laat vallen en zelden zijn eigen rol wat inkrimpt.

Dat variatie in werkvormen niet alleen belangrijk is voor doceren mag blijken uit de verzuchting van een groep cursisten tijdens een cursus leidinggeven: 'We gaan vandaag toch niet weer in groepjes uit elkaar?'. Ook bij een cursus die geheel gebaseerd is op casussen kan 'casusmoetheid' optreden. Vaak is de nabespreking van de casussen de boosdoener. De nabesprekingen duren vaak lang en de docent is niet in staat het leereffect tijdens de nabespreking op een hoger niveau te tillen.

Een goede leidraad voor de didactische vormgeving van een presentatie vormt de reeks 'instructional events' van Gagné (Gagné en Briggs, 1974. Zie ook Kessels en Smit, 'Lesgeven', in: Handboek Opleiders in Organisaties, 1990).

Het trainen van een aantal van de bovengenoemde basisvaardigheden voor de voorbereiding en de uitvoering van presentaties is een uitstekende manier om veel problemen in de groep te voorkomen.

4.2 Bedreigende werkvormen

Veel cursisten vinden werkvormen als rollenspelen bedreigend. Bij de uitvoering van dergelijke werkvormen kan de docent voor het probleem komen te staan dat er niemand bereid is daaraan deel te nemen. Wat men ook vaak ziet is dat de cursisten vlak voor de start van een dergelijk spel de werkvorm ter discussie stellen, alsof ze daarmee de zaak willen uitstellen. Vaak spelen traumatische ervaringen uit het verleden of indianenverhalen uit andere cursussen (sensitivitytrainingen!) een belangrijke rol.

Hoe meer de docent de groep probeert over te halen, hoe meer ze zich zal verzetten.

Bij de nabespreking van een rollenspel is er altijd wel iemand die opmerkt dat het 'toch niet echt was'. Het lijkt wel alsof de cursist daarmee afstand neemt van de ervaring die hij net heeft doorgemaakt.

Ook het nabespreken van video-opnames kan voor cursisten uitermate bedreigend zijn. Op de video lijkt alles nog veel lucider en erger dan in werkelijkheid. Er is nauwelijks een sterker effect denkbaar dan het laten zien en terugspoelen en opnieuw laten zien van een gigantische blunder. Docenten die voor deze verleiding zwichten kunnen ernstige problemen krijgen met de cursisten die daarna niet meer vrijwillig willen oefenen. Wanneer deze sfeer van bekritisieren en betrappen eenmaal bezit heeft genomen van een groep, kan een dergelijke sessie leiden tot ernstige faalervaringen bij de nabesproken cursist.

Bij het nabespreken van een oefensituatie op videoband is de verleiding groot alles uit te spinnen wat op de band staat. Vaak is deze informatie te veel en te bedreigend om in één keer te bevatten.

In principe moet de docent de cursist in alle oefensituaties ten minste enkele succeservaringen laten opdoen, ook al kost dat soms wat extra oefengelegenheid en interventies. Een spel dat slecht ging dient te worden gevolgd door een herkansing, net zo lang tot de docent en de cursist tevreden zijn (het principe van mastery-learning). In dergelijke situaties hoeft men niet veel tijd te besteden aan de nabespreking van de mislukte spelsituatie, maar kan men beter snel door gaan na een korte duidelijke instructie hoe het beter moet. Dit kan zo ver gaan dat de docent de cursist voordoet en voorzegt wat hij moet doen (modelling, souffleren).

Deze aanwijzingen gelden voor rollenspelen waarbij het leerdoel gericht is op vaardigheden. Er zijn ook situaties denkbaar waarbij het

spel bedoeld is voor bewustwording en waar de aandacht juist wel op de fouten of mislukkingen wordt gericht.

Ook is een interventie nodig als een cursist van zijn rol een karikatuur maakt. Vaak heeft hij daarmee groot succes bij de rest van de groep, maar zijn tegenspeler kan zich danig in de steek gelaten voelen met een tegenspeler waarbij het niet goed kan gaan. Het leereffect is in dergelijke situaties nihil, zodat de docent moet ingrijpen om de werksfeer terug te laten keren.

Het stellen van regels voor de nabespreking van rollenspelen is van groot belang voor de veiligheid van de groepsleden.

Hoe groter het gevoel van veiligheid, hoe meer men bereid is met nieuw gedrag te experimenteren. Een zeer belangrijke preventieve regel is, dat de kritiekgever medeverantwoordelijk wordt gemaakt voor de mogelijke oplossing van het bekritiseerde punt. De regel luidt dan: 'Als je kritiek hebt, formuleer die dan in de vorm van een suggestie ter verbetering. Kun je geen suggestie bedenken, zeg dan niets.'

Bij de nabespreking van de videoband kan de docent vaak beter een drietal scènes uitkiezen die leerzaam zijn, en liefst een goede prestatie van de cursist laten zien, dan de hele band te analyseren. Hierdoor wint men ook tijd, die besteed kan worden aan extra oefening. Daarnaast beperkt men zo de hoeveelheid informatie, die toch te veel is om opgenomen te worden.

Een cursist, die zegt dat een rollenspel toch niet echt was kan soms het leerproces bij de anderen verstoren. Een poging om deze cursist ervan te overtuigen dat zijn gedrag tijdens het rollenspel toch echt zijn eigen gedrag was, leidt meestal tot een 'ja, maar'-gesprek. Het is effectiever als de docent de deelnemer gedeeltelijk gelijk geeft.

Het is belangrijk ervan uit te gaan dat een cursist zijn eigen tempo van leren aangeeft, en dat de docent in zo'n geval beter niet kan forceren. Het is beter de cursist over deze uitvluchtmogelijkheid te laten beschikken en toe te geven dat het inderdaad een spel is, waarmee je de realiteit nabootst en dat de werkelijkheid er natuurlijk heel anders uitziet.

Wanneer de cursist steeds opnieuw met deze opmerking komt, kan de docent hem ook verzoeken daarmee op te houden.

Wanneer de docent niemand bereid vindt om mee te doen aan een rollenspel komt hij in een dilemma. Het is wel zo dat de docent in eerste instantie verantwoordelijk is voor de keuze van de werkvormen (dit in

tegenstelling tot de keuze van de leerdoelen, waar de 'klant' de door-slag geeft), maar men kan beter afzien van het uitoefenen van druk om de cursisten over te halen om het toch maar te proberen. Wat vaak wel helpt is toegeven dat het griezelig is, het gevoel van de groep verwoor-den en de situatie veiliger maken zoals boven aangegeven.

Dit veiliger maken kan bijvoorbeeld door eerst zelf een demonstratie te geven samen met een cursist die daar wel aan mee wil werken.

Wat ook goed werkt is de rol toe te wijzen aan een groepje cursisten in plaats van aan één cursist. Zij zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de rol en zij kiezen tijdens hun voorbereiding een speler. Nog veiliger wordt het als de speler 'souffleurs' krijgt. Daartoe zet de docent achter de speler een aantal stoelen voor de leden uit zijn groepje, en spreekt af dat elke keer als de speler behoefte heeft aan raad, of als de souffleurs een aanwijzing willen geven, ze kunnen ingrijpen. Dan wordt het spel even gestopt en kunnen de diverse rolgroepjes, al dan niet openbaar, overleggen.

Het is opvallend hoe soepel het spel daarna weer wordt opgevat en hoeveel minder spanning deze werkwijze meebrengt voor de spelers. Om het aantal oefengelegenheden te vergroten kan de docent ook de speler zo nu en dan laten wisselen met één van de souffleurs. Men doet dit pas als de speler het een paar keer goed heeft gedaan. Bij deze methode is de nabespreking veel korter, omdat er al veel feedback tussen-door is gegeven (zie ook 'Rollenspel, ik kijk wel', Kessels en Smit, 1990).

4.3 Te lang

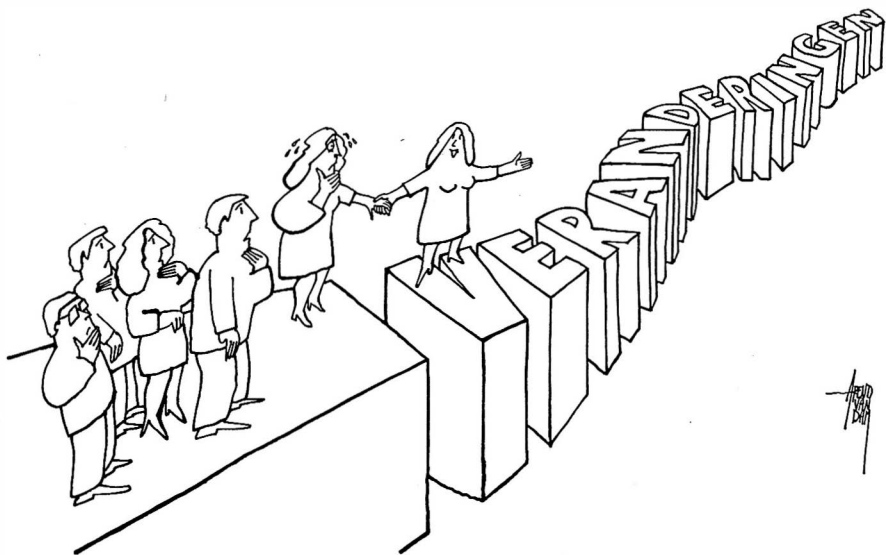
Het is fysiologisch bijna onmogelijk de hele dag rechtop te zitten en naar een docent te luisteren. Het volproppen van een lesrooster met stof en docenten leidt onherroepelijk tot problemen, omdat de cursisten op een gegeven moment vol zitten.

De docent die de laatste uren van een dergelijke lesdag moet vullen heeft een ondankbare taak. Dit soort lesdagen werkt regressie in de hand.

Behalve de lengte van de cursusdag kan ook de lengte van de cursus als geheel een probleem opleveren. Mensen blijken gemotiveerd te zijn om zich in te spannen voor een opleiding vlak voor en ongeveer drie maanden na een taakverandering of nieuwe functie (Davies, 1978). Daarna willen ze gewoon een tijd aan de slag in hun nieuwe functie.

Pas na langere tijd ontstaan weer leervragen die het beste via bijscholing of individuele coaching beantwoord kunnen worden. Een cursus die zich maar voortsleept zal door de cursisten kritischer beschouwd worden.

Een aanbeveling is om bij de opbouw van de cursus rekening te houden met het feit dat de cursisten graag snel aan de slag willen. Daartoe kan men tijdens de voorbereiding vaststellen welke taken het grootste deel van de werktijd zullen worden uitgevoerd. Deze taken worden dan het eerst aangeleerd, zodat de cursist snel inzetbaar is.



5 *Weerstand tegen verandering*

5 *Weerstand tegen verandering*

De docent die een nieuw beleid, een nieuwe werkwijze, een nieuwe gesprekstechniek of organisatieverandering komt toelichten kan soms verbaasd staan van het onvermogen van de groep 'om de informatie op te nemen. Bij alles komt commentaar en de simpelste dingen moeten worden bediscussieerd.

De achtergrond hiervan is weerstand tegen verandering. Het vertrouwde beeld of gedrag dreigt te worden afgenomen en daarvoor in de plaats moet men met onwennig, lastig, nieuw gedrag aan de gang. Het nieuwe gedrag geeft ook het gevoel dat je belachelijk staat te schutteren, en dat het nooit je eigendom zal worden.

Uitingen als : 'Ja, ik weet niet, al die trucjes en gesprekstechniekjes, zo verlies je toch je spontaniteit?', of: 'Beoordelingsgesprekken, dat klinkt mooi, maar de praktijk is wel anders, dan komt het er toch op neer dat het niet gebeurt.' of: 'Die ARBO-wet, daar is toch geen geld voor'.

De docent die in de valkuil trapt om zijn theorie te verdedigen zal merken dat zijn publiek nog virtuoser is in het bedenken van tegenargumenten. Een eindeloze 'ja, maar'-discussie kan het gevolg zijn, wat veel tijd kost en geen leerrendement geeft.

De volgende aanpakken helpen vaak wel:

– Problematiseren

Dat wil zeggen dat de docent teruggaat naar het probleem dat aan de oorsprong van de theorie of de nieuwe procedure lag. Daarover discussiërend kan hij de lijn volgen van:

Hoe ziet het probleem eruit?

Welke facetten zijn ongewenst?

Welke factoren hebben invloed?

Wat zou wenselijker zijn?

Welke van die factoren zijn beïnvloedbaar?

Welke maatregelen kan men dan het beste nemen?

Op deze wijze loopt men samen met de cursisten opnieuw de weg van het probleem naar de gekozen oplossing. Aan het einde van een dergelijk proces is er veel meer begrip voor de oplossing. Zelfs al is de uitkomst van de discussie in de groep anders dan wat de docent wil overdragen, er is toch een sfeer van interesse en actieve verwerking ontstaan in plaats van dat alle energie in weerstand gestopt wordt.

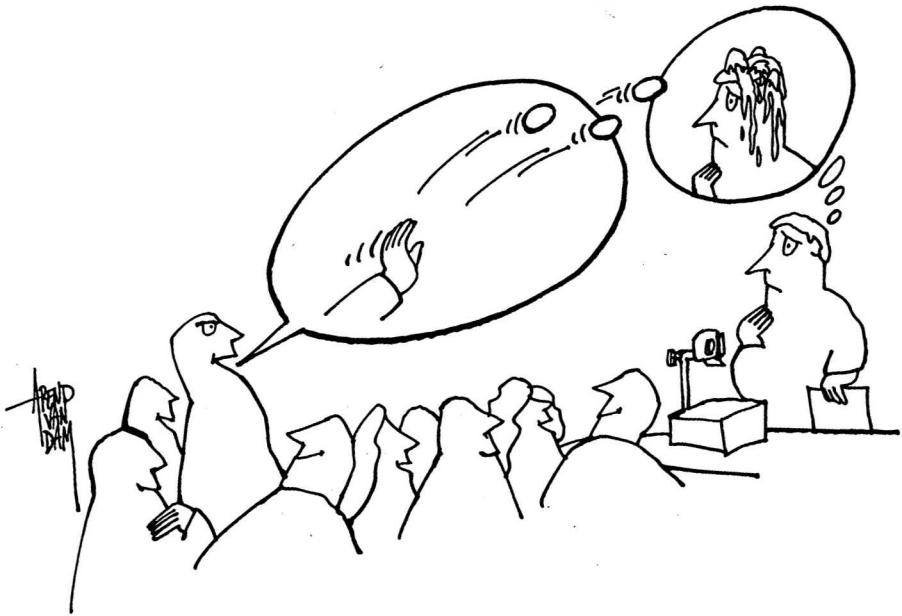
– Mee de put in, of judo (Vrolijk, 1985)

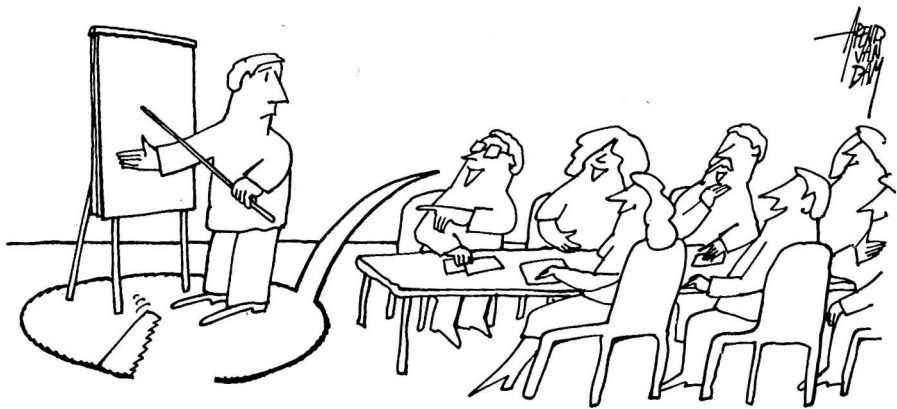
Deze techniek is een variant op het reflecteren, waar we later dieper op ingaan.

De docent gaat niet tegen de weerstand in, maar herhaalt de weerstand en dikt het nog een beetje aan, bijvoorbeeld: 'Nee, u kunt echt niets positiefs zien in de ARBO-wet, voor u staat vast dat het een grote mislukking wordt'.

Vaak krabbelt de cursist zelf uit de put en begint argumenten voor de ARBO-wet te bedenken.

Vooraf bij cursisten die altijd in de contramane zitten is deze techniek effectief. In feite gaan ze namelijk ook tegen de docent in als deze in de put gaat zitten.





6 Moeilijke situaties

6 *Moeilijke situaties*

Vooraf voor de reeks incidenten die we nu gaan bespreken is de opmerking van toepassing dat het sterk van de persoon van de docent afhangt of het incident als zodanig wordt ervaren.

Dat neemt niet weg dat in de praktijk deze situaties zeer beangstigend kunnen zijn als de docent er geen geschikte reactie op heeft.

6.1 **Geen antwoord weten**

De meest effectieve reactie op een vraag waarop de docent geen antwoord weet is: zeggen dat hij het antwoord niet weet.

Over het algemeen is dit een probleem dat alleen in de fantasie van de docent leeft. Geen cursist zal het een docent kwalijk nemen als hij een antwoord niet weet.

Vooraf beginnende docenten hebben vaak last van deze angst, omdat ze het gevoel hebben af te gaan, of niet deskundig gevonden te worden als ze niet alle antwoorden weten.

Dit brengt hen vaak tot extra studie in de vakliteratuur voor de presentatie. Helaas blijkt tijdens deze studie dat ze nog meer vergeten waren dan ze al dachten, zodat de angst nog verder toeneemt.

Dit leidt weer tot nog meer studie, zelfs in die mate dat de presentatie niet goed voorbereid wordt. De docent maakt een dikke syllabus, of een stapel sheets waar alles opstaat, of, nog erger, maakt een papier dat voorgelezen wordt.

Ook kwalijk zijn manoeuvres als:

- 'Ik kom zo op uw vraag terug', en vervolgens de vraag 'vergeten';
- 'Ik zoek het voor u op', en er nooit meer op terug komen;
- de docent probeert te verbergen dat hij het antwoord niet weet door de vraag door te spelen: 'Weet iemand uit de zaal het antwoord op deze vraag?'. Als dat niet komt zal hij toch moeten bekennen dat hij het ook niet weet. (Uiteraard is het wel een goede oplossing deze

vraag te stellen als de docent eerst heeft gezegd het antwoord zelf niet te weten.)

6.2 Geen reacties krijgen

De meest voorkomende oorzaak van een stille groep is een gebrek aan denkpauzes.

De docent gaat achter elkaar door. De cursisten nemen de informatie op, maar aan verwerken, analyseren, vragen formuleren komen ze niet toe. Als ze eenmaal afgehaakt zijn durven ze vaak geen vragen meer te stellen uit angst iets te vragen wat net gezegd is.

Denkpauzes laten vallen is de eenvoudigste oplossing. Deze kunnen gerust 10 seconden duren. Als de docent ze langer laat duren is het goed daar van te voren iets over te zeggen, bijvoorbeeld: 'Ik geef u nu een paar minuten de gelegenheid vragen te formuleren.'

Als de docent helemaal zeker wil zijn dat er vragen komen kan hij de 'buzz-groep'-techniek gebruiken.

Daarbij vraagt hij de cursisten om met hun naaste buurman of buurvrouw een paar minuten te overleggen welke vragen ze zullen stellen. Het in een groep vragen stellen is namelijk een daad van moed voor de meeste cursisten, zeker als de groep groot is. Door de gelegenheid te bieden de vraag van tevoren goed te formuleren, en door te kunnen zeggen 'onze vraag' in plaats van 'mijn vraag' is het voor de cursist veel minder eng om wat te zeggen.

Soms krijgt een docent geen reacties omdat hij de verkeerde vragen stelt. Vragen naar feitenkennis of definities komt bijvoorbeeld al gauw schools over, zodat de cursisten gegeneerd zwijgen. Ook de vraag: 'Is het duidelijk?' levert niet veel op.

Vragen naar een toepassing echter werken vrijwel altijd goed.

Voorbeeld van een niet zo goede vraag, in dit geval een vraag naar een definitie: 'Welke eisen worden gesteld aan een password voor de computer?'

Een goede vraag: 'Ik laat u nu een rijtje passwords zien zoals die in een andere organisatie in gebruik zijn. Welke vindt u geschikt?', pauze ... een paar mensen laten reageren, 'Waarom vindt u ze geschikt?', pauze ... een paar mensen laten reageren, 'Waarom zijn die andere ongeschikt?' pauze ... etc.

De docent geeft steeds aan waarom een antwoord correct is of niet, anders leren de cursisten fouten van elkaar. Daarna kan de docent zelf criteria aanvullen die nog niet genoemd zijn, en de volgende toepas-singsvraag stellen etc.

Reacties oproepen in een grote zaal is voor de meeste docenten een groot probleem. Wanneer de docent dat toch wil proberen is een goede methode: het formuleren van opdrachten of vragen waarop het antwoord zeer kort is, bijvoorbeeld een getal of een woord.

Een voorbeeld: de docent laat de groep de rij criteria zien waaraan een password moet voldoen en stelt de vraag: 'Welke van de twee volgende passwords is volgens u het beste?'

Vervolgens kan de docent de zaal laten reageren met hand opsteken: 'Wie vindt nummer 1 het beste?' etc.

Als de docent in het begin verkeerd reageert op een vraag is dat later moeilijk goed te maken. Verkeerde reacties zijn afwijzingen of veroordelingen van vragen: 'Ik stel nu nog geen prijs op reacties', of: 'Van u had ik zo'n vraag niet verwacht'. De hele groep valt in zo'n geval stil en het is erg moeilijk het spontaan vragen stellen weer op gang te brengen (het 'Ripple-effect').

Juist in de eerste minuten is het van belang dat de docent in gesprek met de groep komt, willen er later ook reacties komen. Het onderwerp van gesprek is in het begin niet belangrijk. Al gaat het maar over de manier waarop ze naar het conferentieoord zijn gekomen, of ze het makkelijk konden vinden, of ze al koffie hebben gehad.

Bij het begin van de presentatie is het belangrijk de eerste vraag uit de groep te koesteren. Het geeft niet hoe stom de vraag is, of hoe ver buiten het onderwerp: de aandacht die de docent geeft komt over als boodschap voor de rest van de groep, namelijk 'deze docent stelt prijs op vragen'.

6.3 Op een zijpad raken

Door vragen kan men gemakkelijk afdwalen van de rode draad. Sommige docenten vinden dat zo vervelend, dat ze helemaal geen vragen toestaan.

Toch is het mogelijk om steeds weer de rode draad op te pakken, bijvoorbeeld door de volgende interventies:

– Teruggaan naar het leerdoel of doelverduidelijking: 'We zijn nogal

afgedwaald, waar waren we gebleven?'; 'Wat willen we vandaag bereiken? Het leerdoel is ...'

- Ter discussie stellen of het programma bijgesteld moet worden (zie ook 7.2 Metacommunicatie): 'We zijn met een interessante discussie bezig. Als we zo doorgaan is het niet mogelijk ons voorgenomen programma af te werken. Wat vindt u, zullen we doorgaan met de discussie of teruggaan naar het programma? Waar heeft u meer aan? Wat kunnen we eventueel laten vallen?'

Een oorzaak voor het steeds op zijpaden terecht komen is vaak het enthousiasme van de docent. Al associërend breidt hij de leerstof steeds meer uit.

Ook een zeer geïnteresseerde cursist, die tijdens de presentatie steeds zit te knikken, kan bovenmatig stimulerend werken op de docent. Voordat de docent het in de gaten heeft is er met deze cursist een boeiende dialoog aan de gang, waar beiden zeer van genieten, maar de rest van de groep staat buitenspel.

De groep er steeds bij betrekken is een belangrijke vaardigheid. Door vragen en opmerkingen hardop voor de hele groep te herhalen, door bij vragen stellen nog geen deelnemer aan te wijzen voor het antwoord, maar eerst iedereen mee te laten denken, door het doorspelen van vragen, de mening van anderen te vragen over een antwoord of stelling, kan men de hele groep geboeid houden.

6.4 Een vraag als mededeling

Soms stellen cursisten vragen terwijl ze eigenlijk iets willen zeggen. Ze zijn het bijvoorbeeld niet eens met de docent, of ze willen iets aanvullen in het verhaal. Maar in plaats van dat gewoon te zeggen stellen ze een vraag. De docent die dit soort 'raadsels' niet begrijpt en echt antwoord gaat geven, loopt het gevaar veel tijd kwijt te zijn aan onnodige uitleg.

Een alternatief is, als de docent vermoedt dat de cursist iets wil zeggen, om hem daartoe uit te nodigen. Een voorbeeld: de cursist vraagt: 'Is er niet nog een andere mogelijkheid?' Dan niet reageren met: 'Jazeker, dat is een goede vraag, want een andere mogelijkheid is ...', maar met: 'Jij ziet nog een andere mogelijkheid?'

6.5 Dezelfde cursist geeft steeds antwoord

Het kan erg storend zijn als dezelfde cursist voortdurend reageert met opmerkingen en antwoorden en daarmee de anderen geen kans geeft. Een voorzichtige confrontatie is hier op zijn plaats, omdat deze cursisten vaak de meest enthousiaste zijn. Echter, ze maken het leerproces van de anderen onmogelijk en vragen vaak te veel tijd. De docent zal hier moeten bijsturen door bijvoorbeeld een rechtstreeks vriendelijk verzoek om ook de anderen gelegenheid te geven te antwoorden. Een voorbeeld: 'Jij hebt nu een aantal goede antwoorden gegeven, nu wil ik je vragen even geen antwoord meer te geven op de volgende vragen, want ik wil nu graag antwoorden van de anderen horen'.

6.6 De cursist is ronduit onhebbelijk

De meeste docenten zullen wel eens een situatie hebben meegemaakt waarin het gedrag van een cursist zodanig was, dat ze echt nijdig werden. Bijvoorbeeld een cursist die voortdurend zure grappen maakt over serieus werkende medecursisten, een cursist die medecursisten of docent bewust beledigt, die na herhaaldelijke verzoeken om stilte door blijft kletsen etc.

Verrassend effectief is in dergelijke situaties een rustig gesteld verzoek met het gedrag op te houden, waarbij de docent het storende gedrag beschrijft en ook de gevoelens benoemt die het gedrag bij hem oproepen (ik-boodschap).

Een voorbeeld: 'Hans, ik heb je nu een paar maal gevraagd om stil te zijn, ik merk dat je toch steeds door blijft gaan. Dat stoort me geweldig, want zo kan ik me niet concentreren. Ik wil graag dat je nu stil bent'.

Na een dergelijk incident is het belangrijk op een later moment de cursist positieve aandacht te geven, als het ware om 'het weer goed te maken' en de relatie te herstellen (Ch.J. de Vries Lentsch).

Het is belangrijk te bedenken dat aan dergelijk gedrag vaak een oorzaak ten grondslag ligt, die nader onderzoek behoeft.

Echter, dit kan vaak beter onder vier ogen gebeuren dan in een groep. Voor het herstel van de werksfeer dient de docent te beschikken over technieken om het storende gedrag ter plaatse te stoppen. Dan kan hij er later op terug komen. Voor de docent is het van belang in een dergelijke situatie wel zijn gevoelens te benoemen, maar niet echt kwaad te worden. Bij echte woede is het gevaar van escalatie aanwezig, met als consequentie gezichtsverlies voor een of beide partijen.

Deel B

Interventies



Interventies

7 Inleiding

In dit deel gaan we wat verder in op de strategieën die een docent kan kiezen om incidenten in een opleidingsgroep te beïnvloeden.

In het algemeen onderscheiden we drie belangrijke vaardigheden van de docent bij het omgaan met groepen.

a De eerste vaardigheid is het kunnen aanvoelen van wat er bij andere mensen leeft. Dit aanvoelen bestaat uit het kunnen waarnemen van kleine veranderingen in de sfeer, nuances in nonverbaal gedrag en intonatie, mimiek en woordkeuze van de deelnemers.

Wanneer de docent incidenten niet kan waarnemen, niet aanvoelt dat er iets mis is, dat er spanning heerst, houdt alles op. Om deze waarnemingen te kunnen doen moet de docent ervoor zorgen voortdurend informatie te ontvangen.

Door steeds de groep in te kijken, oogcontact te maken en ter controle geregeld reacties op te roepen bij de groep kan men voldoende informatie verzamelen om een 'diagnose' te stellen.

Behalve het vermogen om deze informatie te verzamelen en te interpreteren is er ook een attitude van belang. Deze attitude is: het belangrijk vinden te weten wat anderen voelen en willen en de basisbereidheid daarmee rekening te houden.

Docenten zijn vaak zo gepreoccupeerd met het lesgeven zelf, het bedienen van de apparatuur, het vasthouden van de structuur, dat het moeilijk is ook nog op de groep te letten. Dit verbetert naarmate men meer leservaring opdoet.

Daarom is het vrij zinloos een beginnende docent al veel aanwijzingen op dit punt te geven. De gewone didactische technieken en niet al te spannende werkvormen zijn in het begin meer dan genoeg.

b Een tweede belangrijke vaardigheid is afstand kunnen nemen van de situatie. Dit vermogen is essentieel bij het omgaan met conflicten.

De Checco en Schaeffer (1978) beschrijven dit als het vermogen 'to decentre' of het vermogen afstand te nemen, om een objectieve vaststelling te maken van de opties die nog open liggen. Het betekent dat de docent zichzelf los kan zien van de omgeving. Hij kan zijn persoonlijke betrokkenheid scheiden van de onpersoonlijke analyse van de uiteenlopende belangen van alle bij het conflict betrokken partijen. Wanneer men zo afstand genomen heeft kan men niet alleen het standpunt van de ander begrijpen, men kan ook zonder emoties de soorten en de hoeveelheid macht afwegen waarover men zelf beschikt en waarover de anderen beschikken.

- c De derde belangrijke vaardigheid is het kunnen toepassen van een breed repertoire aan interventietechnieken. Hoe meer verschillende technieken de docent beheerst, hoe langer een escalatie kan worden uitgesteld. Met de juiste interventies kan de docent zelfs een de-escalatie op gang brengen.

Voordat we ingaan op de verschillende interventietechnieken is het van belang iets te zeggen over de strategieën waarvoor een docent kan kiezen bij een incident of conflict (Bowers, 1986).

Bij het omgaan met conflicten zijn er een vijftal mogelijke benaderingen, zoals ook genoemd in het werk van Blake en Mouton (The Managerial Grid):

Een *competitieve stijl* waarbij men erop uit is zijn eigen belangen te behartigen, ten koste van die van de anderen. Hierbij past het dreigen met en toepassen van sancties, het inschakelen van het hogere gezag en soms zelfs fysiek geweld. Het is een win-verlies-strategie, omdat er altijd iemand is die er beter uitspringt dan de andere. Echter, deze win-verlies-strategie levert vaak op de lange duur een verlies-verlies-situatie op. Polarisatie, wantrouwen en een verlies van goede betrekkingen is het resultaat.

Een veel voorkomende stijl is *vermijden*. Men vermijdt het conflict door de zaak te ontwijken, zich terug te trekken, niet mee te werken, te ontkennen dat er verschillen van mening zijn. Als tijdelijke aanpak kan het nog werken ook, al was het maar om heftige gevoelens te laten bekoelen, langer over het probleem na te kunnen denken, of als er toch niet genoeg tijd is om iets aan het probleem te doen. Beide partijen krijgen van elkaar de indruk dat de andere partij onverschillig is voor hun behoeften en belangen. Op den duur werkt vermindering zeer

negatief. De spanning kan oplopen en de steken onder water en achterbakse trucs nemen toe.

Een derde stijl is *aanpassen*. Men erkent het bestaan van het conflict en geeft toe. Dit kan goed werken als het de persoon die toegeeft niet zoveel uitmaakt. Dan kan het nog goodwill opbouwen ook en leiden tot een goede verstandhouding. Ook als de andere partij veel machtiger is kan aanpassen de enige keuze zijn. Vaak vinden beide partijen echter van zichzelf dat ze meer hebben toegegeven dan de ander.

Bij de stijl van het *samenwerken* erkent men dat er een conflict is en dat elke partij belangen heeft. Er is ook bereidheid met de doelen en belangen van de ander rekening te houden. Dit kan leiden tot een win-win-situatie, waarbij beide partijen hun doel bereiken. Voorwaarden zijn wel: er moet voldoende tijd zijn, er moet bij beide partijen voldoende vaardigheid aanwezig zijn op het gebied van interactie en onderhandelen. Voorwaarde is dat beide partijen dit model kunnen hanteren.

Als laatste is nog de stijl van het *compromis* te noemen.

Deze stijl valt er een beetje tussenin. Doel van het compromis is dat beide partijen gedeeltelijk hun zin krijgen. Wanneer samenwerken en onderhandelen is mislukt, kan een compromis een goede tweede oplossing zijn. In feite is het een verlies-verlies-oplossing, alleen zijn de verliezen aanzienlijk kleiner dan bij een meer riskante stijl als competitie.

Bij de assertiviteitstheorieën wordt een bruikbaar onderscheid gemaakt in de reacties van een persoon op een bedreigende situatie; men kan vluchten of vechten, maar daartussen ligt het standvastig blijven en opkomen voor de eigen belangen zonder de belangen van de ander uit het oog te verliezen (assertiviteit).

vechten — assertiviteit — vluchten

Hierboven weergegeven als een soort van continuüm, waarop men positie kan kiezen. Bovengenoemde stijlen van conflicthantering kan men op dit continuüm uitzetten, waarbij de competitieve stijl meer naar links en de aanpassende of vermijdende stijl meer naar rechts geplaatst kunnen worden.

De stijl van het samenwerken is een typisch assertieve stijl.

Naar onze mening is het in het volwassenenonderwijs, met name bij

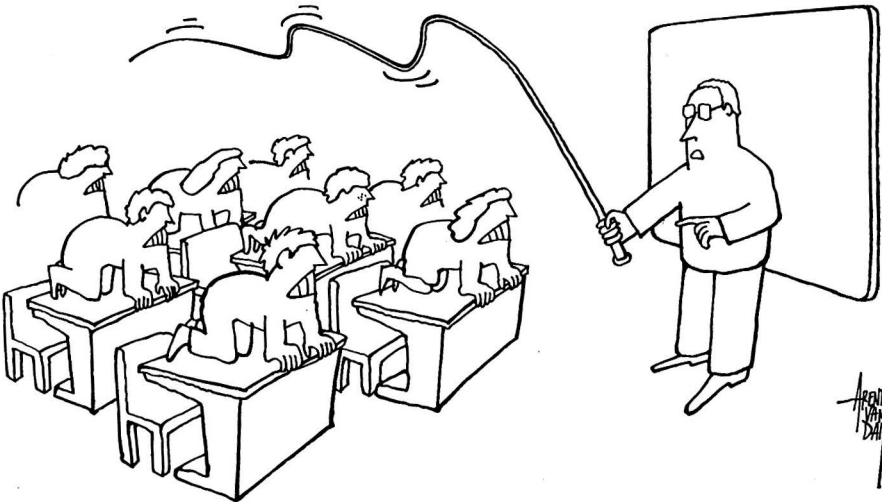
bedrijfsopleidingen, essentieel dat de docent beschikt over mogelijkheden om met name de stijl van het samenwerken en onderhandelen toe te passen.

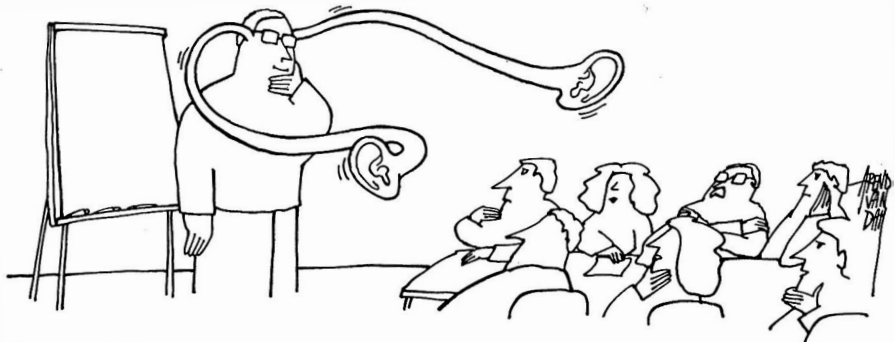
Een aantal deelvaardigheden die in de praktijk uitstekend zijn toe te passen zullen we hier kort benoemen, waarbij we naar de literatuur verwijzen voor een meer gedetailleerde studie.

De literatuur over het ordeprobleem in het onderwijs is vrijwel uitsluitend gericht op het omgaan met kinderen en daardoor slechts beperkt toepasbaar op groepen volwassenen.

Uit de literatuur over groepsprocessen, gesprekstechnieken, assertiviteitstrainingen, echtparentherapie en psychotherapie is echter zoveel interessante informatie te halen, dat er een schier onuitputtelijke verzameling aan interventies aangelegd kan worden.

In de praktijk blijkt het inzicht dat deze technieken effectief zijn snel bereikt te worden. De toepassing van deze technieken, vooral in een spannende situatie, vereist echter een zeer intensieve training.





8.1 Actief luisteren

8 Samenwerkings- en onderhandelingsinterventies

De belangrijkste en meest bruikbare interventies bij deze aanpak blijken te zijn: het actief luisteren en de ik-boodschappen.

8.1 Actief luisteren

Actief luisteren bestaat uit een aantal vaardigheden, waaronder het geïnteresseerd knikken en hummen (de luisterhouding) en het parafraseren en reflecteren.

a Parafraseren

De docent herhaalt wat de cursist gezegd heeft in een samenvatting of in eigen woorden.

b Reflecteren

De docent herhaalt niet alleen wat de cursist gezegd heeft, hij probeert ook weer te geven welke emoties de cursist heeft.

Bijvoorbeeld: de cursist zegt tijdens een verhitte discussie: 'Zegt u nou eens wie er gelijk heeft, u zit daar maar te zwijgen.'

Parafraseren: 'Je wilt weten wie er gelijk heeft?'

Reflecteren: 'Jij stoort je er aan dat ik niet zeg wie er gelijk heeft?'

Bij parafraseren beperkt de docent zich tot de inhoud van de boodschap, bij reflecteren geeft de docent ook het betrekkingniveau weer. Het betrekkingniveau is de informatie die men ontvangt, bijvoorbeeld via toon en mimiek, over de stand van zaken betreffende de betrekkingen of de relaties tussen de partijen (Watzlawick, 1976).

Beide interventies hebben het effect van ontspanning doordat de docent daarmee bewijst te luisteren. De ander voelt zich gehoord en serieus genomen. De reflectie is vooral effectief bij emotionele situaties. Bij de reflectie is het effect voor de cursist dat 'zijn boodschap is overgekomen' en daardoor neemt de felheid van de emotie af.

De snelste manier om een reflectie volledig te ontcrachten is er het woordje 'maar' op te laten volgen. Het vereist enige oefening om direct na een reflectie een ~~stijte~~ ^{stijte} te laten vallen, zodat de reflectie zijn goede werk kan doen. De ander is nu weer aan zet.

Literatuur: Gordon, 1983; Vrolijk, 1982.

8.2 De ik-boodschap: ik wil, ik voel

Een ik-boodschap begint vaak met de beschrijving van het gedrag dat stoort, gevolgd door het gevoel dat daardoor bij de spreker wordt opgeroepen, en het effect daarvan. De bestanddelen van de ik-boodschap zijn dus: een situatiebeschrijving, een gevolg en een emotionele reactie.

De ik-boodschap geeft informatie over de docent. Bijvoorbeeld: 'Ik wil nu liever doorgaan met het programma.' (Ik-wil-boodschap), of: 'Ik ben zeer teleurgesteld dat de meesten van jullie de praktijkopdracht niet hebben uitgevoerd.' (Ik-voel-boodschap).

De ik-boodschap is een belangrijk middel om voor je eigen belangen op te kunnen komen en werkt vaak veel effectiever dan allerlei argumenten.

'Ik heb er last van' werkt bijvoorbeeld veel sterker dan 'Dat is vervelend voor je medecursisten'.

De ik-boodschap kan ook bescherming geven tegen incidenten die de docent persoonlijk kwetsen. Door duidelijk te zeggen: 'Als jullie voortdurend met elkaar zitten te kletsen krijg ik het gevoel dat ik alleen voor mezelf les sta te geven, en dan ben ik echt mijn tijd aan het verspillen', bereikt men veel meer dan: 'Willen jullie nou eens een keer ophouden met dat kinderachtige geklets en opletten' (De zogenaamde 'jullie zijn slecht'-boodschap). De ik-boodschap staat tegenover de jij- of jullie-boodschap. Het is goed dat de docent het aantal jij-boodschappen vermindert en vervangt door meer ik-boodschappen. De jij-boodschap is meestal een beschuldiging of veroordeling en levert een hoop weerstand bij de cursisten op.

Literatuur: Griffioen e.a., 1986; Gordon, 1983; Tybout, 1982.

Een combinatie van deze twee interventies geeft een zeer sterk effect. In de literatuur (Vrolijk, 1982, blz. 200) beschreven als de '*win-win-tactiek*', waarbij men gebruik maakt van:

- 1 samenvattingen;
- 2 ik-boodschappen;
- 3 aanzetten tot een probleemoplossing.

Een model dat een aantal overeenkomsten vertoont is de *één-twee-drie-methode* (Bolton, in Bowers, 1986):

Stap 1: behandel de ander met respect door de wijze waarop je naar hem luistert, naar hem kijkt, door de toon van je stem en de wijze van argumenteren die je toepast. De ander neerzetten, de waarheid zeggen, afsnauwen, vaderlijk bejegenen of wanhopig aankijken zullen slechts zijn gevoel van eigenwaarde ondermijnen, wat weer vijandigheid oproept;

Stap 2: net zo lang aandacht geven tot je de standpunten van de ander kunt aanvoelen. Probeer te begrijpen wat de ander wil zeggen, welke betekenis dit conflict voor hem heeft en welke gevoelens erdoor worden opgeroepen;

Stap 3: geef je eigen gevoelens, behoeften en uitgangspunten zo kort mogelijk weer, zonder gebruik te maken van beladen uitdrukkingen of dreigementen.

Literatuur: Gordon, 1983; Strayhorn, 1979; Vrolijk 1982.

8.3 Metacommunicatie

Met metacommunicatie wordt bedoeld dat men communiceert over het communiceren (Watzlawick, 1976). Dit is een bruikbare interventie om het proces tijdens het lesgeven bij te sturen.

Een voorbeeld:

De deelnemers stellen voortdurend vragen en vertellen praktijkvoorbeelden die weinig te maken hebben met het onderwerp van de les. De docent maakt zich er zorgen over dat het programma niet afkomt.

Vaak weet een docent niet hoe hij dit gedrag moet stoppen en gaat hij bijvoorbeeld steeds kortere antwoorden geven, of probeert stukjes van het programma er tussendoor te wringen. Sommige docenten ontwikkelen strategieën om reacties en vragen van het publiek maar helemaal te vermijden. De docent kan dan beter metacommuniceren door te zeggen: 'Zoals we nu bezig zijn gaan we behoorlijk uitlopen.', of: 'Ik merk dat er bij jullie heel wat vragen leven en ik merk dat ik het heel leuk vind daar uitgebreid op in te gaan, maar dat betekent wel dat we ons programma niet gaan afkrijgen. Willen jullie de tijd liever blijven geven aan vraagbehandeling, of willen jullie het programma afmaken?' en met de deelnemers een andere wijze van communiceren bespreken.

8.4 Onderhandelen

Onderhandelen kan het vervolg zijn op bovenstaande interventies; het probleem ligt op tafel, van beide partijen weten we de wensen en gevoelens. Wat gaan we nu doen?

Bij het onderhandelen kan een zekere volgorde aangehouden worden, bijvoorbeeld eerst inventariseren welke alternatieven er zijn, van elkaar beluisteren wat daarvan de argumenten voor en tegen daarvan zijn, en vervolgens een gemeenschappelijk aanvaardbare oplossing proberen te formuleren.

Bijvoorbeeld bij het bovenstaande voorbeeld:

De docent: 'Ik wil graag ten minste de nieuwe richtlijnen behandelen en oefenen, maar ik merk dat jullie het ook belangrijk vinden om praktijkvoorbeelden te vertellen en te behandelen.'

Als we daar mee doorgaan komen we niet aan de richtlijnen toe. Hoe zullen we dat oplossen?'

Wellicht is een oplossing mogelijk door een aantal praktijkvoorbeelden te selecteren en aan de hand daarvan het programma verder af te maken.

Bij het onderhandelen kunnen de volgende vaardigheden goed van pas komen:

8.5 Vragen om informatie of suggesties

Om een goede oplossing voor problemen te bedenken is het belangrijk te weten waar voor ieder de prioriteiten liggen.

Doorvragen, vragen om informatie, is dan een belangrijke interventie. Door vragen te stellen voorkomt men het direct antwoord geven of in een oplossing schieten, waarbij men het risico loopt er naast te zitten.

Als de groep kritiek heeft, of ontevreden is, kan de negatieve sfeer omgebogen worden naar een positieve door de deelnemers uit te nodigen mee te denken over mogelijke oplossingen. Welke suggesties ter verbetering hebben ze?

Deze interventie is ook bruikbaar om een ongewenste sfeer tijdens een evaluatie of nabespreking om te buigen. Bijvoorbeeld: bij de nabespreking van een opdracht geeft als eerste een medecursist negatieve kritiek op het werkgroepje dat de opdracht heeft uitgevoerd. Dit kan zo sterk sfeerbepalend zijn, dat er door de anderen alleen nog maar meer nega-

tieve kritiek wordt gegeven. De docent kan dan vragen: 'Ik heb nu een hoop negatieve punten gehoord, hebben jullie ook positieve punten opgemerkt?' (dit is overigens weer metacommunicatie).

8.6 Doelverduidelijking

Waarvoor zijn we hier bij elkaar?

Door nog eens aandacht te geven aan de doelstelling van de bijeenkomst en de leerdoelen die bereikt moeten worden bij de training, kan men veel beter met de groep oplossingen bedenken voor eventuele probleemsituaties.

Dit kan bijvoorbeeld een goede techniek zijn bij een groep met een groot verschil in voorkennis. Een deelnemer verveelt zich, leert niets want hij is al ervaren. Dan kan men samen met de groep, of apart met deze deelnemer nagaan wat de doelstelling is van zijn aanwezigheid hier en welke onderdelen hij wel moet volgen om de doelstelling te bereiken. De doelstelling is immers niet met z'n allen de rit uitzitten, maar het bereiken van een leerdoel.

In het verlengde van doelverduidelijking ligt:

8.7 Zoeken naar het gemeenschappelijke

Deze techniek ziet men toegepast bij de onderhandelingen tussen grote mogendheden: 'We willen toch allemaal vrede, en een toekomst voor onze kleinkinderen?'

Ook bij opleidingen waarin de controversen grote proporties hebben aangenomen kan deze aanpak werken: "We investeren toch allemaal twee dagen in deze cursus; We staan straks toch allemaal voor het extra werk dat deze reorganisatie veroorzaakt; We zouden deze dagen toch zoveel mogelijk moeten uitbuiten" etc.

8.8 Positief coderen

Deze techniek wordt ook wel de pannekoekmethode genoemd (Piët, 1984) ofwel het positief herdefiniëren (Van Mossevelde, 1988), of 're-framen' (Hollander e.a., 1990).

Deze technieken hebben vele overeenkomsten met technieken uit de rationeel-emotieve therapie (Ellis, in Binder e.a., 1979). Door een in eerste instantie negatieve ervaring positief te coderen kan een docent van een dreigend incident een waardevolle ervaring maken.

Een voorbeeld:

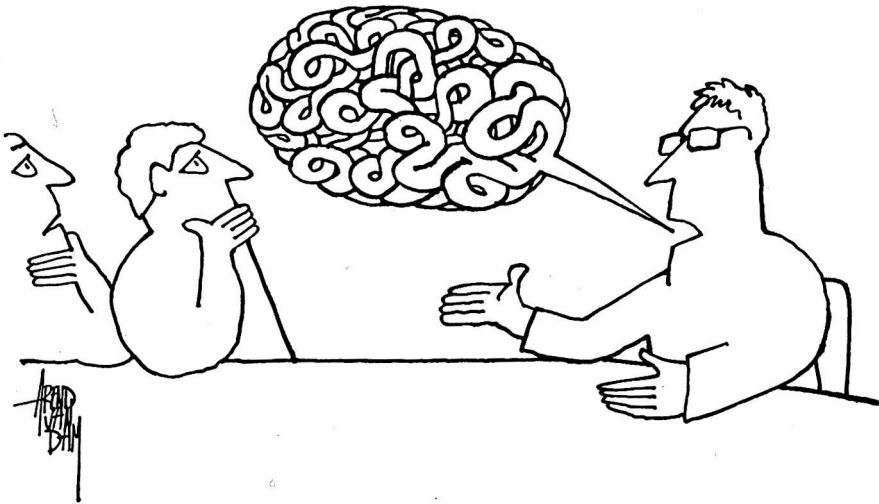
Er is een cursist die steeds negatieve opmerkingen maakt over de cursus, de wijze van presenteren, het conferentieoord. De rest van de groep maakt dit soort opmerkingen niet. De docent kan deze kritische cursist nu negatief coderen als 'vervelende klier', maar met positief coderen kan hij ook tegen zichzelf zeggen: 'Dit is de moedigste cursist van het hele stel, hij verwoordt voor de hele groep onlustgevoelens en steekt daarvoor zijn eigen nek uit'. De docent kan dit soort coderingen ook aan de groep mededelen, waarna vaak een positieve ontwikkeling plaatsvindt. Niet in het minst omdat de docent zichzelf een stuk plezieriger voelt na zo'n positieve codering.

Ook lastige incidenten in de groep kunnen soms uitstekend gebruikt worden als illustratie bij de lesstof, met name bij trainingen in sociale vaardigheden. In feite past de docent dan het 'to decentre' toe voor de gehele groep en laat ze op afstand naar hun eigen problemen kijken.



AREND
VAN
DAM

8.8 Positief coderen



9.4 Misten

9 Vermijdingsinterventies

Soms kan de docent ervoor kiezen een incident te vermijden en de strijd niet aan te gaan. Een aantal mogelijke interventies die daarbij behulpzaam kunnen zijn worden nu beschreven.

9.1 Negeren

De gedragspsychologische principes (Dekker, 1980; Gallessich, 1983) leren ons dat gedrag dat genegeerd wordt, op den duur uitdooft. Het gedrag heeft geen effect en wordt dus niet bekrachtigd. Om zinvol toepasbaar te zijn in een lessituatie waarin ongewenst gedrag plaatsvindt moet de docent wel heel zeker weten dat hij de enige bron van bekrachtiging is, want als een onrustzaaier van de mededeelnemers of van buiten beloningen ontvangt voor zijn gedrag, dan helpt negeren niets.

Erger zelfs, het leidt in dat geval tot een situatie waarin de docent te laat ingrijpt: hij heeft de deelnemer dan geleerd vol te houden (intermitterende beloning).

Negeren is vooral goed toepasbaar in situaties waarin het storende gedrag de werksfeer niet hindert, of waarin de docent verwacht geen verandering te kunnen brengen en waarin de docent verwacht het negeren te kunnen volhouden.

Negeren werkt trouwens ook omgekeerd: als u gewenst gedrag van de deelnemers negeert, bijvoorbeeld het maken van praktijkopdrachten, dan is de kans groot dat ze dat gedrag steeds minder toepassen.

9.2 Belonen

Er valt over te discussiëren of belonen een vermijdingsinterventie is, maar we behandelen het hier toch, om in de gedragspsychologische termen te blijven.

Belonen van gewenst gedrag, gecombineerd met het negeren van onge-

wenst gedrag, geeft vaak op den duur goede resultaten (Hendriks en Verstegen, 1988). Zeer goede beloners voor deelnemers aan opleidingen zijn succeservaringen bij het leren. Door de deelnemers pas opdrachten te geven na een aantal voorbeelden samen gedaan te hebben, door ze niet lang te laten modderen maar ze op gang te helpen, door aan te geven hoe het beter kan en dit ook daadwerkelijk te laten uitvoeren, werkt de leersituatie zelf belonend.

Belonen van ongewenst gedrag is echter net zo effectief: als de docent wacht op laatkomers, straft hij de op-tijd-komers. Zij waren op tijd en de docent laat ze wachten. Dat vinden ze onaangenaam en zo leert de docent ze het gewenste gedrag af. De laatkomers beloont de docent door op ze te wachten, zodat het te laat komen in de groep steeds vaker voor zal gaan komen. Kortom, het is van belang ongewenst gedrag geen prettige gevolgen te laten hebben, en gewenst gedrag wel.

9.3 Humor

Humor werkt ontspannend en verbetert de verstandhouding.

Door een grapje kan een dreigend conflict wegsmelten.

Hier is wel een waarschuwing op zijn plaats: geforceerde humor en het vertellen van moppen is vrijwel altijd een weinig effectieve vertoning. Voor mensen die niet zo spitsvondig zijn om op het juiste moment een intelligente humoristische opmerking te kunnen maken is er een techniek die er veel op lijkt, namelijk het misten (Van Mossevelde, 1988).

9.4 Misten

De docent gaat niet in op de opmerking, de reactie of het gedrag van de deelnemer, maar antwoordt met een mistige boodschap die kant noch wal lijkt te raken.

Bijvoorbeeld:

Deelnemer: 'Iedereen verschuilt zich achter de regels, iedereen weet dat dit niet zal werken.'

Docent: 'En de haan kraaide voor de derde keer.'

Of: 'Die praktijkopdrachten zie ik niet meer zitten'.

Docent: 'Ach, in de winter groeien toch de wortels door'.

Doordat de docent zich opstelt als mistbank raakt de deelnemer verward en controleert de gevolgen van zijn gedrag niet meer.

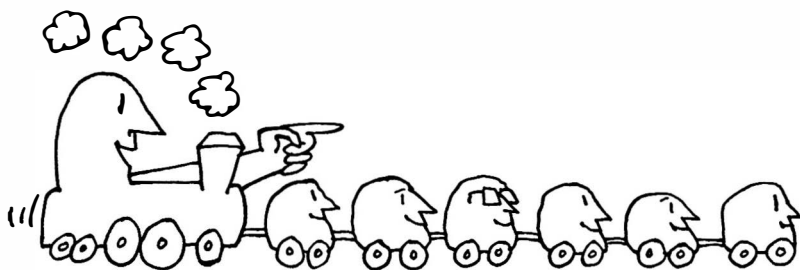
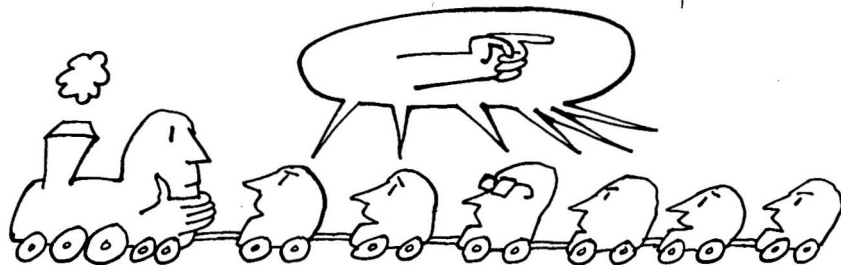
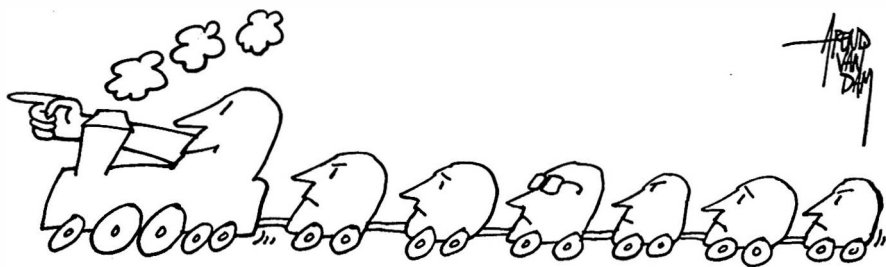
Het effect is dat de deelnemer zich afvraagt: 'Wat bedoelt hij nou?'. Docenten met weinig ervaring kunnen zich het misten eigen maken, zoals Van Mossevelde aanraadt, door in het begin spreekwoorden, zegswijzen, paradoxen en dergelijke te gebruiken. Bekende vertegenwoordigers van het misten zijn de stripfiguren in Suske en Wiske en in het bijzonder de stripfiguur Obelix: 'Rare jongens, die Romeinen'.

Als reden waarom misten zo effectief is wordt beschreven dat de typisch negatieve respons op kritiek en op lastig gedrag en het automatisch in de verdediging gaan, sterk verminderen waardoor degene die het misten gebruikt, zich beter voelt.

Vaak ontstaat er een adempauze en is spanningsontlading daarvan het gevolg.

Belangrijk is het om bij het gebruik van humor of misten niet in sarcasme te vervallen, omdat dat escalerend werkt.

De deelnemer blijft misschien afgebluft achter, maar zal zeker op wraak zinnen.



10 Aanpassen: meegaan of toegeven

10 Aanpassen

Interventies die zouden kunnen passen onder de interventietechniek aanpassen zijn: meegaan, toegeven, de activiteiten aanpassen aan de situatie waarin de groep verkeert, coöptatie en gedeeltelijk gelijk geven.

10.1 Meegaan of toegeven

Meegaan of toegeven is eigenlijk een voor de hand liggende interventie: de deelnemers krijgen gewoon hun zin. Vaak is de docent zo gefixeerd op het uitgestippelde lesplan, of op het feit dat hij de leiding heeft van de gebeurtenissen, dat dit niet in hem opkomt.

Bijvoorbeeld: u treft een groep aan die andere leerwensen heeft dan u had verwacht. Toegeven dat er iets anders moet gebeuren is dan het meest wijze besluit. Hierna kunnen dan weer andere interventies toegepast worden, zoals vragen om suggesties, onderhandelen etc. Ook verdagen of opheffen van de zitting kan het resultaat zijn van deze interventie.

10.2 Aanpassing aan de situatie

Een docent, met name een gastdocent die voor een korte periode komt, kan verrast worden door problemen waar een groep mee zit, bijvoorbeeld vanwege een rijpend groepsproces.

In plaats van het voorgestelde programma af te draaien kan de docent de activiteiten aanpassen aan de sfeer en het energieniveau. Enkele voorbeelden:

- Bij een hoog energieniveau (de groep is nauwelijks te houden): een opdracht in de buitenlucht, een wandeling;
- Heftige emoties: koffie gaan drinken, eventueel mensen apart spreken;
- Behoefte aan verdieping en filosoferen: discussieopdrachten in kleine groepjes; etc.

Het vergt soms veel creativiteit van de docent, maar het is heel vaak mogelijk om op alternatieve wijze toch de leerdoelen te bereiken.

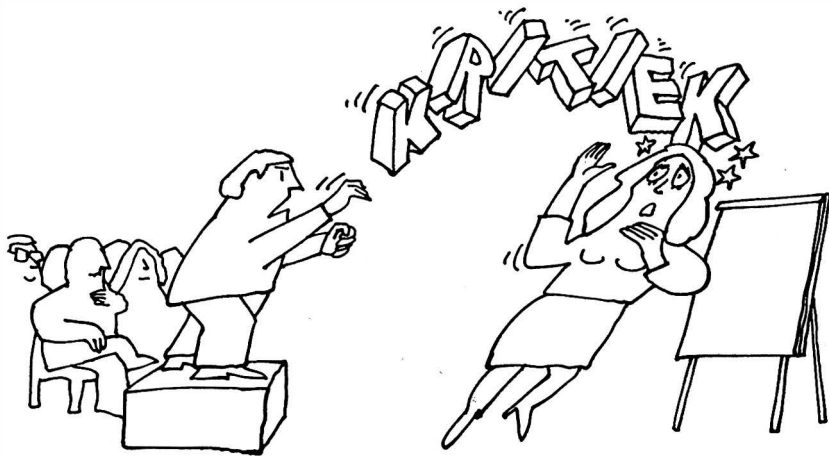
10.3 Coöptatie

Hiermee wordt bedoeld het opnemen van de deelnemer waarvan je last hebt in het eigen kamp; maak van je tegenstander je medestander. De docent kan bijvoorbeeld veel last hebben van een deelnemer die veel kennis of ervaring heeft op het gebied van het lesonderwerp. Voortdurend komen er ongevraagde aanvullingen en correcties. Door nu deze deelnemer als een mededocent te behandelen en niet als een stoorzender, past men coöptatie toe. Door bijvoorbeeld vragen van andere cursisten aan hem door te spelen, zijn mening te vragen, vragen of hij nog iets kan aanvullen, hem vragen de begeleiding van werkgroepjes op zich te nemen etc. Deze interventie wordt ook wel toegepast om (eventueel onwillige of ongemotiveerde) belangrijke personen uit de organisatie voor de opleiding te interesseren; zij krijgen een rol aangeboden als mentor, gastdocent of examinerator.

10.4 Gedeeltelijk gelijk geven

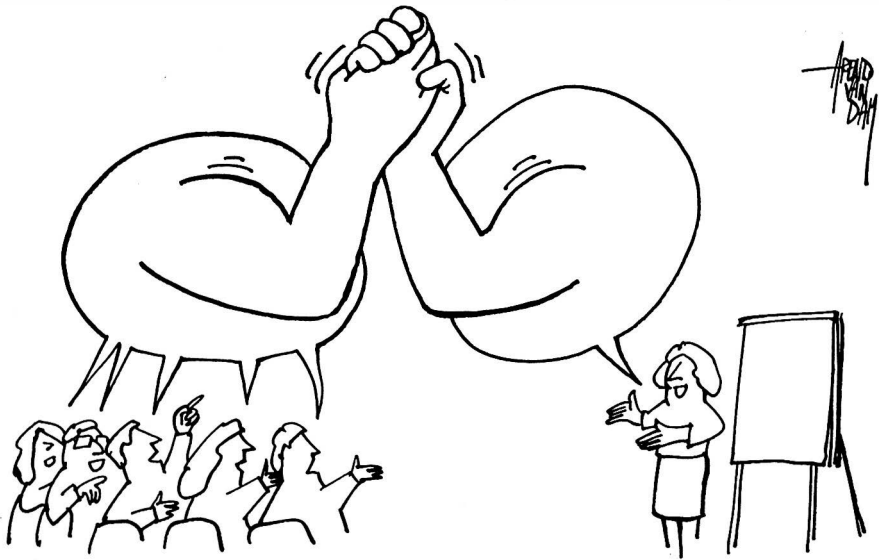
Veel discussies staan bol van de 'ja, maar'-uitspraken. Wanneer de docent merkt dat hij tegen zijn zin in verstrikt raakt in dit soort vruchteloze discussies is een zeer eenvoudige interventie het gedeeltelijk gelijk geven. Bijvoorbeeld door te zeggen: 'Zoals jij het nu beschrijft, zo had ik het nog niet gezien', of: 'Dat is een interessant aspect, daar wil ik verder over nadenken.'

Effectief is ook: 'Daar wil ik verder met je over praten, maar niet nu.' (ik-wil-boodschap).



BEDANKT VOOR JE
OPBOUWENDE
KRITIEK....
IK DENK DAT WE
ER ALLEMAAL
VEEL PROFIJT VAN
KUNNEN HEBBEN...





11 *Competitieve stijl: confrontatie*

11 *Competitieve interventies*

Dit is een stijl die in de praktijk veel gebruikt wordt bij opleidingen. Niet alleen, zoals we uit eigen ervaring meestal wel weten, in het reguliere onderwijs, maar ook bij opleidingen in organisaties. De kans op deze stijl is groter naarmate een cultuur van gezag en hiërarchie in de organisatie meer geaccepteerd is. Wij zouden graag zien dat deze stijl vervangen werd door de stijl van samenwerking, maar we beseffen dat het een illusie is dat dat op grote schaal snel zal gebeuren zonder intensieve trainingen.

Ook is deze stijl van belang voor de docent in het kader van repertoireverbreding: door ook deze stijl te beheersen kan de docent in een situatie waar de gebruikelijke interventies niet meer helpen, ook kiezen voor de aanval.

Vandaar een aantal kanttekeningen bij interventies die passen bij de competitieve stijl.

11.1 **Confrontatie**

Bij de confrontatie gaat de docent de strijd openlijk aan, hij neemt de handschoen op.

De confrontatie als techniek kent verschillende vormen.

Vrolijk (1985) beschrijft de confrontatietechniek als het aantonen van een discrepantie tussen twee gedachten van de deelnemers. Een voorbeeld: 'Het valt mij op dat jullie allemaal op deze cursus zijn verschenen, terwijl jullie allemaal klagen over het feit dat ze jullie gestuurd hebben'.

Ook is het mogelijk dat de deelnemers en de docent van mening verschillen. Hoe dan ook, de confrontatie blijft een aanval op de ideeënwereld en het handelen van de ander, een narcistische krenking, een belediging van de ijdelheid van de ander. Een confrontatie roept defensie op.

De docent kan daar iets tegen doen door er op te letten strikt correct

te blijven in zijn optreden en te praten in 'ik-boodschappen' in plaats van in de beschuldigende 'jij/jullie-boodschappen'.

Als men kiest voor de confrontatie, dan is het belangrijk een aantal regels in acht te nemen, zodat voorkomen wordt dat de confrontatie destructief wordt (Bowers, 1986):

- Allereerst moet er een sfeer zijn ontstaan waarin het geaccepteerd is kritiek te hebben op elkaars gedrag en waarin het toegestaan is met elkaar van mening te verschillen;
- Als aan deze voorwaarde voldaan is moet men erop letten dat men maar één onderwerp tegelijk aanpakt, en voorkomt dat er onopgeloste problemen uit het verleden bijgesleept worden;
- Ook de docent zelf moet geen oude koeien uit de sloot halen, ook al zouden ze zijn argumenten zo mooi illustreren;
- Kies het strijdtoneel zorgvuldig. Iemand overvallen met een confrontatie leidt onherroepelijk tot defensieve agressie (contra-agressie);
- Reageer niet op opmerkingen die nergens op slaan, maar in het vuur van de strijd geroepen worden; blijf bij het onderwerp en accepteer dat er soms dingen gezegd zullen worden die je maar beter gelijk weer kunt vergeten;
- Vermijd een terechtstelling van een deelnemer door te bewijzen dat je gelijk hebt, want dat leidt tot succes op de korte termijn. Op de lange termijn zal deze deelnemer wraak nemen om zijn eer te herstellen;
- Ten slotte is het van belang je gevoel voor humor te bewaren en te voorkomen dat je in de verleiding komt steeds meer te gaan geloven dat je echt gelijk hebt.

De confrontatie is een interventie die kan leiden tot een snelle escalatie van een conflict. Advies is dan ook om deze interventie pas te gebruiken na een reeks van andere, minder sterk escalerende interventies. Toch is het goed ook deze interventie in het repertoire te hebben, al was het maar om in een groep waarin dit de gebruikelijke vorm van communicatie is, staande te blijven .

Een interessant onderwerp, waar we erg benieuwd naar zijn en waar we in Nederland geen literatuur over kennen, is de mate waarin verschillende interventietechnieken geaccepteerd worden bij de verschillende cultuurgroepen. Zo blijkt in Amerika uit onderzoek dat de competitieve methode bij een voornamelijk zwarte bevolking veel acceptabeler is, terwijl bij hen het vermijden van het conflict juist een afgang

betekent en het toegeven dat je ongelijk hebt (Garner, in Bowers, 1986). Docenten die veel ervaring hadden met het lesgeven in verschillende Europese landen merkten ook verschillen op in de mate waarin verschillende culturen autoriteit accepteren. Onderhandelen en 'ik-boodschappen' werden bijvoorbeeld in Duitsland en Spanje veel minder gewaardeerd dan in Engeland, Zweden en Nederland. In onze (bedrijfs)cultuur is het echter 'not-done' om echt kwaad te worden, en is juist de correcte onderhandelaar het ideaalbeeld. Gespeelde kwaadheid mag weer wel (de 'Joseph Luns-methode', in Vrolijk, 1982).

Voor de Nederlandse opleidingen in organisaties lijkt het ons daarom verantwoord om het advies te geven confrontaties pas aan te gaan als het hele repertoire andere interventies is afgewerkt en heeft gefaald.

11.2 Beurten geven

Het geven van beurten heeft een onmiskenbaar aandachtsverbeterend effect.

In opleidingssituaties zien we heel vaak dat de docent deelnemers die even niet opletten, bij voorkeur uitkiest voor een beurt. Je zou denken dat dat alleen op de lagere school gebeurt, maar dat is beslist niet zo. Deze methode werkt wel, omdat het effect is dat iemand die overvallen wordt door zo'n 'strafbeurt' even ongemakkelijk zit, moet vragen of de docent de vraag wil herhalen, en vaak het antwoord schuldig moet blijven. Dit heeft een preventief effect voor de hele groep. Onder de dreiging van meer van dat soort beurten let men beter op.

Een elegantere methode is dat de docent een opdracht geeft of een vraag formuleert en de deelnemers vraagt daar eerst een minuut zelf over na te denken en een antwoord te formuleren, waarna hij iemand een beurt zal geven. Dit werkt effectiever dan de onverwachte beurt. Een alternatief hiervoor is de 'buzz-group', waarbij de docent vraagt het antwoord voor te bereiden in een discussie gedurende een paar minuten met de naaste buur (buren).

11.3 De groep inschakelen

Bij deze interventie laat de docent het vuile werk door de groep opknappen. Hij corrigeert niet zelf het storende gedrag van een deelnemer, maar wacht net zo lang tot de groep er genoeg van heeft en de zaak ter discussie stelt of de deelnemer corrigeert.

Over het algemeen werkt de correctie van de groep zeer sterk. Voor

de positie van de docent heeft het ons inziens een negatief resultaat: de docent is in de ogen van de deelnemers de eerst aangewezen om de werksfeer te bewaken.

Wanneer er lange tijd gestoord wordt en de docent doet daar niets aan, dan schiet de docent in de ogen van de deelnemers dus tekort. Ze zullen hem dat beslist niet in dank afnemen.

Daarbij komt dat gedurende de periode waarin de storing niet werd opgelost, een veel minder goed werkklimaat heeft geheerst, waardoor er slechter is geleerd. Redenen genoeg dus om het orde houden door de groep alleen te gebruiken als men er echt zelf niet meer uitkomt.

11.4 Veralgemeneren

Een variant op het inschakelen van de groep is het veralgemeniseren. Op zich is dat een uitstekende interventie, die behoort bij het informatie verzamelen voordat men een diagnose kan stellen. Maar het kan ook agressief gebruikt worden als straffende interventie bij ongewenst gedrag of bij het monddood maken van een deelnemer. Daarbij heeft een deelnemer bijvoorbeeld kritiek en de docent gaat daar niet op in, maar stelt de vraag aan de hele groep of zij dat ook vinden, wetende dat de kans groot is dat de anderen dat niet vinden. Met name als de deelnemer de rest al enige tijd heeft geïrriteerd kan het veralgemeniseren de vorm van 'executie' aannemen. Daarna doet de docent de zaak als opgelost af. Uiteraard kan deze interventie ook positief gebruikt worden, namelijk om echt informatie te verzamelen over de spreiding van een probleem.

11.5 Wegsturen, weglopen

Een vernederende vorm, die helaas sporadisch nog voorkomt in opleidingssituaties. Ook zelf kwaad weglopen zouden wij hieronder willen vangen. Het eenzijdig verbreken van de communicatie levert een grote hoeveelheid spanning op, zowel bij de docent als bij de deelnemers. De werksfeer is voor lange tijd onherstelbaar verstoord. Het terugkomen in de situatie is bijna onmogelijk. De enige acceptabele vorm van weggaan is ons inziens het weggaan als resultaat, als afspraak na een onderhandeling. Daarin kan men tot de conclusie komen dat het beëindigen van de opleiding, het vervangen van de docent, of het vertrek van een aantal deelnemers de meest effectieve wijze is om de doelstellingen van de betrokkenen te bereiken.

11.6 Regels stellen

Het met enig gezag regels stellen is een vaak effectieve interventie om ongewenst gedrag te stoppen.

Een voorbeeld van een te stellen regel: 'In deze opleiding is het een voorwaarde dat je tijd besteedt aan je huiswerk. Zonder dat kun je helaas niet meedoen. Mensen die niets aan hun huiswerk gedaan hebben zullen het verzoek krijgen dat alsnog in de koffiekamer te gaan doen, voordat ze de les kunnen komen bijwonen.'

Bedenk dat het stellen van veel als zinloos ervaren regels regressie kan oproepen bij de groep: als de docent vader wil spelen, zullen wij wel kind zijn.



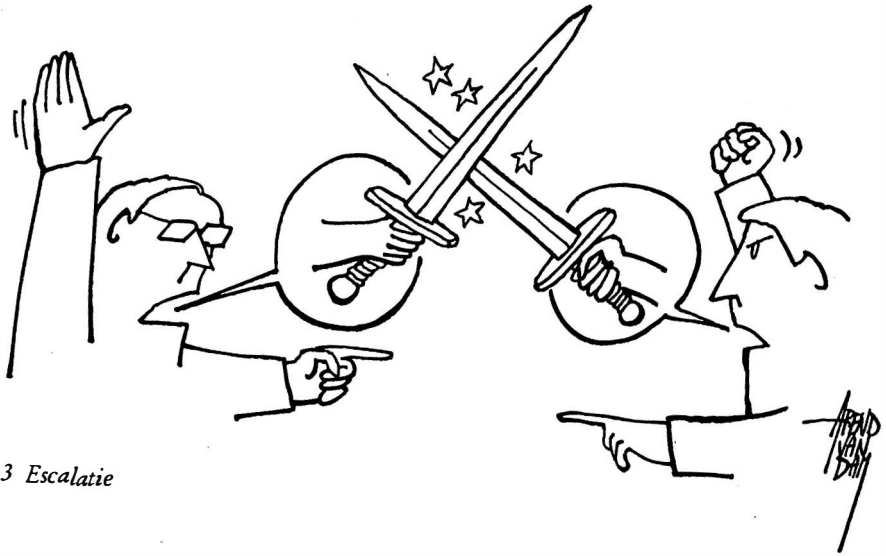
12 *Compromissen*

12 *Compromissen*

Interventies die bij de stijl van compromissen passen zouden kunnen zijn:

- het na onderling overleg afbreken van de cursus;
- het tolereren van mensen die ‘erbij zitten’;
- het niet rapporteren van bepaalde zaken om geen golven te veroorzaken;
- het toegeven aan de groep wat betreft wensen waar de docent zich niet helemaal in kan vinden, maar waaraan hij zich voor de lieve vrede toch aanpast, zoals het afzien van intensieve oefensituaties als rollenspel, het eerder stoppen zodat mensen hun trein kunnen halen (en de docent ook eerder naar huis kan) etc. etc.

Ook het geven van een overbodige cursus en er dan met de deelnemers het beste van proberen te maken is een vorm van compromisoplossingen. Soms is deze aanpak te verkiezen boven die van de confrontatie, maar echt gelukkig zal niemand er van worden. Het is een verlies-verlies-spel, waarbij de verliezen aanzienlijk kleiner zijn dan bij een mislukte confrontatie.



13 Escalatie

13 Een model voor een aanpak

Men kan bij het omgaan met moeilijke situaties in een groep de volgende stappen volgen:

Het stellen van de diagnose

- 1 Het aanvoelen dat er iets gaande is.
- 2 Door gericht waarnemen proberen de indruk te verduidelijken. Als dat onvoldoende lukt, zorgen dat je informatie krijgt.
- 3 Het probleem verwoorden en om commentaar vragen.

Zoeken naar een oplossing

- 4 Actief luisteren.
- 5 Duidelijk de eigen mening en het eigen gevoel weergeven.
- 6 Onderhandelen over mogelijke oplossingen.

Toepassen van de oplossing

- 7 Oplossen, beslissen.

In de praktijk blijkt dat een incident slechts zelden opgelost is met één interventie, en dat het veel gebruikelijker is dat de docent een reeks opvolgende interventies toepast, of zelfs een aantal verschillende om uit te proberen welke het meest effectief is.

Bij het kiezen van deze sequenties van interventies zijn een aantal elementen van belang:

13.1 De-escalatie

In ons eerste voorbeeld escaleerde het conflict na de emotionele uitbarsting van de cursist: 'Ja, voor dit geleuter ben ik niet gekomen. Als dat zo de hele dag doorgaat ben ik weg'. Dat deze cursist zich zo lang heeft moeten opwinden had bijvoorbeeld voorkomen kunnen worden als de docent op hem had gelet. Mensen geven over het algemeen een reeks steeds sterker wordende signalen af, in de hoop dat die dan eindelijk opgevangen worden.

De cursist heeft al een tijd nijdig zitten kijken, non-verbale signalen afgegeven, zoals zuchten, achteroverhangen, een paar keer inbuigen alsof hij iets wil zeggen. Als de docent dit eerder had gemerkt en de gelegenheid had gegeven aan de cursist om in een vroeg stadium zijn bezwaren kenbaar te maken, dan waren de emoties niet zo hoog opgelaaid.

Zijn de emoties geëscaleerd, dan kan de docent de-escalatietechnieken toepassen, zoals reflecteren: 'Ik zie dat ik je erg kwaad gemaakt heb', of ik-boodschappen als: 'Het is niet mijn bedoeling om ...', 'Het spijt me om te merken dat ...'

13.2 Langzame escalatie

De docent kan bij een incident ook een reeks van steeds sterker wordende signalen afgeven. Bijvoorbeeld als een paar cursisten steeds met elkaar zitten te kletsen:

- Subtiële non-verbale reactie (de docent laat bijvoorbeeld even een pauze vallen);
- Duidelijke non-verbale reactie (de docent kijkt de kletsende cursisten bijvoorbeeld vragend aan);
- De docent maakt een algemene, wollige 'wie de schoen past'-opmerking (bijvoorbeeld: 'Mensen, laten we het een beetje centraal houden');
- De docent doet een duidelijk verzoek, maar nog niet op de persoon gericht (bijvoorbeeld: 'Ik zou graag willen dat het wat stiller was');
- De docent zoekt oogcontact en wordt persoonlijk (de docent noemt bijvoorbeeld de namen van de cursisten: 'Jan, Piet', verder non-verbaal);
- De docent doet een persoonlijk gericht verzoek (noemt de namen van de cursisten en doet het verzoek niet meer te kletsen: 'Jan, Piet, zouden jullie niet meer met elkaar willen praten?');
- De docent noemt de namen en geeft een ik-boodschap (noemt de namen van de cursisten, beschrijft wat ze aan het doen zijn, wat dat voor hem als docent betekent en richt een verzoek tot hen: 'Jan, Piet, ik merk dat jullie steeds met elkaar zitten te praten en ik word daar nogal door afgeleid. Ik heb er last van, zouden jullie willen stoppen?');
- De docent herhaalt de vorige interventies (de kapotte grammofoonplaat);
- De docent confronteert en vraagt om informatie: 'Jan, Piet, ik heb jullie al een paar maal gevraagd om te stoppen met praten, maar jul-

- lie gaan gewoon door. Blijkbaar is er iets belangrijks aan de hand?’
- De docent vraagt om meer informatie buiten de groep om (de docent kan in de pauze naar Jan en Piet toegaan om te vragen wat er aan de hand is);
 - De docent confronteert en stelt een ultimatum: ‘Jan, Piet, jullie zitten nu weer met elkaar te praten. Ik begin het goed zat te worden dat jullie geen gehoor geven aan mijn verzoek stil te zijn. Op deze manier wil ik niet verder.’ Nu zijn Jan en Piet weer aan zet. De docent veroorzaakt bewust een impasse om via onderhandelen en nieuwe afspraken verder te komen;
 - Als dat ook niet lukt kan de docent nog overgaan tot coöptatie, humor, misten of een boswandeling.

Vrijwel alle incidenten zullen in een vroeg stadium van de escalatie opgelost zijn, maar het is goed dat een docent in staat is om als het nodig is ook een confrontatie aan te gaan.

Uitgerust met een reeks effectieve interventietechnieken is het lesgeven voor de docent een stuk prettiger en minder stresserend. Alleen al het veilige gevoel niet direct met de mond vol tanden te staan bij eventuele problemen geeft zoveel zelfvertrouwen dat de docent beter in staat is op de behoeften van de deelnemers te letten. Daardoor komen incidenten weer minder voor.

Literatuur

- Andrea, Pat, en Herman Pieter de Boer, *Nederlands Gebarenboekje*, Elsevier, 1983.
- Antons, Klaus, *Groepsdynamika in de praktijk*, Samsom Uitgeverij, 1978.
- Binder, V., R. Binder en B. Rimland, *Eigentijdse psychotherapie, 12 moderne methoden*, Dekker & Van de Vegt, 1979.
- Bowers, Tony, Interpersonal skills and conflict management.
In: Tattum, Delwyn P., *Management of Disruptive Pupil Behaviour in Schools*, John Wiley & Sons, 1986.
- Burgemeester, M., Begeleiden van taakgerichte kleine groepen. In:
Handboek Opleiders in Organisaties, red. Kessels en Smit, Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1990.
- Cohen, Louis en Alan Cohen, *Disruptive behaviour, A sourcebook for teachers*, Harper & Row, 1987.
- De Checco, J.P., and G.A. Schaeffer, Using negotiation to resolve teacher-student conflicts, *Journal of Research and Development in Education*, 11, 64-77, 1978. In: Tattum, 1986.
- Creton, Hans en Theo Wubbels, *Ordeproblemen bij beginnende leraren*, W.C.C. Utrecht, 1984.
- Davies, I.K., *Lesgeven is vakwerk, Planning, organisatie en controle van het leren*, Educaboek BV, 1978. Oorspronkelijke titel: The management of learning.
- Dekker, Henk, *Didactische werkvormen*, Educaboek BV, Schoolpers, 1980.
- Denscombe, Martin, *Classroom Control, A sociological perspective*, George Allen & Unwin, 1985.
- Ellis, A., Rationeel-erotische therapie. In: Binder, V., R. Binder en B. Rimland, *Eigentijdse psychotherapie, 12 moderne methoden*, Dekker & Van de Vegt, 1979.
- Ernst, Ken, *Games students play (and what to do about them)*, Celestial Arts, 1972.
- Fast, Julius, *De taal van het lichaam*, Amsterdam Wetenschappelijke uitgeverij, 1973.
- Fast, Julius, *Omgang met macht*, Bruna, Utrecht, 1982.
- Friedman, Paul G. en Elaine A. Yarbrough, *Training Strategies, from start to finish*, Prentice Hall, 1985.
- Gagné, R.M. en L.J. Briggs, *Principles of instructional design*, Holt, Reinhart & Winston, 1974.
- Gallessich, June, *The Profession and Practice of Consultation*, Jossey-Bass Publ., 1983.
- Gerards, Frans M., Toon Gordebeke en Jeanne Brouwers, *Effectief ouderschap*, Nelissen, 1979.
- Griffioen, Jan, e.a., *Orde, een leidraad voor leraren*, Dick Coutinho, 1986.
- Gordon, Dr. Thomas, *Beter omgaan met kinderen, Een nieuwe manier van samen-werken op school en thuis*, Elsevier, 1983. Oorspronkelijke titel: T.E.T. Teacher Effectiveness Training.
- Gordon, Dr. Thomas, *Luisteren naar kinderen, De nieuwe methode voor overleg in het gezin*, Elsevier, 1983. Oorspronkelijke titel: P.E.T. Parent Effectiveness Training.
- Handboek Opleiders in Organisaties*, red. Kessels en Smit, Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1990.
- Harris, Thomas A., *Ik ben OK, jij bent OK*, AMBO, 1974.
- Hendriks, A.F. en R. Verstegen, *Gedragsproblemen in de klas*, Dekker & van de Vegt, 1980.
Heruitgave 1988: Gedragsproblemen op de basisschool.
- Heron, J., *The Facilitators' Handbook*, Kogan Page, 1990.
- Hollander, J., A. Meijer en L. Derks, *Neurolingvistisch programmeren in Nederland: Basistechnieken en artikelen*, Servire, 1990.
- Kessels, J.W.M. en C.A. Smit, 'Rollenspel? Ik kijk wel'. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 3e jaargang, nr. 4, april 1990.

- Kessels, J.W.M. en C.A. Smit, *Opleidingskunde, een bedrijfsgerichte benadering van leerprocessen*, Kluwer Bedrijfswetenschappen, 1990.
- Knowles, Malcolm S., *The modern practice of adult education*, Association Press, 1980.
- Lagerwerf, Bram, *Een leraar van klasse, Een praktisch drieluik over lesgeven*, Swets & Zeitlinger, 1987.
- Mastenbroek, W.F.G., *Conflicthantering en organisatieontwikkeling*, Samsom Uitgeverij, 1981.
- Meichenbaum, Donald, *Cognitieve gedragsmodificatie, Een integrale benadering*, Van Loghum Slaterus, 1981.
- Ments, Morry van, *The effective use of role-play, A handbook for teachers & trainers*, Kogan Page, 1983.
- Morssink, P.B. en A. Kranendonk, *De voorkant van het automatiseren*, Stenfert Kroese BV, 1984.
- Mossevelde, E. van, *Moelijke leerlingen*, Acco, 1988.
- Mulder, Dr. Mauk, *Conflicthantering, Theorie en praktijk in organisaties*, Stenfert Kroese BV, 1979.
- Nierenberg, Gerard I. en Henri H. Calero, *Op het lijf geschreven, Over de veelzeggende houding van het lichaam*, Bosch en Keuning, 1975.
- Nierenberg, Gerard I. en Henri H. Calero, *Je zegt niet wat je zegt, Metaspraak of De boodschap achter de taal*, Amsterdam Wetenschappelijke Universiteit, 1975.
- Oomkens, Frank R., *Handboek voor Gesprekstraining*, Boom, 1976.
- Piët, S., *Vademecum voor gesprekstrainers*, Van Loghum Slaterus, 1984.
- Prone, T., *Just a few words how to present yourself in public*, Boyars, 1984.
- Schouten, J., *Ik ben d'r ook nog, Handleiding voor assertiviteitstraining*, Boom, 1977.
- Strayhorn, Joseph. M., *Je kunt het beter uitpraten, Oefenboek voor doeltreffend communiceren*, Intro, 1979.
- Tattum, Delwyn P., *Management of Disruptive Pupil Behaviour in Schools*, John Wiley & Sons, 1986.
- Tybout, Jaap, *Beslissen in de klas, Een inleiding tot het school management*, VUGA, 1982.
- Vrolijk, A., e.a., *Gespreksmodellen*, Samsom Uitgeverij, 1972.
- Vrolijk, A., *Communicatiemodellen*, Samsom Uitgeverij, 1982.
- Vrolijk, A., *Interventiemodellen*, Samsom Uitgeverij, 1985.
- Watzlawick, P., J.B. Beavin en D.D. Jackson, *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*, Van Loghum Slaterus, 1976.

Register

- Aanpak
 - Model voor – 89
- Aanpassen 77
 - aan conflict 61
 - aan situatie 77
- Actief luisteren 65
- Afstand nemen van situatie 59
- Assertiviteit 28
- Assertiviteitstheorie 61
- Attitude docent 59

- Bedreigende werkvormen 42
- Belonen 73
- Benadering conflict 60
- Betrekkingsniveau 65
- Beurten geven 83
- 'Buzz-groep'-methode 52, 83

- Competitieve
 - interventies 81
 - stijl 60
- Compromis 61, 87
- Conflictbenadering 60
- Confrontatie 81
- Coöptatie 78
- Cultuur in groep 19
- Cursist
 - Negatief gedrag – 55
- Cursus
 - Duur – 44
 - Inhoud – 37
 - Vorm – 41

- De-escalatie 89
- Denkpauzes 52
- Deskundigheid docent 30
- Diagnose stellen 89
- Didactische
 - fouten 41
 - vormgeving 41
- Docent
 - Deskundigheid – 30
 - Hiërarchie – 29
 - Persoon van – 27
- Doelverduidelijking 69

- Duur cursus 44

- Eén-twee-drie-methode 67
- Escalatie
 - Langzame – 90

- Fouten
 - Didactische – 41

- Gedeeltelijk gelijk geven 78
- Gedragspsychologische principes 73
- Geen nieuws 37
- Gemeenschappelijkheden zoeken 69
- Gespreksmodel voor slecht nieuws 38
- Groep
 - inschakelen 83
 - met verschillende hiërarchische niveaus 18
 - Cultuur in – 19
 - Heterogene – 17
 - Hiërarchische verschillen in – 18
 - Samenstelling – 17
- Groepsproces 21
- Groepsreacties
 - Lastige – 15

- Heterogene groep 17
- Hiërarchie docent 29
- Hiërarchische verschillen in groep 18
- Humor 74

- Ik-boodschap 66
- Incidenten 51
- Informatie vragen 68
- Inhoud cursus 37
- Inschakelen groep 83
- Intermitterende beloning 73
- Interventies 57
- Intimiteit
 - Strijd om de – 23
- Inventarisatie leerwensen 22

- Kennismaking 22

- Langzame escalatie 90

- Lastige groepsreacties
 - Oorzaken – 15
- Leerwensen
 - Inventarisatie – 22
- Machtsstrijd 22, 23
- Mannelijke docent 31
- Mastery-learning
 - Principe van – 42
- Mededeling
 - Vraag als – 54
- Meegaan 77
- Metacommunicatie 67, 69
- Misten 74
- Model voor aanpak 89
- Moeilijke situaties 51

- Negatief gedrag cursist 55
- Negatieve reacties docent 28
- Negeren 73
- Non-verbale reactie 90

- Observering cursist 18
- Onderhandelen 68
- Onderhandelingsinterventies 65
- Ontwikkelingsmechanismen 38
- Oorzaken lastige groepsreacties 15
- Oplossing
 - toepassen 89
 - zoeken 89
- Oriëntatie 22

- Pannekoekmethode 69
- Parafraseren 65
- Persoon van de docent 27
- Persoonlijke eigenschappen docent 27
- Positief
 - coderen 69
 - herdefiniëren 69
- Principe van mastery-learning 42
- Probleemoplossende vaardigheden 24
- Problematiseren 47
- Publiek
 - Vragen van – 39

- Rationeel emotieve therapietechnieken 69
- Reacties docent 28
- Reciprook gedrag 32

- Reflecteertechniek 48
- Reflecteren 65
- Reframen 69
- Regels stellen 85
- Regressieve groep 20
- Ripple-effect 53
- Rollenspel 42

- Samenstelling groep 17
- Samenwerken bij conflict 61
- Samenwerkingsinterventies 65
- Sfeer in groep 19
- Slecht nieuws 37
 - Gespreksmodel voor – 38
- Strijd
 - om de intimiteit 23
 - om de macht 22, 23
- Suggesties 68

- Taakanalyse 39
- Toegeven 77

- Uitstelgedrag 18

- Vaardigheden docent 59
- Veralgemeineren 84
- Verandering
 - Weerstand tegen – 47
- Vermijding conflict 60
- Vermijdingsinterventies 73
- Videofeedback 29
- Video-opname 42
- Vorm van cursus 41
- Vraag
 - als mededeling 54
 - van publiek 39
 - stellen 51, 52
- Vrouwelijke docent 31

- Weerstand tegen verandering 47
- Weglopen 84
- Wegsturen 84
- Werkvormen
 - Bedreigende – 42
- Win-win-tactiek 66

- Zelfbeeld docent 28

OMGAAN MET

Als je een presentatie geeft aan een groep spelen er meer zaken een rol dan de inhoud van je boodschap.

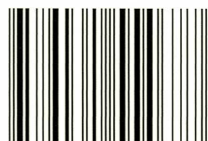
Wat moet je doen als docent, als iemand uit de groep de werksfeer verstoort?
Wat moet je doen als iemand een vraag stelt en je weet dat er een valkuil onder zit?
Wat moet je doen als iedereen te boos is om naar jou te kunnen luisteren?

Dit boekje geeft inzicht in de redenen waaróm deelnemers in groepen lastige reacties gaan vertonen. Daardoor is men in staat een groot aantal van deze situaties te voorkomen.

Vervolgens vindt men in dit boekje een scala aan praktische aanwijzingen om lastige reacties effectief te beantwoorden. Daarbij staat voorop dat de werksfeer zo snel mogelijk hersteld wordt. En niet in de laatste plaats is het van belang dat de docent “heel” blijft en geen persoonlijke schade oploopt.

Dit boekje is niet alleen geschikt voor docenten, maar ook voor iedereen die wel eens voor groepen staat. Het biedt een schat aan informatie en uitgeteste praktijktips.

ISBN 90 6155 467 5



9 789061 554677 >