

Grote groepen, kleine groepen - kleine stappen, grote stappen

Een demonstratie van de themagecentreerde interactiemethode in Lindau in 1971¹

Ruth C. Cohn

Vertaling: Phien Kuiper

Op zoek naar oorspronkelijke literatuur voor een seminar met als onderwerp de vergelijking tussen TGI vandaag de dag en in de beginjaren, kwam ik een artikel van Ruth C. Cohn tegen dat in het tijdschrift Praxis der Psychotherapie, band XVII, 1, februari 1972 bij uitgeverij Lehmann in München is verschenen. De redactie wil deze interessante tekst graag voor ons lezerspubliek toegankelijk maken.²



Op zoek naar oorspronkelijke literatuur voor een seminar met als onderwerp de vergelijking tussen TGI vandaag de dag en in de beginjaren, kwam ik een artikel van Ruth C. Cohn tegen dat in het tijdschrift *Praxis der Psychotherapie*, band XVII, 1, februari 1972 bij uitgeverij Lehmann in München is verschenen. De redactie wil deze interessante tekst graag voor ons lezerspubliek toegankelijk maken.²

Ruth C. Cohn schetst de voorbereiding en uitvoering van een groot congres met 500 mensen tijdens de Lindauer psychotherapieweek van 1971. Ze verwijst naar het thema van het congres en formuleert: 'Hoe leer ik, hoe breng ik over wat ik wil overbrengen?' Daarbij maakt ze haar lezers deelgenoot van haar overwegingen, gedachten en gevoelens voor, tijdens en na de bijeenkomst. In die tijd was het nieuw en buitengewoon moedig om angsten en onzekerheden open uit te spreken tegenover collega-psychotherapeuten, want in de jaren 60 en 70, de begintijd van de groepspsychotherapie, heerste in Duitsland nog het paradigma van het therapeutische 'pokerface'. Elfi Stollberg.

Ik zit in een fauteuil in de woonkamer van een vriendin in New Jersey, Verenigde Staten. Op de radio speelt de 'Barbier van Sevilla' (in het Italiaans). Meer dan drie weken en de Atlantische Oceaan liggen tussen de stemmigheid van dit moment en het podium van het theater op de middag van 25 april in Lindau, toen de themagecentreerde interactiemethode gedemonstreerd

werd. Ik zou tussen u en mij een herinneringsbrug willen bouwen - u met wie ik samen in het theater van Lindau zat en u die nu daarover leest. Misschien kan een gecompriemd relaas zo'n brug over de tijd en de oceaan heen bouwen.

Ik verplaats me terug in mijn kamer in hotel Reutemann. Het is 25 april 's ochtends. Ik bereid me voor op de middag:

- welke factoren zijn mij bekend? Hoe structureer ik het programma? (structureren vooraf is een wezenlijk onderdeel van de methode).
- De ruimte: toneelzaal, vastgeschroefde stoelen, toneel, hangende microfoenen.
- Tijd: drie uren. Het is de middag voorafgaand aan de opening van het congres.
- Deelnemers: ongeveer 500 artsen, sociaal-werkers en psychologen. Waarom komen zij?

Er bestaat kennelijk een behoefte aan wat ik de laatste twee jaar op congressen en seminars en in een Duits-talig artikel naar voren heb gebracht.³ Het grote aantal belangstellenden en sommige persoonlijke uitspraken laten zien dat de verwachtingen hoog gespannen zijn. Ik ga ervan uit dat het voor de meeste collega's nog niet duidelijk is of het een onderwijsmethode of een therapeutische methode is.

¹ In de originele tekst staat het jaartal 1972. Vermoedelijk is de datum 1971, aangezien Ruth Cohn in haar aanvulling de datum 10 juli 1971 noemt. Destijds werd nog het begrip 'themagecentreerde interactiemethode' ('TIM'), gebruikt, dat Ruth Cohn later wijzigde in 'TGI'.

² Ik dank Ulrich Schwab voor het inscannen van het manuscript.

³ 'Het thema als middelpunt van interactiegroepen' door Ruth C. Cohn, in *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, band 3, 2, juni 1970

Planning van de structuur

I. Een *'minilezing'*: presentatie van de basisstructuur van de methode van dit middagprogramma. (Motiveering: de toehoorders verwachten lezingen in collegezalen, en het is goed om langzaam te beginnen en een 'landkaart' aan te bieden). Het systeem:

- iedere groep is een Ik-Wij-Het-systeem. 'Het' is het thema of de taak, het stuk wereld - de gedachten, gevoelens, aandacht, opgave - de focus waarop alle 'Ikken' van de groep zich - in individuele schakeringen - richten.
- 'Wij' zijn alle 'Ikken' die zich op het 'Het' richten.
- 'Ik' is de op het 'Wij' of 'Het' betrokken persoon.
- De persoon is een psychobiologisch autonoom wezen en tegelijk iemand die in onderlinge afhankelijkheid deelneemt aan de wereld (interdependent).
- In de Ik-Wij-Het-driehoek onderscheidt de groep zich van individuen in een ruimte, en van een menigte mensen of een massa. In deze zin zijn geconsolideerde interactiegroepen altijd tijd- en ruimtegebonden en kunnen niet groter zijn dan de horizon die een individu kan overzien (ongeveer 10 à 15 personen). Grote groepen zijn gefragmenteerd; gefragmenteerd in de beleving van de deelnemer die niet alle andere deelnemers in zich kan opnemen; gefragmenteerd in ruimte en tijd. Deze interactiedriehoek (Ik-Wij-Het) bevindt zich in een gelaagde ('ui-achtige') 'bol' - de onmiddellijke en verderaf gelegen gegevens van de situatie inclusief de geografische ruimte, de historische tijd en alle materiële, sociale en transcendente verbindingen die meespelen.
- Aan dit waardeneutrale systeem voeg ik een waarde toe: zinvolle vormen van communicatie, die de mens verstandelijk én gevoelsmatig raken zijn waardevoller dan neutrale uitspraken of mechanische dressuur - of dat nu door hersenspoelende psychologische ingrepen gebeurt of door chemische en elektrische processen die het hart leeg maken.
- Een lezing brengt een 'vlak' en gefragmenteerd Wij tot stand. Dat betekent dat alle deelnemers zich (meer of minder) met het thema bezighouden en dat zij er (waarschijnlijk) met hun verstand bij zijn; geen 'vol' Wij, dat dieper emotioneel betrokken is en emotioneel met de andere deelnemers in contact is. De structuur van dit gefragmenteerde Wij is dus niet een interactiegroep, maar de 'sterrelatie' van een traditionele schoolklas waarin de leraar de 'ster' is.

II. *Demonstratie* van de methode op het toneel met vrijwilligers uit het publiek (40 minuten).

- Het thema moet zo worden gekozen dat er algemene belangstelling wordt aangesproken of gestimuleerd, want een groep komt door de focus op een thema tot stand.
- Het congressthema is 'Leren en leerstoornissen'; daaruit leid ik de hypothese af dat de deelnemers in dit thema geïnteresseerd zijn. Een thema in de themagecentreerde interactiemethode moet bij voorkeur activerend en in de ik-vorm worden geformuleerd. Ik formuleer dat zo: 'Hoe leer ik en hoe breng ik over wat ik wil overbrengen?'
- Ik wil het thema zo inleiden dat zowel de deelnemers op het podium als het publiek in de zaal zich aangesproken voelen. Ik zal ze vragen te zwijgen en een aantal instructies met betrekking tot dit zwijgen geven. Ik zal een individuele fantasieërs voorstellen:
 - 1.a). 'Denk terug aan uw vroege kindertijd, aan een voorval waarbij u iets leerde. Was u alleen? Met anderen? Met uw ouders, vrienden, met vreemden, of op school? Was u samen met andere kinderen? Gaat u eens na wat de elementen en wat het proces van dit leergebeuren waren.'
 - b). 'Dezelfde fantasieërs, maar dan op weg naar de adolescentie'.
 - c). 'Kunt u zich herinneren hoe u wellicht nu als volwassene iemand iets hebt bijgebracht, iets geleerd heeft en hoe dat leren tot stand kwam?'
 2. 'Hoe voelt u zich nu, hier, van de anderen afgekeerd, bij uw reis naar binnen? Wat voor fysieke gewaarwordingen heeft u nu? Voelt u zich opgewonden, verkrampt of ontspannen? Bent u vrolijk, verveeld, angstig, nieuwsgierig? En hoe laat uw lichaam u dat merken?'
Hoe voelt u zich hier op het toneel, wetend dat we spoedig met elkaar in gesprek zullen gaan, en hoe vergaat het u daar in de zaal, wetend dat u nu moet zwijgen, en dat u daarover later ook in groepen kunt spreken?'
 3. 'U op het toneel, wees alstublieft uw eigen 'voorzitter' en zwijgt of spreekt wanneer u wilt, en wacht niet totdat ik u daartoe uitnodig. Probeer alles te krijgen of mee te delen wat u in dit uur wenst. Het thema is: Hoe leer ik? Hoe breng ik over wat ik wil overbrengen? Praat over dit thema of over wat u nu belangrijk vindt'. Ik stel me voor dat de mensen in het auditorium met dit thema zullen meegaan en waarschijnlijk enigszins gefrustreerd zijn omdat ze moeten wachten.
Deze demonstratie is een poging om alle aanwezigen erbij te betrekken. Op deze manier denk ik dat er een

sterke en veelzijdige betrokkenheid op het Ik en het Thema tot stand wordt gebracht. De individuen zijn, voor zover ze de uitnodiging hebben aangenomen, met veel aspecten van het Ik op het thema ingegaan. De 'sterrelatie' tot de lerares is uitgebreid en omvat ook de deelnemers op het podium: de 500 luisteraars kunnen zich nu ook met deze deelnemers identificeren. Zo wordt er een gevoelsrelatie tussen publiek en toneel gecreëerd. De demonstratiegroep zelf zal waarschijnlijk persoonlijk geïnteresseerd zijn. Vrijwilligers zijn meestal levendig en bereid tot communiceren. Ik zal een paar *basisregels voor de communicatie* voorstellen. Ik zal ook een of twee deelnemers zoeken die de methode al kennen en als 'modeldeelnemers' kunnen helpen in demonstratiegroepen of moeilijke confrontatiegroepen (bijv. studenten en universiteitsbestuurders, of zwarten en blanken).

III. Na 40 minuten zal ik het publiek vragen zich in *kleine groepen* op te delen en het gesprek dat op het toneel gevoerd is met elkaar voort te zetten. (Deze structuur heb ik samen met Dr. Stolze voorbereid: iedere rij stoelen krijgt op de vierde stoel een teken: gereserveerd. Ik zal de mensen op de eerste rij vragen zich om te draaien zo dat er groepen van zes worden gevormd met de mensen achter hen op de tweede rij. En zo verder door de hele zaal. We zullen 50 à 80 kleine groepen hebben die allemaal doorgaan met het thema: 'Hoe leer ik? En hoe breng ik over wat ik wil overbrengen?')

IV. *Pauze* (15 minuten)

V. *Discussie* tussen het publiek en mij over wat men heeft ervaren (30 minuten).

VI. *Demonstratiegroep op het toneel gaat verder met het gesprek*. Thema: 'Wat zou ik nu nog willen leren en mee naar huis willen nemen?' (25 minuten).

VII. Voorstel *notities te maken of verdere vragen in het plenum*. (Terwijl aantekeningen maken bij lezingen of discussies in een zaal voor veel mensen het beleven beperkt, is voor velen het maken van notities meteen *na* het ervaren nuttig en bevordert dit het leren en integreren.

Mijn plan lijkt mij in orde. Ik ga mijn kamer uit naar de lounge van het hotel en hoor mensen die ik niet ken gespannen en overspannen verwachtingen over de middag uitspreken. Ik word onrustig en ga terug naar mijn kamer om me te concentreren en te mediteren. Eb en vloed, zwijgen en spreken, eenzaamheid en

communicatie horen bij het menselijk bestaan. De vrijheid om naar binnen gekeerd te zijn dan wel met anderen uit te wisselen wordt uitgesproken in de uitnodigende basisregel van de methode: 'Wees je eigen voorzitter!' Wees je bewust van je innerlijke vrijheid. Dat betekent: ik kies mijn zwijgen, mijn doen en laten in alle schakeringen zelf. Mijn keuze is des te wijzer naarmate ik me meer bewust ben van mijzelf en de omstandigheden buiten mij - mijn autonomie en mijn interdependentie - (mijn vrijheid is beperkt, binnen deze grenzen maak ik keuzes).

Ik ga op mijn bed liggen en geniet van de voorjaarsbloemen op mijn tafel. Waarom ben ik hier in Lindau? Drieduizend mijl van mijn dagelijks leven in Amerika verwijderd? Wat heeft mij in de laatste tien jaar uit mijn rustige analytische praktijk gedreven naar werken met groepen in de openbaarheid? Wat was, wat is voor mij het belangrijkste? (Let op, Ruth, dat je niet ondergaat in massasucces.)

Het enige succes dat zin heeft zijn de vele kleine stappen die wij, velen van ons, samen zetten in een meer humanistische, menselijke richting. Stappen die weg leiden van zinloos leren, die zin in zichzelf en met anderen in de werkelijkheid vinden, weg van formules, bijgeloof, van sadomasochistische, rivaliteit-zuchtige en symbiotische verhoudingen.

Ik slaap in en droom: ik schaats op een rechthoekige ijsbaan. Ik rijd tevreden rondjes tot ik aan de rechter buitenhoek zand zie. Ik denk na: 'Ik moet terugkeren naar het centrum.'

Ik word wakker en ben blij met de droom. Ik voel me gecentreerd. Gecentreerd op het wezenlijke van de opgave. Ik geloof dat ik ontsnapt ben aan de verleiding van de ijdelheid.

De middag, de demonstratie in de toneelzaal

I. De zaal is vol. De 'gereserveerde plaatsen' zijn maar gedeeltelijk vrij gebleven. De papiertjes zijn weggehaald. Ik houd een voordracht; achter mij staan acht lege stoelen, boven mij hangt een microfoon en vóór mij zitten ongeveer 500 mensen die stil zijn geworden. Een gevoel van onwerkelijkheid overvalt me; wat verwachten ze van mij? Wat kan ik hen geven? Ik zeg maar een paar woorden over de 'bol', het thema en de strijd tegen de verveling in collegezalen en commissies. Ik zeg niets over het interactiesysteem van de dynamische balans van Ik-Wij-Het als gelijkwaardige bestanddelen; niets over de dynamische balans tussen hier-en-nu en daar-en-toen en daar-en-dan; en niets over de balans tussen het gevoelsmatige en het verstandelijke. Ik heb plankenkoorts, maar ben me dat niet bewust, ik ben

me alleen bewust van de gedachte dat ik liever meteen ga beginnen met de demonstratie.

II. De *demonstratie op het toneel* verloopt goed. Mijn modeldeelnemster, Elisabeth von Godin, begint met iets te vertellen over de opwinding die ze fysiek voelt en dan over een herinnering, hoe ze van haar moeder de kruissteek leerde. Kruissteek met blauw draad; moeder was lief.

De vrijwilligers zijn geheel bij de les en kennelijk persoonlijk gemotiveerd. Ze leren snel heen en weer te balanceren tussen het vertellen van vroegere leerervaringen en de hier gecreëerde leersituatie. Mijn assistente en ik leiden allebei, en scheppen een accepterende en stimulerende atmosfeer en een dynamisch afwisselend evenwicht, en de groepsleden brengen hun eigen gevoelens, gedachten en herinneringen naar voren.

In de snelle uitwisseling over onderwijzen en leren horen we veel over de individuele verschillen in leerprocessen: 'Alleen in mijn eentje', 'het liefst met één ander, - ik had veel broers en zusters'; 'ik leerde een hoop feiten zonder te weten hoe'; 'ik leerde van een geliefde grootvader die iedere steen en ieder dier bekeek en mij alles vertelde wat hij daarover wist, en ik merkte niet één keer dat ik aan het leren was'; 'ik leerde alleen als ik mijn eigen weerstand moest overwinnen - een ander soort leren verveelde me'; 'ik leerde bij het kwartetspel alles over musici en hun composities'; 'ik leerde een kind dat niet kon leren een gedicht met geduld en door er een melodie aan toe te voegen'; 'ik kon nooit leren op aandrang van anderen, maar alleen vanuit een innerlijke drang'.

Versillen in leervermogen werden steeds duidelijker. Uitspraken als: 'je kan alleen leren als je...' en 'je moet zo en zo lesgeven' werden snel als zeepbellen herkend. Er zijn emotionele mensen en intellectuele, eenzame en gezelschapsmensen, auditieve en visuele; mensen die graag hulp krijgen en mensen die hulp afwijzen. En natuurlijk veranderen mensen ook gedurende hun leven. 'Kan men anderen bepaalde ervaringen besparen?' 'Wanneer en hoe, en hoe gaat dat met mijn kinderen?' 'Is het mogelijk met behulp van machines te leren, vooral wanneer machines de mogelijkheid bieden dingen snel te herhalen zonder het gemopper dat je van volwassenen in zo'n situatie hoort?' De vraag naar geïndividualiseerd onderwijs wordt helder.

Deze groep bestaat uit open mensen die bereid zijn met elkaar te communiceren. 'Ikken' en thema blijven bij elkaar. De prestatiedruk in deze situatie wordt sterk ervaren als van buiten komend en brengt de groep wel tot een hogere concentratie, maar ook tot een betrekkelijk geringe emotionele interactie buiten het uitsluitend

thematische. Voor een deel verhinder ik zelfs interactie door vragen af te remmen die voor iemand pijnlijk zouden kunnen zijn om in deze situatie te beantwoorden.

Meer nog dan anders doe ik mijn best om te voorkómen dat mensen motieven van anderen interpreteren met behulp van hun projecties. Ik ondersteun uitspraken over *eigen* motieven en ervaring.

III. Opnieuw stop ik te vroeg. Opnieuw word ik me bewust van de mensen in de zaal. Misschien begrijpen ze niet wat hier gebeurt. Misschien vervelen ze zich. In een kleine groep zouden ze dat kunnen zeggen en dan weer meedoen, hier zijn ze tot zwijgen veroordeeld. Opnieuw verkort ik de tijd die ik gepland had flink, hoewel ik uit ervaring weet dat het bijna altijd verkeerd is om een geplande structuur midden in het proces te veranderen.

Ik geef de instructie *kleine groepen in de zaal* te vormen. In een minuut zijn de zaal en de gaanderijen in ongeveer 80 kleine groepen omgevormd. Opgewonden praten. Eerst nogal hard en met veel gelach. Dan worden de groepen steeds rustiger, bedachtzamer en zijn kennelijk in contact. De groepsleden op het toneel steken hun hoofden letterlijk zo dicht bij elkaar dat er geen gezicht meer te zien is (later in de discussie vergelijkt een collega deze groep met een bloemkool).

Ik ben zelf op afstand en maak aantekeningen. Ik heb het gevoel dat ik zou moeten opletten, denken, plannen; ik ben in de ban van de prestatiedruk: gaat het wel goed in alle kleine groepen? Ik heb ze toch niet genoeg aanwijzingen gegeven in mijn lezing - konden ze eigenlijk wel de basisregels afleiden uit de demonstratie? Mijn 'wat moet ik doen?' overschaduwde mijn 'wat wil ik?' - Zelden was ik mij in de laatste jaren zo weinig bewust dat ik mijn 'eigen voorzitter' ben.

Ik ga naar de microfoon en voel me een storende buitenstaander. 'Over vijf minuten gaan we pauzeren. Zeg alstublieft wat u nog wilt zeggen, waarvan u spijt zou hebben als u het niet gezegd zou hebben, ik zeg dit vooral tegen de groepsleden die schuchter zijn'.

IV. Ik houd me ook in *pauze* afzijdig en zie vrolijke en geïnteresseerde opwinding en trek daaruit de conclusie dat een algemene discussie makkelijk op gang zal komen. Ik ben nu gerust. Het gaat goed.

V. Dan gebeurt in het *plenum* iets wat ik niet had verwacht in het: mijn inleiding tot de bespreking van wat hier is gebeurd, wordt ijskoud ontvangen. De zaal verandert van een warme levendige ruimte waarin dingen worden verteld in een gefrustreerde en frustrerende collegezaal. Ik hoor ademen en hoesten. Het is stil tussen

de koele vragen door die als pijlen op mij afkomen en die dat wat juist ervaren is schijnen weg te blazen. 'En wat denkt u met uw methode te bereiken?' 'Heeft u statistieken die bewijzen...?' 'Kunt u definities geven?' 'Wat is nou het bijzondere? Dat zijn toch allemaal waarheden als koeien?' 'Wat is nou het verschil tussen uw methode en iedere goede groepspsychoanalytische therapie?' En temidden van deze scherpe en schurende stroom van vragen sta ik en probeer me vast te houden aan de waarheid. 'Nee, ik heb nog geen statistieken die dat kunnen bewijzen; maar ik heb werkhypothesen en veel ervaringen van leraren en leerlingen. Vele kleine stappen met mijn collega's van het Workshop Institute for Living Learning'. 'Nee, het is geen groepsanalyse, het is helemaal geen psychotherapeutische methode. De themagecentreerde methode is een gestructureerde communicatie- en leer-methode die weliswaar is afgeleid van de groepstherapie, maar zelf niet in de plaats kan en wil komen van therapie (hoewel therapeutische gebeurtenissen ook in ieder goed opvoedingsproces kunnen voorkomen)'. 'Ik geloof dat communicatie in organisaties en discussies in het klaslokaal vruchtbaarder zijn wanneer de gehele mens, zijn verstand, zijn gevoelens en sensaties erbij betrokken zijn'. 'Ik geloof dat mensen met deze methode leren zich zelf verantwoordelijk te voelen. Ik geloof dat leraren niet minder weerstand hebben om les te geven dan dat leerlingen storingen ondervinden bij het leren. Ik geloof dat, als zulke weerstanden en andere storingen open in het leer- en communicatieproces worden uitgesproken, het klaslokaal en de conferentiezaal levendiger, waarachtiger en dus vruchtbaarder worden; voor het individu zowel als voor de groep en het werk dat gedaan moet worden'. 'Nee, ik geloof niet in magische oplossingen en geneesmiddelen die tegen alles helpen, ik geloof niet in één grote stap die het opvoedings- en communicatiesysteem zal veranderen; ik geloof dat de themagecentreerde interactiemethode een kleine stap betekent, die afwijkt van een eeuwenlange traditie van leren in een groep - van luisteren naar lange lezingen, van passief oncreatief gedrag naar een levend-lerende interactie'. 'Ik geloof dat onze manier van communiceren in de groep een kleine stap verder wegvoert van in cirkels rondpraten in commissies naar een meer echte en open manier van praten. Er bestaat geen middel dat alle kwalen geneest. Kleine stappen in een richting die meer aansluit bij de realiteit; maar een verschuiving in een betere richting, hoe miniem ook, lijkt mij beter dan

veel nutteloze leegloop op uitgesleten wegen'. 'Wij hebben van het therapeutisch werken de gedachte overgenomen dat een blokkade in het denken het ervaren en leren in de weg staat en proberen zulke persoonlijke storingen in het onderwijs- en leerproces te reduceren - zelfs in grote collegezalen en zonder psychotherapeutische ingrepen (misschien, misschien is dat zelfs niet zo'n heel kleine stap)'. 'Wat voor statistieken hadden de waarde of de onwaarde van de psychoanalytische behandeling in het jaar 1910 kunnen bewijzen? Zou een nog zo goede definitie van 'ervaring' tegenover 'leren' iemand wijzer hebben gemaakt?' Nu, terwijl ik hier zit te schrijven, schiet me een fragment te binnen uit 'De kleine prins' van Antoine de Saint-Exupéry. Ik pak het boek, lees het in het Engels en vertaal het hier: 'De volwassenen houden van getallen. Als je hun vertelt dat je een nieuwe vriend hebt, stellen ze je geen vragen over belangrijke dingen. Ze zeggen nooit: 'Hoe klinkt zijn stem? Van welke spellen houdt hij? Verzamelt hij vlinders?' In plaats daarvan willen ze weten: 'Hoe oud is hij? Hoeveel broers heeft hij? Hoeveel weegt hij? Hoeveel geld verdient zijn vader?' En als ze deze getallen gehoord hebben geloven ze dat ze iets over hem weten.' Ja, hier in mijn fauteuil, drie weken later, schiet me meer te binnen dan onder de prestatiedruk in het plenum. Als ik helder en alert was geweest, had ik de legitieme vraag van de menigte naar feiten en suggesties beantwoord; ik had dan noch mijn systeem gepresenteerd, noch de ervaringen vermeld die ik ermee heb opgedaan. Ik had ook de wens een structurele lezing te horen tenminste enigermate kunnen vervullen, zoals ik dat anders vaak doe. En ik had vooral iets van interactie in het plenum op gang moeten brengen in plaats van het vraag- en antwoordspel met mij. In plaats daarvan kreeg ik steeds meer het gevoel dat ik verdronk in een oceaan van kritiek en mij daartegen schrap zette met alle energie van de waarachtigheid. Het schrijven nu achteraf (dat volgt na de beleving) is een wezenlijk bestanddeel van de themagecentreerde interactiemethode: abstractie, conceptualisering en kritiek worden als belangrijke werktuigen van het onderwijs- en leerproces opgevat; zij ordenen dat wat ervaren is, slaan het op en brengen het verder. Echter, abstractie, concepten en kritiek zijn 'holle klanken' als ze niet zijn verbonden met persoonlijke ervaringen. - Wat gebeurde er in het plenum dat het zoveel positieve ervaring kon onderdrukken? Een oordeelkundige collega interpreteerde dit zo: 'Mevrouw Ruth heeft de deelnemers gehinderd door autoritair de pauze te bepalen en de kleine groepen te weinig tijd te geven.

Ze heeft ons gesprek te vroeg onderbroken.’ En nu wordt me bij het schrijven duidelijk waarom de grote groep uiteenviel en er een dialoog ontstond waarin op de ‘ster’ geschoten werd: ik zelf kwam in dit Duits-talige auditorium onder de imaginaire en hypnotische macht van mijn autoritaire opvoeding in de collegezalen van mijn jeugd. Ik voelde me tegenover dit publiek zoals ooit bij mijn vader, met mijn ongelukkige leer-ervaring bij hem; hij verlangde van mij kennis zoals straatnamen, titels van opera’s, jaartallen - die ik niet kon en wilde onthouden. Hier was de irrationele, archaische fantasie- autoriteit sterker dan de rationele autoriteit van het themagecentreerde systeem. - Als ik namelijk trouw was gebleven aan de functionele (werk-hypothetische) autoriteit, had ik gebruik gemaakt van de interactieregels en er bijvoorbeeld op aangedrongen uitspraken te doen en alleen vragen te stellen als daar-bij ook vermeld werd wat het motief voor deze vraag was. Daardoor zouden authentieke dialogen zijn ont-staan in plaats van agressief-defensieve rivaliserende uitspraken.

De gebruikelijke stijve academische discussie in college-zalen en groene-tafelonderhandingen berusten groten-deels op onuitgesproken gevoelens en beweegredenen, bijvoorbeeld: ‘ik ben beter dan jij’, ‘ik wil jou er onder krijgen’; deze veranderen in ‘academische’ frases, inter-pretaties en vage generalisaties. Vrije uitspraken van deze aard hadden zo geklonken:

‘Ik was geërgerd over uw autoritaire indeling van de tijd’.
‘Ik wilde in mijn kleine groep verder praten en luisteren’;
we spraken over onze ervaring met leren. We begonnen in elkaar geïnteresseerd te raken’.

Of: ‘Wat u daar op het toneel heeft vertoond doe ik elke dag met mijn patiënten’.

Of: ‘Ik zou u willen zien als u anatomie of wiskunde wilde onderwijzen’.

Op elk van deze uitspraken had ik met mijn eigen uit-spraken kunnen reageren: mijn gevoelens, gedachten, ervaringen. - Die vormen de basis voor iedere echte discussie.

Een aantal van 500 mensen kan niet een ‘vol Wij’ worden omdat daar geen interactie met alle ‘Ikken’ mogelijk is. Het is echter wel mogelijk een symbolisch Wij te ervaren doordat individuele sprekers als expo-nenten van veel ‘Ikken’ worden ervaren wanneer de leider van zo’n ‘groep’ de wezenlijke interactieprincipes hanteert. Daartoe horen de volgende elementen:

1. De oproep persoonlijk verantwoordelijk te zijn;
2. ‘Wees je ervan bewust dat je je ‘eigen leider’ bent, hetgeen betekent dat iedere deelnemer ernaar streeft om in iedere situaties te geven en te nemen wat in overeenstemming is met zijn Ik.

3. Dit zijn appèls om de autonomie en interdependentie van het menselijk bestaan te accepteren. De leider van de groep vervult de functie om te bevorderen dat dit existentiële gegeven bewust gemaakt wordt.
4. Persoon, groep en thema worden als gelijkwaardige componenten in het arbeidsproces gezien. We streven naar een dynamische balans van de interactiedriehoek Ik-Wij-Het.
5. De aanwezige groep wordt in wederzijdse verbondenheid en afhankelijkheid met de buitenwereld gezien (‘bol’).
6. Storingen - positieve en negatieve -, die één of meer individuen afleiden van het thema, hebben voorrang.

Methodisch kunnen vele regels binnen dit systeem worden gebruikt; ze moeten het onderwijs-leerproces binnen de groep ondersteunen, bijvoorbeeld:

1. Spreek met ‘ik’ en niet met ‘men’ of ‘wij allemaal’. (Draag verantwoordelijkheid en verstop je niet achter een niet geverifieerde of onverifieerbare of irrelevante openbare mening).
2. Stel alleen vragen als je achter wat je te zeggen hebt staat - in ieder geval achter datgene waar je vraag uit voortkomt.
3. Blijf bij het thema in interactie met de groep. Als je dat niet kunt, om wat voor redenen dan ook (emotioneel, verstandelijk, lichamelijk), deel dat de groep mee zodat je van een ‘ontbrekend’ groepslid een bekend groepslid wordt dat er met zijn kwaliteiten bij kan worden betrokken.
4. Blijf tijdens het werk in de groep en vermijd geheime discussies met je burens, aangezien hierdoor jouw informatie wordt weggehouden van het forum van de groep.
5. Als je kritiek geeft op een persoon of een uitspraak, probeer je bewust te zijn van je motief, persoonlijk en zakelijk, en dit uit te spreken; stel als je kunt een betere zakelijke mogelijkheid of richting tegenover die waar je kritiek op hebt.

Het is niet meer de 16^e, maar de 25^e mei. Ik zit op een rots in het Central Park van New York City, drie minuten van mijn huis. Mensen, honden, auto’s maken lawaai. De zon is warm, de lucht betrekkelijk helder, en de schouwburgzaal in Lindau is even ver weg als de kuif-eenden en kropsla van Reichenau.

Ik wil dit verslag afmaken. Het was en is belangrijk voor me. Het proces van weer geconcentreerd raken is eenvoudig. Heel snel vind ik mezelf terug: 3000 mijlen en een maand. Ik voel de spanning in de schouwburg-zaal. Tussen het hoesten, het zwijgen en de antagonisti-sche vragen door klinken rustige stemmen die na

afloop veel luider worden:

‘Maar dat is een heel nieuwe wind’.

‘Ik heb nog nooit gezien dat 500 mensen in een minuut tot werkelijk echte uitspraken over een thema gekomen zijn en dat ze niet wilden stoppen.’

‘Stelt u zich zoiets voor in de aula van een school of hogeschool, deze aandacht - niet meer dan een handjevol mensen is in die drie uur de zaal uitgelopen’.

‘Ik zou graag zo’n themagroep bij mij thuis willen hebben - misschien met dezelfde, misschien met wisselende groepen.’

‘De groep op het toneel heeft me metterdaad het belang laten zien van wederzijds geven en nemen’.

‘De individuele leermogelijkheden en storingen kwamen plastisch tot bewustzijn: het belang van de vroege affectieve leerprocessen als model van al het latere leren - de ene persoon kan niet leren zonder de angst ervoor weer naar boven te halen en te overwinnen, een ander kan met angst in het geheel niets leren’.

‘In onze kleine groep ervoeren we iets van een beginnende interactie bij het leren; ik voelde me zeer opgelucht en vrij om met het leren te beginnen.’

‘In onze kleine groep herinnerde niemand zich leerprocessen uit de vroege kindertijd’.

‘Ik kan me herinneren hoe ik als driejarig kind leerde welke hand mijn ‘goede hand’ was - dat is me mijn hele schooltijd bijgebleven.’

‘Onze hogescholen geven geen aandacht aan de affectieve en individuele verschillen; daarom zijn zij niet goed’ (luid gelach).

‘Dat is toch een waarheid als een koe’.

Tijdens het congres nam het aantal mensen dat op mij af kwam van dag tot dag toe:

‘Ik begrijp maar langzaam, maar iedere dag wat meer, wat er die middag gebeurde. Ik weet nog niet hoe ik het gebruiken kan; er voltrekt zich iets heel nieuws in mij; ik voel me vrijer en zou willen weten hoe dat komt’.

‘Ik ben hier dit jaar een sessie in een plenum begonnen zonder referaat op schrift. Dat heeft een goed effect gehad op de sfeer van het congres’.

‘In mijn kleine groep hebben we het ‘men’ verbannen; we hebben elkaar ook veel minder over en weer bekritiseerd en zijn meer bij het thema gebleven’.

‘Ik heb meer de moed gehad me aan te sluiten bij vreemde groepen en ‘mijn eigen leider’ te zijn’.

Het diepst en meest verheugend heeft me de uitnodiging geraakt van één van de deelnemers bij de demonstratie, een leraar, om zijn school te komen bezoeken. Ik heb maar één uur doorgebracht met het onderwijzerteam en met hen gesproken over mogelijke verbeteringen van de onderwijsmethoden. Het was weer een veel te grote groep en de tijd was veel te krap. Opnieuw zijn

er een paar heel kleine stappen gezet op weg naar betrokkenheid van leraren en leerlingen als hele mensen: ‘Kunt u met uw methode leren hoe wij feiten uit 2000 jaar natuurlijke historie moeten bijbrengen?’

‘Nee, ik ken geen methode die dat kan. Maar ik ken een man wiens grootvader met hem door het bos wandelde en die stenen, dieren én de jongen met open geest en met liefde bekeek. Deze jongen, nu een man, heeft deze manier van leren en dat wat hij geleerd heeft nooit vergeten; later heeft hij biologie en geneeskunde aan dit vroege leren toegevoegd’.

Goede leraren hebben dat altijd geweten: liefde voor mensen, hartstocht voor kennis en positieve interactie helpen de lerende én de onderwijzende. Binnen dit algemene weten zie ik de vooruitgang door de themagecentreerde interactiemethode vooral hierin, namelijk in de verwerkelijking van het respect voor de verschillende individuele behoeften van de mens in leer- en communicatieprocessen - zijn storingen en hartstochtelijke interesses - in constructieve samenhang met de behoeften en feitelijkheden van zijn collectieve omgeving. (Veel gelijkgestemde collega’s bewegen zich op gelijke en verwante wegen - tegelijkertijd, parallel of elkaar wederzijds bevruchtend - in het bijzonder Carl Rogers en Virginia Satir. In onze eigen Workshop-Institutes in New York en Atlanta werken ongeveer 100 mensen met onze methode.)

Ik voel nu dat ik heb opgeschreven wat ik uit mijn herinnering en met behulp van mijn aantekeningen wezenlijk vind. Het park waarin ik zit is vol kolenstof, papiersnippers en kapotte flessen. Het lawaai van autobussen, vliegtuigen, brandweersirenes en metro’s vermengt zich in mijn weerbarstige lichaam met de onafwendbare stank van de ademverpestende luchtvervuiling. Dieper in het Central Park is de lucht iets beter maar daar schuilt het gevaar van heroïneverslaafden die voor één dollar iemand verwonden of doden. Een vermoeden komt plotseling in mij op van wat er achter de irrationele verwachting zit van de ‘grote stap’: angst dat de gigantische opgaven waarvoor we in deze wereld staan om het menselijke en misschien zelfs alle aardse leven te redden, niet met kleine stappen bereikt kan worden. Bewuste en onbewuste destructieve activiteiten vinden plaats onder het ongeremde lustprincipe van uitbuiting van het milieu en de medemens. De kleine cocacolaflesjes die stukgegooid zijn, de insecticiden in onkruidverdelgers in tuinen en velden, antibiotica in koeienmagen en gifgassen en chemicaliën in de oceaan zijn evenzeer uitdrukking van ‘geen eigen leider zijn’. Want de leider die zijn zintuigen en zijn verstand gebruikt probeert zijn eigen behoeften tezamen met die van het huidige en toekomstige collectief te respecteren.

Aanvulling, 10 juli 1971, Loccum bij Hannover

Ik ben weer in Europa. Nu leid ik een seminar voor leraren. Ik heb zojuist de bandopname van Lindau gekregen en beluisterd. Ik zou nog iets willen toevoegen wat de kritiek op mijn leiding betreft:

de traagheid van de plenumdiscussie berustte, voor zover die met mijzelf te maken heeft, op mijn innerlijke prestatiedrang waarmee ik op de reële en geprojecteerde hoge verwachtingen reageerde. Zo gaf ik teveel gewicht aan negatieve uitspraken en beantwoordde ze te uitvoerig; ik bracht de menigte niet vaak genoeg tot interactie (ook omdat er maar één microfoon was). Ik stimuleerde vragen in plaats van uitspraken en nam veel positiefs niet waar. Daarom wil ik twee bijdragen van anderen uit het plenum nu nog toevoegen.

1. Een arts vertelde dat hij in zijn studietijd samen met vrienden studeerde en dat de meeste tijd werd besteed aan belangrijke persoonlijke gesprekken tussen hen; daardoor verliep het eigenlijke leren ongehoord makkelijk en in veel minder tijd.
2. Een socioloog berichtte over een volledig gelukt experiment: een groot lesproject voor 60 studenten werd door faculteit en studenten samen voorbereid en zo vormgegeven dat onderwijzenden en lerenden in de thema's geïnteresseerd waren. Tijdens het hele semester hielden de studenten aan het begin van de sessie een - bijna altijd voortreffelijke - inleiding, dan gingen ze uiteen in tien- tot twaalfallen en discussieerden een half uur over het onderwerp. Daarna hielden ze een plenaire discussie. De moeilijkheden waren minimaal vergeleken bij andere klassenstructuren.

En op de vraag van een deelnemer hoe ik mij na deze sessie 'in mijn vel voelde zitten', mijn eigen slotzin: 'Ik voel me blij in mijn vel in de hoop dat hier iets goeds, wat ook maar, gebeurd is; in de zekerheid dat veel niet zo goed was als het had kunnen zijn; met de altijd aanwezige twijfel dat er geen middel is tegen alle kwalen is, maar dat er vele wegen zijn'.

Over de auteur: Ruth C. Cohn, geboren in 1912 in Berlijn, grondlegster van TGI en oprichtster van het Ruth Cohn Institute for TCI (voorheen WILL Europa, WILL International). Leeft na jaren VS en Zwitserland tegenwoordig in Düsseldorf. Adres: p/a Helga Herrmann, Südallee 81, D - 40583 Düsseldorf.