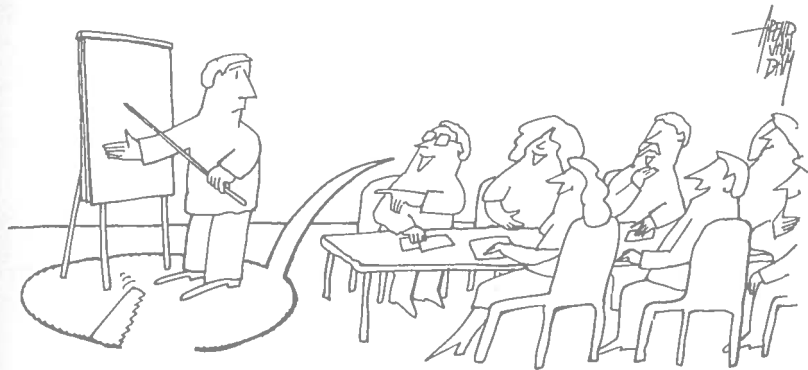


6 Moeilijke situaties



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-group'-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 toepassingsvraag 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 bedigt, 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 anderen 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 geïmmerseerd 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

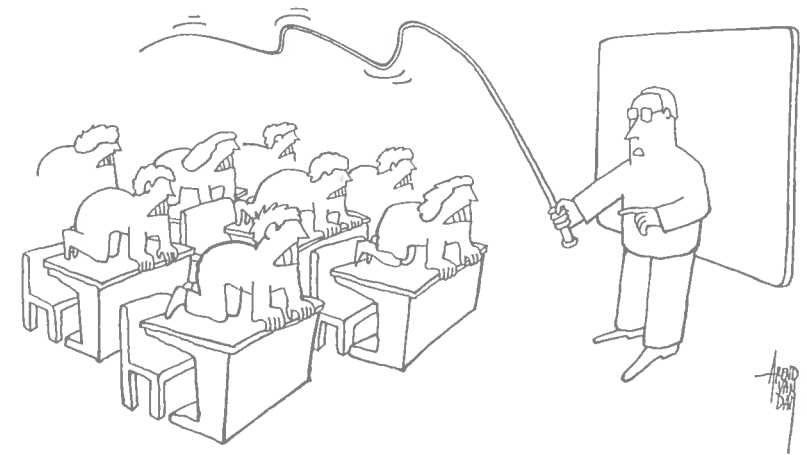
bedrijfsopleidingen, essentieel dat de docent beschikt over mogelijkheden om met name de stijl van het samenwerken en onderhandelen toe te passen.

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 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.

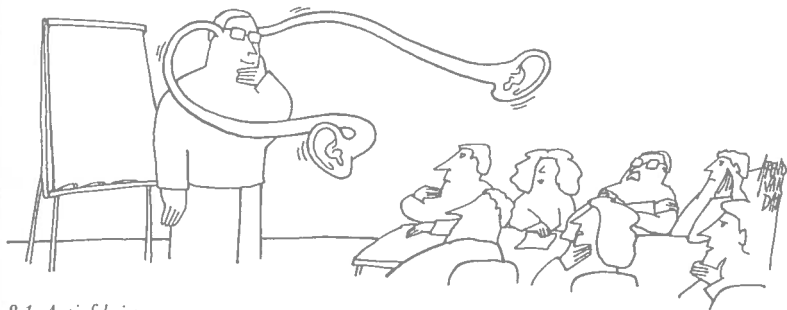
Bijvoorbeeld: de cursist zegt tijdens een verhitte discussie: 'Zegt u nou eens wie er gelijk heeft, u zit daar maar te zwijgen.'

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.



8.1 Actief luisteren

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 stilte 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 'reframen' (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.



8.8 Positief coderen

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).

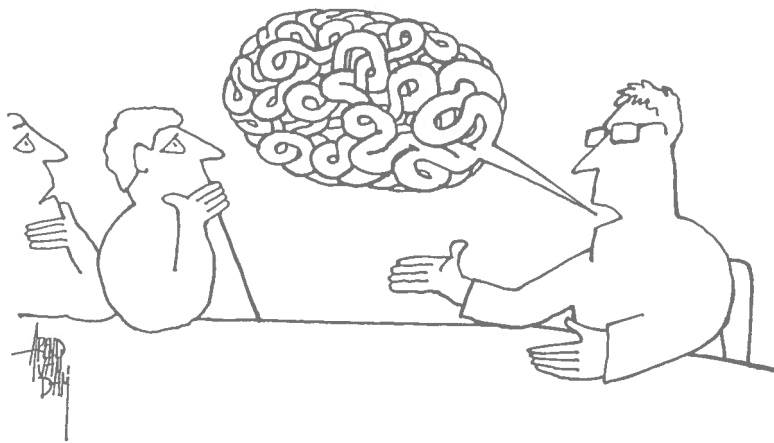
Negeren is vooral goed toepasbaar in situaties waarin het storende gedrag de werksfeer niet hindert, of waarin de docent verwacht geen verandering te kunnen brengen en waarin de docent verwacht het negeren te kunnen volhouden.

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-



9.4 Misten

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

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.

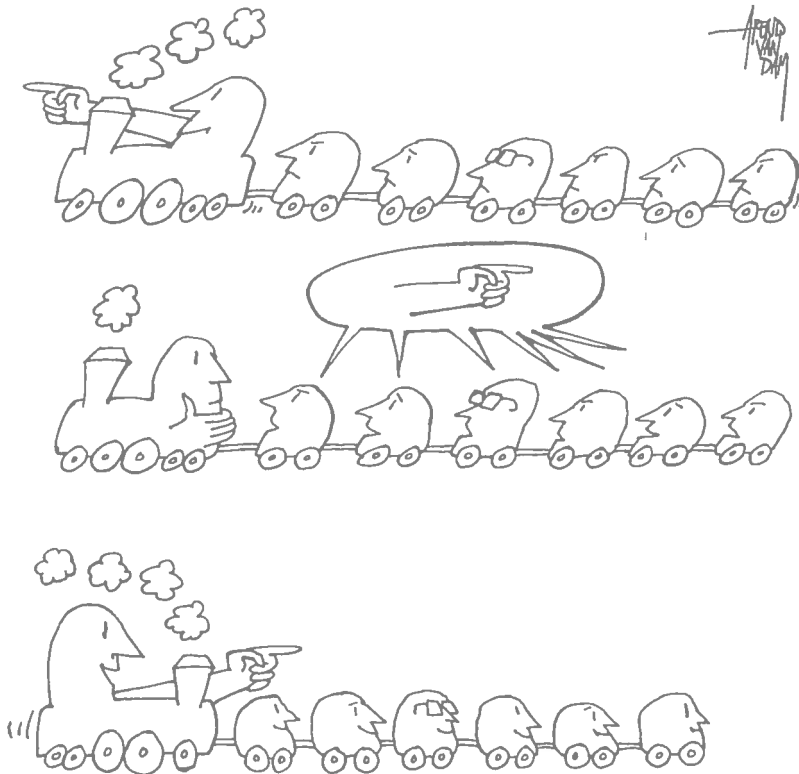
Bijvoorbeeld: u treft een groep aan die andere leerwensen heeft dan u had verwacht. Toegeven dat er iets anders moet gebeuren is dan het meest wijze besluit. Hierna kunnen dan weer andere interventies toegepast worden, zoals vragen om suggesties, onderhandelen etc. Ook verdagen of opheffen van de zitting 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;
- Behoeft aan verdieping en filosoferen: discussieopdrachten in kleine groepjes; etc.



10 Aanpassen: meegaan of toegeven

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

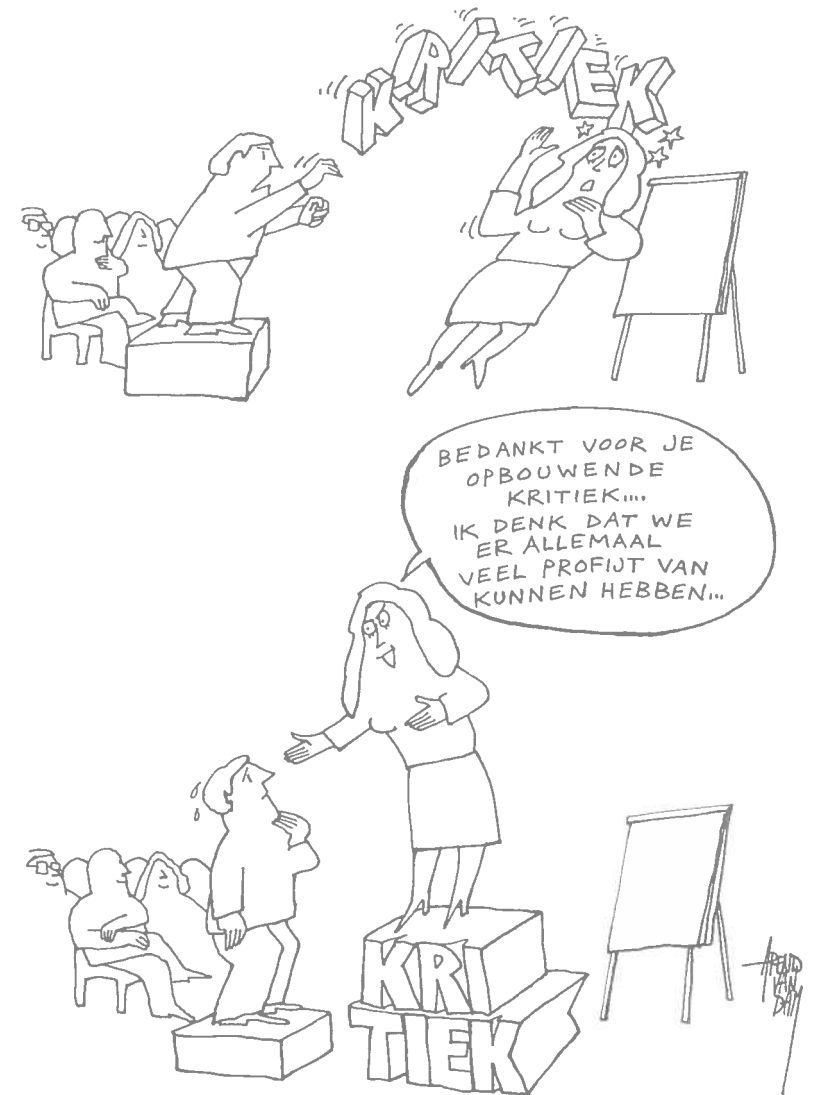
10.3 Coöptatie

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).



11 Competitieve interventies



11 Competitieve stijl: confrontatie

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 repertoireverbreiding: 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 handschoenen 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 ideewereld 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 Veralgemeineren

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.

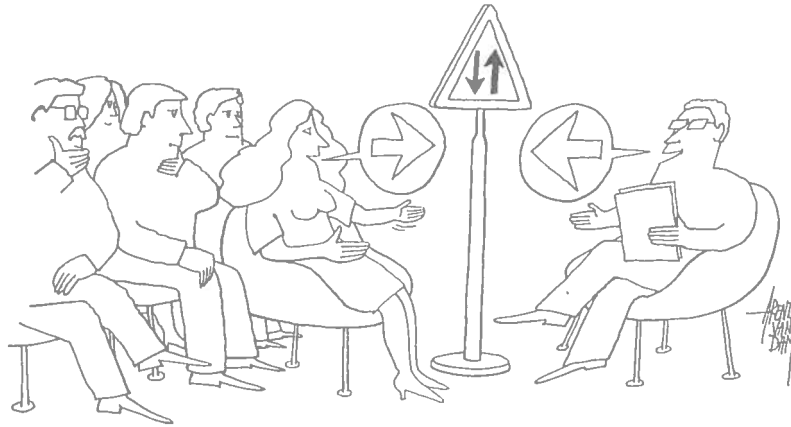
11.6 Regels stellen

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 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.

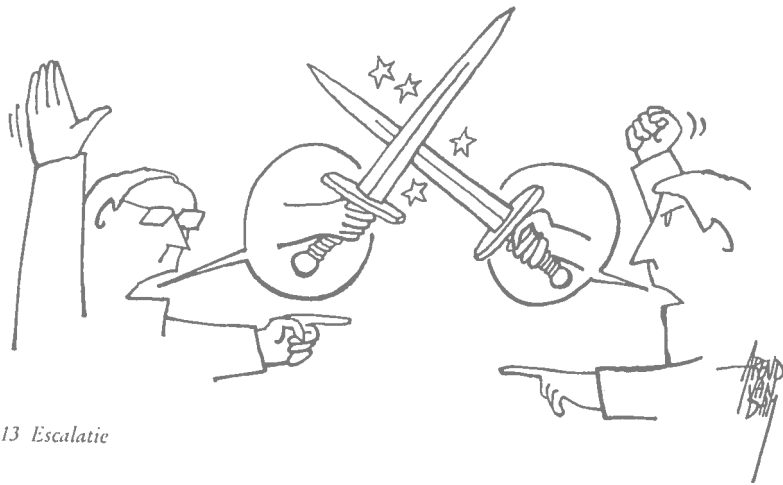
Toepassen van de oplossing

- 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.



13 Escalatie

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 opgeblaaid.

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.