

## **'We zitten hier gezellig en we zitten hier OK?'**

*Is een TA opleiding een voldoende verontrustende ervaring?*

Anne de Graaf

Joost Levy

*In dit artikel onderzoeken Anne de Graaf en Joost Levy vragen die te maken hebben met het leerklimaat in TA opleidingen. Zij doen dat vanuit eigen ervaringen als TA studenten in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw en vanuit hun meer recente ervaringen als TA trainers & opleiders in hun eigen opleidingsprogramma's. Dit artikel is opgebouwd uit een aantal (los van elkaar te lezen) denksporen die vooral willen uitnodigen tot nieuwe vragen en verder onderzoek.*

Volgens Kessels & Smit (2014) gaat het bij het analyseren van een leerklimaat om het beoordelen van procesindicatoren die het leerproces beïnvloeden. Aan de hand van deze indicatoren kunnen belangrijke resultaten van een leerproces worden gemeten. 'Bij het creëren van een leerklimaat ligt de focus op het creëren van de voorwaarden die nodig zijn om informatie voor mensen nuttig te laten zijn,' aldus Kessels & Smit op hun website. Aan welke voorwaarden moet het leerklimaat in een TA opleiding voldoen om (TA) informatie nuttig te doen zijn voor de vele studenten die momenteel zo'n opleiding volgen? Welke informatie uit welke bronnen kan worden benut om optimaal leren mogelijk te maken?

### **Gezellig en OK?**

Heel veel jaren geleden leefde een sneldichter met de naam Willy Alfredo. Hij kon dichten op thema's die hem vanuit het publiek werden aangereikt. De persiflage van Alfredo door Frans Halsema en Gerard Cox is vaak meer bekend: 'Roept u maar...' Alfredo werd 'wereldberoemd' in Nederland vanwege het feit dat hij zijn gedichten, hoe gruwelijk ze soms waren, altijd afsloot met de woorden '... maar we zitten hier gezellig en we zitten hier OK'. Wij gaan er vanuit dat een TA opleidingsgroep enorme kansen om te leren mist als het leerklimaat een te hoog Alfredo-gehalte heeft.

### **Denkspoor 1: TA opleiden?**

*In dit denkspoor brengen we zin en doel van opleiden in de Transactionele Analyse (TA) onder woorden. We stellen voor te spreken van een drievoudig leerdoel, waarbij vooral de mogelijkheden en onmogelijkheden van het derde doel het verder te onderzoeken onderwerp is.*

TA opleidingen hebben, zo zou je kunnen zeggen, een drievoudig leerdoel:

- 1) Wie een TA opleiding volgt beschikt aan het eind over diepgaande kennis van een robuust sociaalpsychologisch model, genaamd Transactionele Analyse. Studenten zijn daardoor in staat ontwikkelingen van mensen en groepen te begrijpen en in termen van de TA te benoemen: ego-toestanden, transacties, strooks, script, Spel, miskenning, symbiose, en meer.
- 2) Er is ruimte voor het oefenen met de vele methoden, technieken en onderzoekskaders die kenmerkend zijn voor de TA. Binnen de TA zijn (niet zelden geïnspireerd door de Gestalttherapie van Fritz Perls) door de jaren heen technieken ontwikkeld zoals egogram, stoelnoefening, diverse scriptvragenlijsten, supervisie- en intervisie-technieken, Ouder-interviews, organisatieanalyse-instrumenten, en meer. Aan

het eind van hun opleiding zijn studenten in staat te werken met een keur aan methoden, technieken en onderzoekskaders.

3) *Last but not least* worden studenten uitgenodigd tot diepgaand zelfonderzoek. TA studenten zijn veelal als professional werkzaam binnen een of meer van de werkvelden psychotherapie, coaching & counseling, onderwijs & opvoeding en management & organisatieontwikkeling. Zij ervaren dat vooral de relatie die zij weten aan te gaan met hun patiënten, cliënten, coachees, leerlingen, studenten en/of medewerkers beslissend is voor het behalen van het gewenste resultaat. Inzicht in de vraag hoe zij met de persoonlijkheid die tot hun beschikking staat een zo heilzaam mogelijke relatie kunnen aangaan, vormt dan ook een integraal doel van iedere TA opleiding. In TA opleidingen wordt dat wel eens zo verwoord: Het is zaak erop te letten dat je als professional de ander niet uitnodigt een rol in jouw script op te pakken. Het is veeleer zaak dat je alle bronnen die je als professional ter beschikking staan – waaronder juist ook de relatie – aanwendt om het autonome denken, voelen en handelen van de ander te doen groeien en ontwikkelen.

### **Therapie?**

TA opleidingsgroepen zijn opleidingsgroepen die opleiden in TA en zijn geen verkapte therapiegroepen. Echter, diepgaand persoonlijk en professioneel leren heeft niet zelden een therapeutisch effect. In elke TA opleidingsgroep onderzoeken de studenten dan ook hun eigen interne processen en het effect daarvan op hun handelen. Dat zijn vaak zeer betekenisvolle ervaringen die niet zelden ook een lastige, weerbarstige, pijnlijke of soms zelfs beangstigende dimensie kunnen hebben. Naast het intrapersoonlijk leren vindt ook interpersoonlijk leren plaats. Immers, werken doe je met een of meer anderen en niet zelden ook in grote groepen en systemen. Het onderzoeken van de betekenis van het eigen denken, voelen en handelen op anderen hoort structureel deel uit te maken van het TA leren.

Vragen: Welk leerklimaat maakt het voor studenten mogelijk de noodzakelijke intra- en interpersoonlijke lessen te leren binnen een TA opleidingsgroep? Wat maakt een TA opleiding tot een *TA opleiding*? Wat is het verschil met andere vergelijkbare opleidingen?

### **Denkspoor 2 : *Nurturing and calming?***

*In dit denkspoor vragen we ons af of veel TA opleidingsgroepen niet de neiging hebben een vooral harmonieus leerklimaat te creëren. Er kan in zo'n klimaat veel geleerd worden. Echter, we vragen ons af in hoeverre zo'n 'gezellig en OK – klimaat' juist ook leren in de weg kan staan.*

In zijn boek *Explorations in Transactional Analysis: The Meech Lake Papers* (2008) schrijft Bill Cornell over de vraag wat vertrouwensvol aanraken van patiënten doet met die patiënten. Hij schrijft over *hands-on therapy*: *'When clients get that kind of comfort from their therapist, it reduces the need and capacity for self-exploration. It changes the treatment relationship from one that is challenging and exploring to one that is nurturing and calming – which may be healing in some ways, but it's not about learning.'* Deze op de relatie tussen therapeut en cliënt doelende opmerking van Cornell kan ook onderzocht worden voor de relatie TA opleider en TA student. Lukt het die relatie voldoende veilig en tegelijkertijd voldoende verontrustend te maken?

### **Knuffels**

Wie voor de eerste keer een TA conferentie bezoekt is vaak onder de indruk van het hoge knuffelgehalte onder de deelnemers. Veel van die knuffels hebben een rituele tendens en zijn

niet meer dan een vorm van 'hallo zeggen'. Ook in TA opleidingen is dikwijls de gewoonte dat opleiders studenten begroeten door 'aan te raken', door middel van een knuffel. De vraag is echter of het de relatie tussen opleider en student niet te veel verandert '*from one that is challenging and exploring to one that is nurturing and calming*'.

Het zijn vaak de studies die gedaan zijn naar *teaching & learning* vanuit een meer psychoanalytisch kader (de bron waaruit de TA voortkwam), die leiden tot verrassende inzichten over het thema van dit artikel. David Armstrong (2005) sluit in een van zijn kernuitspraken over *teaching & learning* in groepen nauw aan bij het denken van psychoanalyticus Wilfred Bion (1897 – 1979) door te stellen: '*Learning is fundamentally a frightening experience*'. Zo'n uitspraak is stevig en tegelijkertijd waardevol om te onderzoeken. Terugkomen op vroegkinderlijke scriptbesluiten in woord en vooral in nieuwe daden vraagt niet zelden heldenmoed. Studenten overschrijden dan immers grenzen die voorheen zo duidelijk en overzichtelijk waren. Op meer lichte en uitdagende toon zeggen we wel eens tegen studenten: 'Als je geen knikkende knieën hebt, als je niet wat in je bed ligt te woelen, als je geen zweetdruppels op je rug hebt staan wanneer je experimenteert met nieuw gedrag, is het maar de vraag of je werkelijk wat nieuws aan het leren bent.'

In de *Transactional Analysis Journal* (TAJ) van oktober 2013, die geheel gewijd is aan *working with groups* valt een stevige aanvaring te lezen tussen de TA therapeuten Richard Erskine en Bill Cornell. Cornell schrijft dat hij geschokt is door de wijze waarop Erskine contracteert met betrekking tot het leerklimaat in zijn (therapie)groepen. Erskine vraagt de deelnemers '*to pledge to each other that there will be no shaming transactions*' en hij meent de veiligheid in de groep te bevorderen door '*validation and affirmation by other groupmembers*' (Erskine, 2013, p. 272). Het lijkt erop dat Erskine pleit voor een stijl die confrontatie en interpretatie vermijdt, meent Cornell. Hij is scherp als hij zich afvraagt: '*Where is the room for hatred, envy, contempt, indifference, differentness?*' Wellicht zijn dat geen aangename emoties en evaluaties, ze behoren wel bij het mens-zijn. En het herkennen en erkennen van deze fundamentele vaak dysfunctionele gevoelens geeft ruimte om oude patronen van miskennis te onderzoeken en te veranderen. Verdwijnen deze patronen onder de oppervlakte dan gaan ze vroeg of laat een beschadigende rol spelen in het denken, voelen en handelen van de eigenaar en zijn of haar omgeving. Hoewel Erskine schrijft over therapiegroepen, inspireert het lezen van zijn reflecties ons ook tot verdere bezinning op de vraag wat het contract moet zijn tussen opleiders en studenten en tussen studenten onderling in een TA opleidingsgroep.

Vragen: Hoe veilig en hoe verontrustend moet een TA opleiding zijn? Hoe creëer je een 'potentiele ruimte' waarin plaats is voor individueel leren en voor groepsleren? Is er in een TA opleidingsgroep plek voor het onderzoeken van, in de woorden van French (2000), *negative capabilities* (negatieve bekwaamheden) als haat, afgunst, minachting, onverschilligheid en anders-zijn? Hoe kan dat gedaan worden?

### **Denkspoor 3: Veilig?**

*In dit denkspoor stellen we vragen bij de veel gehoorde stelling dat om te leren een veilige omgeving nodig is. Hoe kan er een strookklimaat ontwikkeld worden zodanig dat een TA opleidingsgroep een reële afspiegeling is van groepen waarin studenten in hun dagelijks leven en werken verkeren? Zachte donsjes en ook pittige prikkels.*

Je hoort vaak dat voor leren ‘een veilige omgeving’ nodig is. ‘Je moet je immers kwetsbaar durven op te stellen,’ is dikwijls de redenering daarachter. Dat is geen onzin natuurlijk, maar vaak is er te weinig nagedacht over de vraag wat ‘veiligheid’ betekent. De indruk bestaat bij ons dat het creëren van ‘een veilig leerklimaat’ niet zelden leidt tot ‘een geruststellend leerklimaat’ waarin de studenten zich op hun gemak voelen, maar waarin ervaringsleren op een laag pitje staat. ‘Geruststellend’ valt voor je het weet samen met *smothering*. Er ontstaat een leeromgeving met ‘een hoog negatief Voedende Ouder gehalte’, met te veel positieve strooks. Strooks zijn essentieel binnen de TA. Maar welke? Alleen de Steineriaanse *zachte donsjes*? (Steiner, 1977) of ook de Cornelliaanse *pittige stekels*? Erskine lijkt een leersituatie voor te stellen met als impliciet of expliciet contract elkaar niet met strooks, die een uiting zijn van eigen projecties, te benaderen. In zo’n leeromgeving krijgen studenten niet de kans dergelijke dysfunctionele interacties te onderzoeken en leren zij ook niet vanuit hun Integreernde Volwassene om te gaan met deze (negatieve) projecties van anderen. Leren omgaan met pijnlijke en irrationele strooks is even relevant als het leren omgaan met positieve warme strooks. Wij denken dat ‘veilig leren’ leren is in het hier en nu. Leren waarbij studenten in hun Volwassene weten dat de pijn die ze uiten of van de ander ervaren, veelal niet van hier en nu is, maar van daar en toen.

Als je als TA opleidingsgroep contracteert dat alle opkomende en geuite gedachten, gevoelens en gedragingen een bron zijn voor het onderzoeken van de intrapersonlijke dynamiek van de studenten en van de interpersoonlijke dynamiek die door de interactie wordt gegenereerd, creëer je een werkelijk open en eerlijk leerklimaat, waarin leren vele dimensies heeft.

#### **Waanzin**

Nietzsche (1886) stelde dat ‘waanzin bij een individu een uitzondering is maar in groepen de regel’. Groepen zijn interpersoonlijke ruimtes waarin individuele emoties zoals boosheid, angst, verrassing, walging, verdriet, vreugde, gemak en ongemak hun schaduw werpen op alle interpersoonlijke relaties. Interactionele ‘gevoelens’ zoals liefde, haat, afgunst, dankbaarheid, schaamte, schuld, minachting en trots weven zich daarbinnen, bewust en vaak onbewust als een lappendeken aaneen (Armstrong 2005). Om je rol als groepslid op te pakken vanuit je Integreernde Volwassene vraagt veel oefening in het onderzoeken van deze gevoelens.

Vragen: Hoe kan in TA opleidingen een leerklimaat ontwikkeld en onderhouden worden waarin het veilig is als het kan en verontrustend als het moet? Hoe kan de permissie om ook negatieve strooks uit te wisselen goed met de studenten gecontracteerd worden?

#### **Denkspoor 4: Onvermijdelijk en onverwacht**

*Dit denkspoor gebruiken we om een aantal gedachten te ontwikkelen over de vaak onzichtbare dynamiek binnen opleidingsgroepen. Hoe kan ook juist die dynamiek benut worden voor het leren van de studenten?*

Wie aan een TA opleiding begint, belandt dikwijls in een groep medestudenten die op de dag van module 1 nog geheel voor haar of hem onbekend is. Wat betekent het deel uit maken van een groep waarvan de leden elkaar niet gekozen hebben? Een groep heeft niet a priori een *working intimacy*. Berne (1963) nodigt uit visueel inzichtelijk te maken ‘wat er allemaal speelt’ in een zich ontwikkelende groep door het tekenen en beschrijven van de groepsimago’s. Binnenin de groep zullen de deelnemers aanvankelijk

subgroepen vormen. Ze kiezen expliciet en vaker nog impliciet medestudenten met wie ze graag, en medestudenten met wie ze minder preferent willen samenwerken. Keuzes kunnen (onbewust) gemotiveerd zijn door de behoefte aan gelijkwaardigheid. Ook kan onbewust een verlangen naar upgradering van de eigen status meespelen door aansluiting bij anderen met een vermoede of ervaren hogere status. Ook het omgekeerde kan spelen: groepsleden consolideren de eigen status door medestudenten te kiezen met een vermoede of ervaren lagere status. De onderliggende vaak onbewuste vraag is welke plek studenten innemen op de hiërarchische ladder, zodat ze vooral wel of liever niet als potentiële 'leider' binnen de groep kunnen worden gezien.

Door gedurende het leerproces geleidelijk aan de studenten te helpen hypothesen te formuleren over zichzelf in interactie met hun medestudenten waar het gaat om aanvankelijke bondingprocessen, biedt de TA opleider een leeromgeving waarin alle materiaal object van onderzoek kan zijn. Studenten leren het 'onvermijdelijke onverwachte' dat in iedere interactie aanwezig is te zien als bron voor het eigen transformatieproces. De opleider heeft zowel de transformatie van individuen als die van de groep als geheel op het oog. Studenten leren (sub)groepen te starten, te beëindigen en in nieuwe formaties nieuwe kansen te benutten. Zo oefenen ze ook in het ervaren van het verschil tussen 'persoonlijke relaties' die niet gebonden zijn aan een context en een taak, en 'relaties in rol' waarin zij verbonden zijn met de ander door de gemeenschappelijk opgenomen taak. Ze leren het verschil tussen persoonlijke intimiteit en intimiteit binnen het kader van taakgerichte activiteiten (Reed, 2000). Samenwerken, ook in TA opleidingsgroepen, is een lastigheid zonder alternatief. Het onderzoek naar deze lastigheid levert heel veel leren op!

#### **Buddies & soulmates**

Het illusionaire denken onder studenten, herkenbaar in de woorden waarmee zij elkaar in een opleidingsgroep soms kunnen beschrijven als 'buddies', 'soulmates' en 'broer en zus', toont het verlangen naar een never-ending relatie die de tijdsgrenzen van de opleidingsgroep ruim overstijgen. Positief kunnen we zeggen dat het prachtig is wanneer uit een opleidingsgroep werkelijke vriendschapsrelaties ontstaan. Het kan echter geen doel van een TA opleiding zijn. Bion (1961) beschrijft de aanname dat groepsleden diep verscholen hopen op zodanige allianties (bondjes met anderen) dat ze gevrijwaard blijven van pijnlijke confrontaties. Werkveiligheid in een (opleidings)groep is meer gebaat bij een wankel evenwicht tussen nabijheid en afstand dan bij hechte coalitievorming die iedere vorm van leren in de kiem kan smoren.

Vragen: Hoe kunnen TA opleidingsgroepen zich nog verder ontwikkelen tot groepen waarin de vaak leuke en dikwijls ook lastige werkelijkheid van samenwerken onderzocht kan worden?

#### **Denkspoor 5: Conflicten**

*Juist het aangaan en onderzoeken van potentiële conflicten binnen opleidingsgroepen, biedt aan studenten een keur aan kansen om te groeien en te ontwikkelen. Er zijn nogal wat grensconflicten mogelijk.*

De beleving van het leiderschap van de TA opleiders kan deels begrepen worden als een vorm van afhankelijkheid tussen opleiders en studenten. De decennialange ervaring die studenten (en opleiders) hebben opgedaan in vele onderwijsleersituaties en die ze meebrengen naar hun TA opleiding, wordt niet zelden gekenmerkt door de neiging tot

het aangaan van symbiotisch gekleurde verhoudingen. De opleiders zien zichzelf dan als producent van leren en de studenten zien zichzelf als consument van wat hen wordt aangeboden. Juist ook dit gegeven kan in TA opleidingen benut worden om leren over de relatie tussen leiders en volgers mogelijk te maken. Hierbij is het de taak van de opleiders om de leergrenzen zo te maken dat daarbinnen de dimensies van macht versus onmacht, vertrouwen versus wantrouwen en andere dynamische thema's kunnen worden ervaren en onderzocht. Een TA opleidingsgroep moet ruimte bieden om alle grensdimensies, waar professionals in hun dagelijkse werkzaamheden mee te maken krijgen, te kunnen ervaren en te onderzoeken. Studenten moeten de kans krijgen hun conflictvaardigheid te toetsen en te verdiepen. Conflictmogelijkheden zat, want alle interactie bestaat immers uit transacties en transacties representeren uitwisselingen over grenzen.

We zetten deze grensuitwisselingen/conflicten op een rij:

1. Grensconflicten die zich afspelen in de persoon zelf (intrapersoonlijk): Wat breng ik naar buiten en wat niet?
2. Grensconflicten die zich afspelen tussen personen onderling (interpersoonlijk): Door wie laten we ons raken en door wie niet?
3. Grensconflicten tussen subgroepen onderling: Wie mag erbij horen en wie niet? Met wie doen we zaken en met wie niet?
4. Grensconflicten tussen groepen en (op-)leiders: Welke macht dichtten we de leider toe, en welk gezag en welke vorm van competitie speelt er in deze relatie ?
5. Grensconflicten tussen groepen en andere groepen die virtueel (*in the mind*) aanwezig zijn. Er zijn bijvoorbeeld meerdere TA opleidingen! Welke (vriendschappelijke of vijandige) betekenis kennen we groepen van buiten toe? Zijn wij de beste opleidingsgroep, het beste opleidingsinstituut?

Conflicten, die in en om een opleidingsgroep spelen, brengen niet zelden een parallel proces met conflicten in het privé- of werksysteem van de studenten aan het licht. Het systeem in de opleidingsgroep weerspiegelt een dynamiek die ook elders speelt. De ervaringen van buiten worden geprojecteerd op de interactie in de opleidingsgroep. Dit zijn projecties die de moeite waard zijn om bewust te worden en te onderzoeken, als een oefening in het begrijpen van de echte wereld waarin studenten leven en werken. *Non scholae, sed vitae discimus*. In een TA opleiding leren studenten voor het dagelijks leven en werken! Het ervaren en onderzoeken van conflicten maakt van een TA opleiding een multidimensionele leeromgeving waarin veiligheid (protectie) de basis vormt voor diepgaand leren. En waarbinnen een voedingsbodem is voor een brede en gevarieerde interne dynamiek waarin alle genoemde grenzen overgegaan en verkend mogen worden (permissie). Uiteindelijk gaat het om de uitdaging dat studenten leren hoe ze met de dagelijkse werkelijkheid van (intrapersoonlijke en interpersoonlijke) conflicten op zo'n wijze leren omgaan dat hun interne scriptproces hun handelingsperspectieven in het hier en nu minder bepaalt.

#### **Binnen de perken**

Een variatie op een uitspraak van de nachtburgemeester van Rotterdam Jules Deelder luidt: 'Binnen de perken kan grenzeloos geëxperimenteerd worden!' De perken worden, wat ons betreft, vooral gevormd door een voortdurende ethische toetsing. De vraag die wij aan het slot van ons TAJ artikel over ethiek stellen kan daarbij behulpzaam zijn: *'Whatever I do, is it good for me/us, is it good for others, and is it good for the greater good?'* (TAJ 41, 2, 2011, p. 127). Leren met een 'open mind' vindt plaats binnen heldere ethische kaders.

Vragen: Aan welke voorwaarden moet het contract van een TA opleidingsgroep voldoen om juist ook te oefenen met het effectief leren omgaan met de keur aan conflicten die het leven kenmerkt?

### **Denkspoor 6: Tijd, taak, territorium en technologie**

*Contracten tussen TA opleiders en TA studenten zijn essentieel, zo beschrijven we in dit denkspoor. Juist onderzoek naar het psychologisch niveau van deze contracten is helpend. Wij doen een voorstel om vooral aan vier aspecten aandacht te schenken: tijd, taak, territorium en technologie (Miller, 1959).*

TA en contracteren (voor verandering, groei en ontwikkeling) horen bij elkaar. Als er niet wordt gecontracteerd is geen sprake van TA, zo zou je op z'n scherpst kunnen zeggen. Van alle niveaus in een contract, procedureel, professioneel en psychologisch, vraagt vooral de laatst genoemde de meeste aandacht van de TA professional. Ook de TA opleider kan er niet om heen hier zorgvuldig bij stil te staan. Berne (1963) definieerde het psychologisch contract eenvoudig als *'the personal needs of the professional and the client which they may or may not be aware of'*.

Er wordt aan de start van een leertraject vaak een overall werkcontract tussen opleider(s) en opleidingsgroep gemaakt. Algemene psychologische aspecten zoals respect, vertrouwelijkheid, actieve deelname, open interactie en open support geven, respect voor de grenzen die de ander aangeeft en afspraken over hoe een deelnemer zorgvuldig het leersysteem kan verlaten, worden samen geformuleerd. Ook de inspanningsverplichting van de opleider(s) en de wijze van communicatie met de opleidingsinstelling komen aan bod. Daarnaast kunnen subgroepen afspraken maken over interactie in bijvoorbeeld een intervisiegroep en tijdens opleidingsonderdelen met een specifiek karakter. Verschillende activiteiten en groepssamenstellingen vragen om het oppakken van verschillende rollen door betrokkenen en daarmee om verschillende contracten.

De afspraken in een contract bevatten vier, niet te vermijden, aspecten: tijd, taak, territorium en technologie. Met *tijd* wordt bedoeld de tijd die de opleiding, de module of een bepaalde oefensessie zal duren. Houden opleiders en/of studenten zich niet aan de tijd, dan zullen studenten mogelijk meer afwachten en passief gedrag vertonen. De klassieke frase *'saved by the bell'* is een mooie illustratie van hoe mensen gebruik en misbruik maken van heldere tijdsgrenzen. Wie niet met die grenzen geconfronteerd wordt, omdat er geen helder tijds kader is, krijgt impliciet strooks voor uitstelgedrag. Het loont! *Taak* refereert aan de kerntaak van de opleidingsgroep, en ook aan de primaire taak die in een module of bepaalde oefensessie wordt gedefinieerd. Een taak kan ook bestaan uit het onderzoeken van de onderliggende dynamiek in een groep. Focussen studenten en/of opleiders zich niet op de (primaire) overeengekomen taak, dan zal het leren alle kanten uit kunnen vloeien zonder dat het tot diepe leerervaringen komt. Helderheid over wat studenten en/of opleiders samen gaan doen (taak) is een *conditio sine qua non* voor iedere groep en zeker een TA opleidingsgroep. Alleen dan kan ieder afzonderlijk het proces van rolopname doorlopen, en via het vinden, maken en opnemen van de rol (Reed, 2000) tot een optimale open en kritische bijdrage aan het realiseren van de taak komen.

### **Tavistock**

In het op de psychoanalyse gebaseerde Tavistock model, ook wel het *Group Relations Model* genoemd, wordt een zeer open (*low structure*) onderzoekruimte gecreëerd waarin alle gedachten en gevoelens die in de groep onder de oppervlakte spelen kunnen worden geuit en onderzocht. Niets voorzichtig interacteren, maar juist open delen en onderzoeken van intrapersoonlijke en interpersoonlijke dynamiek staat als primaire taak in dit werken centraal. Dit levert inzichten op die in een meer gesloten (*high structure*) leeromgeving niet kunnen worden verkregen.

Bij *territorium* gaat het om de ruimte, of letterlijk het territorium waarin het werk (de taak) wordt gedaan. Spreek je een werklokaal af en gaat een groepslid boos naar buiten, dan levert deze beweging over de grens informatie op over de staat van een of meer groepsleden en wellicht ook over de druk die wordt ontwikkeld en ervaren binnen de groep. Zonder een duidelijke grens wordt die niet opgemerkt en kan die nooit onderzocht worden. Ten slotte refereert de term *technologie* aan de overeengekomen methodiek. Het gaat hierbij over het 'hoe' van de taak.

### **3 P's**

Pat Crossman (1966) schreef in de beginjaren van de TA over de drie P's. Protectie, Permissie, Power! Die protectie heeft zeker niet tot doel het voor de lerende zo aangenaam mogelijk te maken. Protectie maakt permissie mogelijk. Permissie om te experimenteren (brrr...), om de tot dan toe opgedane leerervaringen in te zetten, te onderzoeken en te herijken.

### **Denkspoor 7: Overdracht en tegenoverdracht**

*In dit denkspoor doen we een poging het fenomeen 'overdracht en tegenoverdracht' te begrijpen in termen van de relatie tussen studenten en opleiders. Ook het leren hanteren van deze dynamiek maakt groei en ontwikkeling binnen een TA opleiding mogelijk.*

De relatie tussen opleiders en studenten is er een waarin overdracht en tegenoverdracht een vaak stevige rol spelen. Riekje Boswijk (1997) beschrijft inzicht gevend hoe dat proces idealiter gezien kan worden.

Fase 1: *Positieve overdracht*. De ideale ouders worden op de opleiders geprojecteerd. Studenten voelen zich vertrouwd en veilig, hebben eindelijk gevonden waar zij al lang naar zochten, storten zich met hart en ziel in de TA opleiding. Dit komt het groei- en leerproces ten goede. Studenten gedragen zich erg afhankelijk, maar ook buitengewoon ontvankelijk.

Fase 2: *Negatieve overdracht*. De (sl)echte ouders worden op de opleiders geprojecteerd. Negatieve overdracht ontstaat op grond van allerlei ogenschijnlijk onbenullige gebeurtenissen binnen het leerproces. Dan komt de emotionele opslag (zegelboekjes uit de jeugd) van studenten tevoorschijn. Het Kind ziet zijn of haar eigen ouders weer voor zich, voelt zich vernederd, in de steek gelaten of miskend. Soms willen studenten dan niets meer van de opleider(s) weten. De taak (kunst) is de lastigheden te bespreken, de relatie te herstellen en vervolgens de emotionele opslag (zegelboekjes) van de student(en) te onderzoeken.

Fase 3: *De overdracht breekt*. De studenten maken zich los van de opleiders. Het beeld van de opleiders als gewone mensen komt door de projecties heen schemeren. Er valt een illusie weg! Soms ervaren de studenten het als een desillusie: Zij hadden liever te maken met een ideale vader/moeder of met een goeroe of meester. Soms is de desillusie zo pijnlijk dat de studenten de opleiders hun gewoon-zijn kwalijk nemen. Sommigen zeggen het vertrouwen in hen op en gaan op zoek naar andere

opleiders. In dat geval willen de studenten hun illusie (= positieve overdracht) nog niet opgeven, dus niet volwassen en onafhankelijk (autonoom) worden. Deze studenten zijn nog niet toe aan een gelijkwaardige relatie.

Fase 4: *De overdracht verdwijnt*. Studenten en opleiders gaan als volwassen mensen met elkaar om. Het innerlijk Kind van de studenten is geheel (in de Volwassene) geïntegreerd. De afhankelijke studenten hebben zich tijdens de opleiding ontwikkeld tot personen die onafhankelijk (autonoom) kunnen functioneren en die zich wezenlijk kunnen onderscheiden van hun opleiders. Ze kunnen – samen met de opleiders - kritisch reflecteren op de inhoud en het proces van de opleiding.

Het is voor het creëren van een gezond leerklimaat vooral ook van belang dat opleiders hun eigen *tegenoverdrachtsreacties* voldoende blijven onderzoeken. Opleiders kunnen op die manier zo veel nabijheid als wenselijk is en zo veel afstand als nodig is bewaren. Ze creëren dan ruimte voor studenten om die lessen te leren die ze moeten en willen leren. Zoals in de opvoeding ouders er voor de kinderen zijn en niet omgekeerd, zo zijn opleiders er voor de studenten en zeker niet omgekeerd.

Vragen: Hoe kan het bestuderen van het fenomeen ‘overdracht en tegenoverdracht’ tussen studenten en opleiders een plek krijgen in het curriculum van een TA opleiding?

### **Denkspoor 8: TA opleiders opgeleid?**

*Tot slot een denkspoor over de vraag wat hetgeen we in de voorgaande denksporen te berde brachten, betekent voor het opleiden van TA opleiders. Eerlijk gezegd zijn wij voorstander van een structurele opleiding tot TA opleider volgend op de status van TA practitioner.*

Dit is de plek om onze verbazing en verwondering uit te spreken dat er onvoldoende toerustende opleiding is voor TA opleiders. De groei en ontwikkeling van TA opleiders vindt vooral plaats in de dagelijkse praktijk van het werken met studenten - werk waarover ze supervisie krijgen. Vaak wordt, zoals overal in de onderwijshistorie, teruggesproken naar eigen onderwijservaringen. Dat leidt voor je het weet tot het kopiëren van gedrag van eigen onderwijzers en leraren van eerdere scholing en opleiding. Wij stellen dat het gewenst zou zijn om TA opleiders juist ook in de context van een eigen opleidingsgroep een groot aantal van de hierboven besproken leerdimensies te laten ervaren. Zo kunnen zij vertrouwd raken met en vaardig worden in het onderzoeken van groepsprocessen en groepsdynamieken binnen opleidingsgroepen. Juist voor TA opleiders is het wenselijk dat ze over voldoende kennis, kunde en vaardigheden beschikken om met en in systemen (zoals TA opleidingsgroepen) te werken. Het vermogen om in en voor de opleidingsgroep een flink deel van het ongenoegen en ongemak te dragen en te verdragen (*containment*) kan slechts ontwikkeld worden in de context van een dynamische opleidingsgroep. De noodzakelijke *spirit of inquiry*, waarin de Integreerende Volwassene voortdurend op onderzoek is en hypothesen aan ervaringen over de lopende processen koppelt, is een attitude die keer op keer geoefend moet worden. Opdat TA opleidingsgroepen niet alleen gezellig en OK zijn...

Vraag: Wordt het niet hoog tijd een aparte opleiding te ontwikkelen voor TA opleiders? Waarom wel? Waarom niet?

### **Radicaal?**

Ook onze collega Giles Barrow vraagt zich al jaren af hoe het kan dat de radicale breuk die Eric Berne maakte met de toenmalige praktijk van therapie, niet terug te vinden is in een radicale breuk met de huidige praktijk van opleiden. Veel TA opleidingen, zo meent hij, zijn behoorlijk traditioneel... en behoorlijk veilig? Moet dat niet anders? Zie vooral ook zijn bijdrage aan deze *Strook* over TA opleiden.

Anne de Graaf en Joost Levy zijn beiden TSTA in het veld van Management & Organisatieontwikkeling. Anne is mede-eigenaar, algemeen directeur en opleider aan de TA academie in Soesterberg: [www.ta-academie.nl](http://www.ta-academie.nl) Joost is eigenaar en opleider aan de p.r.o. academie, een initiatief van p.r.o. consult [www.proconsult.nl](http://www.proconsult.nl)

### **Referenties**

- Armstrong, D., 2005, *Organization in the Mind: Psychoanalysis, Group Relations and Organizational Consultancy*, London: Karnac Books Ltd.
- Berne, E., 1961, *The Structure and Dynamics of Groups and Organizations*, New York: Grove Press.
- Berne, E., 1963, *The Structure and Dynamics of Organizations and Groups*, New York: Ballantine Books.
- Boswijk, R., 1997, *Liefde in wonderland: Overdracht en tegenoverdracht in de hulprelatie*, Haarlem: De Toorts.
- Bion, W.R., 2001 [1961], *Experiences in Groups and Other Papers*, London: Brunner-Routledge.
- Cornell, B., 2008, *Explorations in Transactional Analysis: The Meech Lake Papers*, London: Karnacbooks.
- Cornell, B., 2013, Relational Group Process: A Discussion of Richard Erskine's Model of Group Psychotherapy from the Perspective of Eric Berne's Theories of Group Treatment, in: *Transactional Analysis Journal (TAJ)*, Vol. 43, No. 4, October 2013.
- Crossman, P., 1966, *Permission and Protection*, TAB, 5, 19. 1966.
- Erskine, R., 2013, Relational Group Process: Developments in a Transactional Analysis Model of Group Psychotherapy, in: *Transactional Analysis Journal (TAJ)*, Vol. 43, No. 4, October 2013.
- Graaf, A. de & Levy, J., 2011, Business as usual: Ethics in the Fast-Changing and Complex World of Organizations, in: *Transactional Analysis Journal (TAJ)*, Vol. 41, No. 2, April 2011.
- French, R., 2000. 'Negative Capability', 'Dispersal' and the Containment of Emotion, paper, London: ISPSO symposium.
- Kessels, J. en Smit, C.: [www.kessels-smit.nl](http://www.kessels-smit.nl) (geraadpleegd voorjaar 2014).
- Miller, E., 1959, *Technology, Territory and Time: The Internal Differentiation of Complex Production Systems*, Human Relations, 12, 243-272, London: Tavistock Institute of Human Relations.

Nietzsche, F., 1980 [1886], *Jenseits von Gut und Böse: Vorspiel einer Philosophie der Zukunft*, in: *Sämtliche Werke*, Colli, G. en Montinari, M. (red.), München/New York.

Reed, B. D., 2000, *An Exploration of Role*, London: The Grubb Institute.

Steiner, C., 1977, *The Original Warm Fuzzy Tale*, San Francisco: Jalmar Press.