

Irritatie als aanzet tot leren – een pedagogische onderbouwing en interpretatie van het storingspostulaat

Sarah G. Hoffmann
Vertaling: Ineke van de Braak

De theorie ‘Irritatie als aanzet om te leren’ van O. Schöffter biedt een pedagogische fundering van het storingspostulaat. Irritaties zijn een noodzakelijke voorwaarde om te leren, maar leren is niet automatisch het gevolg van irritaties. Andere reacties zijn denkbaar en onder bepaalde omstandigheden ook wenselijk: mensen kunnen zich aanpassen aan bepaalde normen, zoals het wegwerken van hiaten in kennis, het vermijden van bepaalde gedragingen of het accepteren van lastige condities. Om er voor te zorgen dat een bepaalde irritatie een aanzet wordt tot leren is er een onderbreking nodig. De vaardigheid om het tot dan toe ondenkbare of ongehoorde waar te nemen wordt zo de centrale opgave van volwasseneneducatie. Met het storingspostulaat is de hiertoe noodzakelijke houding en methode geformuleerd.



Telkens weer wordt in TGI-kringen beweerd dat het storingspostulaat tot de meest misverstane leidende gedachten van TGI behoort (zie Ziemons 2003, p. 50). Velen beschouwen de storingsregel als banaal of overbodig of menen dat hij conflicten verdoezelt (onlangs

nog Vopel in dit tijdschrift, nummer 2/2000). Hartmut Raguse noemde het begrip ‘storing’ een ‘dode metafoor’ en pleitte er zelfs voor er helemaal van af te zien, dit geheel op te geven (Raguse 1987, Raguse 1992). Dit voorstel werd gelukkig niet overgenomen. In het kader van mijn deelname aan een onderzoeksproject¹ voor de volwasseneneducatie stuitte ik op Ortfried Schöffters concept ‘Irritatie als aanzet tot leren’ (Schäfter 1997 en 2001). Deze theorie kan een bijdrage leveren aan een theoretische fundering en pedagogische motivering van het storingspostulaat. Het verbinden van Schöffters concept met mijn ervaringen en TGI-interne discussies over de prioriteit van de storing belooft nieuwe impulsen te bieden voor het opleiden in TGI en een aansporing voor de TGI-praktijk in groepen die verplicht deelnemen. Bij deze poging ontstaat er voor mij een taalprobleem. Zoals ik nog zal verduidelijken vullen de theoretische overwegingen van Ortfried Schöffter en de ervaringsgerichte theorie van de Themagecentreerde Interactie elkaar aan. Taalkundig worden ze echter zeer verschillend uitgedrukt. Terwijl Schöffter zijn kerngedachten op een hoog abstractieniveau weergeeft, verleent de Themagecentreerde Interactie het ervaren voorrang aan iedere theorie. Ruth Cohn schrijft in de TGI-basisteksten in de ik-vorm en spreekt de lezers direct en persoonlijk aan; hiermee volgt ze het primaat van het levend leren. De theorie van TGI bestaat uit een mengeling van fenomenologische waarnemingen en daaruit volgende conclusies, methodische richtlijnen gaan uit van beschrijvingen van situaties en doelstellingen door elkaar, begrippen zijn niet eenduidig vastgelegd en ontvouwen zich pas door een veelvoud van omschrijvingen (vgl. Rubner, 1992, p. 9 e.v.). Ook Schöffter gebruikt geen eenduidige begrippen. Voor hem is de aantrekkelijkheid van sociaalwetenschappelijke begrippen gelegen in de wijde horizon van betekenissen, die zich wat hem betreft pas ontsluit door interpreterend te werk te gaan. In discussie met diverse wetenschappelijke verhandelingen en het daarbij behorende gebruik van begrippen, ontvouwt hij voor begrippen die in de dagelijkse werkelijkheid onproblematisch lijken een veelvoud van betekenissen. Daarmee ontwikkelt hij een gedachtebouwwerk, dat in zijn complexiteit tegelijkertijd fascineert en prikkelt. Hierna zal ik proberen niet het taalgebruik van betreffende auteurs te volgen maar bij mijn eigen taal te blijven. Zelf ben ik al meer dan 20 jaar als opleider werkzaam in diverse gebieden van het beroepsvervolgonderwijs, als begeleider en als onderzoeker, en leer en werk al even lang met het model van TGI. Eerst zal ik aan de hand van de van overheidswege gestimuleerde beroepsmatige nascholing de onderwijs-

politieke achtergrond van Schäffters concept beschrijven. Dan verduidelijk ik, uitgaand van Schäffters begrip van 'leren', zijn onderscheid tussen 'leren' en 'niet-leren' en de verschillende verwachtingspatronen die tot elk van die reacties leiden. De betekenis en noodzaak van irritatie als voorwaarde voor leren laat ik zien aan de hand van verschillende voorbeelden en benadruk tot slot tegen deze achtergrond de kwaliteit, complexiteit en enorme kracht van het storingenpostulaat.

1. Leren in een institutionele context

Het concept van de irritatie als aanzet tot leren is door Ortfried Schäffter ontwikkeld in het kader van zijn onderzoek naar de doeltreffendheid van geïnstitutionaliseerd leren (Schäffter 2001). Hij vraagt zich af waarom in veel onderwijsinstellingen de doelen van docenten niet alleen niet bereikt worden, maar dat soms zelfs het tegendeel gebeurt: deelnemers leren vaak niet dat wat de docent wil overbrengen, ze leren iets anders dan wat hij wil overbrengen, of ze leren succesvol ook zonder les.

Schäffters stelling is dat het met name in de door van overheidswege gestimuleerde nascholing – de naam ten spijt – vaak niet gaat om het leren maar om andere maatschappelijke functies. Instellingen voor beroepsgerichte vervolgoopleidingen reageren op de problematische arbeidsmarktsituatie van hun deelnemers overwegend volgens dit patroon: in eerste instantie zien zij het als hun opgave de werkzoekenden te kwalificeren voor vacatures op de arbeidsmarkt. Vaak bieden zij daarbij ook ondersteunende sociaalpedagogische hulp of therapeutische ondersteuning en verzorgen bovendien de selectie, bijvoorbeeld door assessments te houden. Verder bieden deze scholingsinstituten de deelnemers en de maatschappij een bepaalde mate van sociale zekerheid: voor de duur van de opleiding heeft deze groep recht op financiële ondersteuning en blijft bij de berekening van het aantal werklozen buiten beschouwing. In veel gevallen nemen de docenten ook een controlefunctie op zich of dragen overtuigingen uit om de houding of de instelling van de deelnemers te beïnvloeden. Achter deze verregaand normerende functie raakt de oorspronkelijke vormende functie van de scholingsinstituten op de achtergrond: ondersteuning bieden bij het zoeken naar nieuwe mogelijkheden om zich te ontwikkelen. In plaats daarvan worden er vaste trainingsconcepten gehanteerd, die de deelnemers moeten accepteren en waarvan de instelling meent dat succes gegarandeerd is. In ieder geval moeten de deelnemers zich bepaalde kennis eigen maken, in een beroep geïntegreerd worden of zich weer op weg laten brengen.

Tegen deze achtergrond stelt Schäffter vast dat het niet verwonderlijk is wanneer in vormingsinstellingen opleiden en leren maar weinig met elkaar te maken hebben. Om de kansen op succes geïnstitutionaliseerd leren te verduidelijken is het daarom wenselijk allereerst een onderscheid te maken tussen opleiden en leren. Een gelijkschakeling van leertheorieën met theorieën over opleiden verspert de blik naar het geïnstitutionaliseerde leren en maakt dat weerstand om te leren uitsluitend gezien wordt als een motivatie- en microdidactisch probleem. Verder speelt het specifieke profiel van het pedagogische beroepsveld een wezenlijke rol voor de doeltreffendheid van de inspanningen van de opleider. Verhelderd moet worden welke andere functies de scholing nog meer heeft en welke daarvan domineren. Gaat het om helpen of helen, om kwalificeren, zekerheid bieden, overtuigen of oordelen en hoeveel ruimte is er voor een pas op de plaats om te reflecteren?

2. Het concept van 'irritatie als aanzet tot leren'.

Schäffters begrip van 'leren'.

Schäffter brengt met zijn begrip van 'leren' een wezenlijke differentiatie aan ten aanzien van het dagelijks gebruik van dit begrip. Terwijl in het dagelijks leven 'leren' heel verschillende betekenissen heeft, zoals stampen, blokken, speels uitproberen, oefenen, trainen of studeren, onderscheidt Schäffter allereerst 'leren' van 'niet-leren'. Leren ziet hij als een autonoom, zelfgestuurd, cognitief proces, dat zich in hoge mate onttrekt aan externe beïnvloeding. Inzicht tonen, een oordeel van een ander aannemen of zich laten verbeteren ziet hij als aanpassingsgedrag aan normatieve verwachtingen; zij onderscheiden zich fundamenteel van leren en zijn een vorm van 'niet-leren'.

Schäffters opvatting van 'leren' heeft niet alleen betrekking op lerende individuen maar ook op groepen en organisaties. Op een abstract niveau beschrijft hij 'lerenden' als cognitief werkende betekenissystemen. Een betekenissysteem leert, op het moment dat er een discrepantie wordt waargenomen tussen de eigen cognitieve structuur en de omgeving en men daarin aanleiding ziet om de eigen cognitieve structuur te wijzigen. Leren houdt dus een 'verandering van het weten'² in en het waarnemen van zo'n discrepantie is een voorwaarde hiertoe. Aansluitend bij verklaringsmodellen uit de cognitieve psychologie beschrijft Schäffter het leerproces voorbeeldig akkoord tussen in de loop van de ontwikkeling geconstrueerde verwachtingsstructuren en de omgeving zoals die wordt waargenomen. Discrepanties kunnen pas worden waargenomen als het systeem in eerste instantie verwachtingen over zijn omgeving construeert. Deze verwachtingsstructuren zijn nood-

zakelijk om de discrepantie tussen systeem en omgeving überhaupt te kunnen waarnemen. Zij zijn voorwaarde en resultaat van een voortdurend doorgaande waarnemingscyclus.

Wanneer de verwachtingen zeer algemeen en ongedifferentieerd zijn ontstaat slechts een geringe mate van discrepantie en als gevolg hiervan ontstaat er geen of weinig verandering van de cognitieve structuur. Zeer gedifferentieerde verwachtingen laten daarentegen toe dat discrepantie duidelijk ervaren en in samenhang daarmee de bestaande cognities gewijzigd worden.

Schäffter onderscheidt hier, in navolging van Luhmann, twee stijlen in verwachtingsstructuren: beschikt het systeem over diffuse of ongedifferentieerde verwachtingsstructuren dan zal het nauwelijks getroffen worden door discrepanties tussen het betekenissysteem en de omgeving. Discrepanties met de omgeving die men waarneemt worden met behulp van beschikbare structuren en met behoud van de eigen werkelijkheidsconstructies normatief verklaard of gecorrigeerd. In dit geval is er geen sprake van leren; de cognitieve structuren van het systeem blijven ongewijzigd. Schäffter spreekt in dit geval, in navolging van Luhmann, van een normatieve verwachtingsstijl. Wanneer daarentegen de verwachtingsstructuren zeer verscheiden en gedifferentieerd zijn worden discrepanties tussen systeem en omgeving duidelijk waargenomen. Wanneer men deze discrepanties duidelijk waarneemt en daarmee de vaardigheid heeft om ook teleurstelling in verwachtingen toe te laten, leidt dit ertoe dat een betekenissysteem zijn beschikbare cognities nagaat en vervolgens wijzigt. Een dergelijk proces noemt Schäffter evenals Luhmann een cognitieve verwachtingsstijl die tot bereid is.

Irritatie als moment van besluiteloosheid

Scharnierpunt van Schäffters leerbegrip is het moment dat de verwachtingen van een betekenissysteem op een weerbarstige omgeving stuiten. Voor het systeem ontstaat een moment van besluiteloosheid, dat Schäffter 'irritatie' noemt. Daarmee bedoelt hij de ambivalente situatie die ontstaat bij de ontmoeting met het vreemde, het ongewone, het nieuwe, die zowel angst als ook plezier kan oproepen. Deze beleving van discrepantie is volgens Schäffter een elementaire voorwaarde om te leren.

Het Latijnse woord irritare dat met prikkelen vertaald kan worden heeft meerdere betekenissen: de charme, de prikkeling van het nieuwe en het geprikkeld zijn bij de confrontatie met vreemde en ongewone omstandigheden. Een andere betekenis van het begrip irritatie is verbijstering.

Het ambivalente karakter beschouwt Schäffter als een wezenlijk kenmerk van irritatie. De reactie op irritatie

hoeft niet noodzakelijkerwijs leren te zijn en leren is niet altijd alleen plezierig (vgl. Stollberg 1981). Andere reacties op irritatie zijn zeker mogelijk en domineren nu zelfs het onderwijspolitieke landschap.

Normatief reactiepatroon op irritatie

Als, zoals Schäffter beweert, irriterende ervaringen niet automatisch uitmonden in leren, welke andere reacties zijn dan denkbaar?

Een andere mogelijke reactie op irritatie is de discrepantie tussen systeem en omgeving slechts vaag waar te nemen en met normatieve verwachtingen tegemoet te treden. Voor gebeurtenissen die in eerste instantie onverwacht en overweldigend lijken te zijn worden verklaringen gezocht waarmee het onverwachte uiteindelijk toch in overeenstemming lijkt met de verwachtingen. Dit gaat gemakkelijker naarmate de verwachtingspatronen ongedifferentieerder zijn. Een zonsondergang mag met de aanblik van een in de zee zakkende bloedrode kogel voor een moment onverwacht en prikkelend zijn, maar is door terug te grijpen op minimale kennis van fysica en astronomie of op mythen en religieuze voorstellingen al snel als een gebeurtenis te duiden die overeenkomt met eerdere ervaringen en opgedane kennis. In deze situatie vindt geen 'leren' plaats en dat is ook niet direct noodzakelijk.

Bij verlies van werk, bij onduidelijke ziektebeelden of bij natuurrampen wordt het echter moeilijker om irritaties te overwinnen. Maar ook dan kunnen verklaringen gevonden worden, die de gebeurtenis als niet zo heel verrassend, overweldigend of verwarrend laten lijken. Op z'n minst worden narigheden bij een dergelijke benadering draaglijker naarmate de tijd verstrijkt. 'Leren' is ook hier niet vanzelfsprekend en evenmin persé noodzakelijk. Wanneer de druk hoog is of wanneer er snel gereageerd moet worden kan het heel adequaat zijn om zich aan bepaalde normen aan te passen; denk aan het wegwerken van hiaten in kennis, het vermijden van bepaald gedrag of het accepteren van lastige condities.

De bereidheid van het systeem de eigen verwachtingen te toetsen en te veranderen, en dus te leren, boort daarentegen onder bepaalde omstandigheden een bron van nieuwe mogelijkheden aan, die veel verder gaan dan wat tot de vanzelfsprekende, vastgeroeste ervarings- en kennishorizon behoort. Bij werkloosheid zijn het aanbod verkennen of maatregelen om je verder te kwalificeren niet de enige opties, een onduidelijk ziektebeeld is niet uitsluitend een te aanvaarden lot en natuurrampen kunnen onder bepaalde omstandigheden ook gezien worden als het resultaat van slechte besluiten op politiek of individueel niveau. Om het met een aforisme van Ruth Cohn uit te drukken gaat het om de vraag:

‘Wat doe ik met mijzelf,... wanneer de situatie niet is zoals ik die hebben wil?’ (Cohn, Ockel 1992, 193).

Irritatie als ervaring van het vreemde

In een vergelijkende discussie met concepten van de interculturele pedagogiek legt Schöffter de nadruk op de ambivalentie van irriterende situaties, die zowel verleidelijk als bedreigend zijn. De ontmoeting met het vreemde kan als resonantie óf als bedreiging van ‘het eigene’ worden beleefd. Dit kan leiden tot een productieve confrontatie met tot nu toe verborgen persoonlijke kanten, een agressieve afweer van vermeende negatieve schaduwkanten oproepen of ook het negeren van ‘het eigene’ tot gevolg hebben. Iets nieuws en ongevoelenswaardig oproepen dat men houvast verliest. Tenslotte kunnen in confrontatie met het vreemde oude zekerheden verdwijnen en een onbevangen houding voortbrengen of daarentegen resulteren in cynische onverschilligheid (vgl. Schöffter, 1997).

Om er voor te zorgen dat in ambivalente situaties van irritatie geleerd kan worden en de bedreiging niet door normatieve verklaringen voorbarig afgeweerd wordt is er, volgens Schöffter, een onderbreking nodig. ‘Het wordt duidelijk dat er iets niet duidelijk is; we kunnen inzien dat we niet in staat zijn iets duidelijk in te zien.’ (Schöffter 2001, 191). Hier ziet Schöffter een belangrijke opgave van de volwasseneneducatie: ‘Niet in het doorgeven van allround kennisbestanden en allerlei soorten ervaringen’ ligt volgens hem de kracht van de volwasseneneducatie, maar er is ‘via het opleidingsaanbod de vaardigheid te versterken om dat wat tot dan toe ondenkbaar’ en ‘ongehoord’ was waar te nemen. Kort gezegd ligt de kracht van de volwasseneneducatie erin de ‘irritatievaardigheid’ van de studenten te intensiveren’ (Schöffter 2001, 174).

3. Het storingspostulaat als pedagogische opgave voor volwassenen

Themagecentreerde Interactie stelt, in het bijzonder met het postulaat dat storingen voorrang hebben, een houding en een methode ter beschikking waarmee storingen een aanzet kunnen zijn tot leren³. Hierna beschrijf ik hoe enkele centrale aspecten van het concept van Schöffter zich verhouden tot het storingspostulaat. Ik illustreer dit aan de hand van stellingnamen en discussies uit de TGI-literatuur en -praktijk.

Leren en externe invloed

Schöffters concept van leren als autonoom zelfgestuurd cognitief proces, dat zich vergaand onttrekt aan externe invloeden, sluit nauw aan bij het principe van de chairperson van TGI⁴. Dit principe brengt het uitgangspunt van zelfsturing tot uitdrukking in de vorm van een existentie-filosofisch gefundeerd imperatief: Leid je zelf! Voor de verklaring van en de omgang met storingen heeft dit diepgaande consequenties.

Het is een breed verbreid misverstand over het storingspostulaat dat het de taak van de leiding is om een storing die wordt geconstateerd meteen op te pakken, uit de weg te ruimen of te bewerken; in lijn hiermee zou het voldoende zijn als de deelnemers hun ‘storingsaanmelden’. Het TGI-principe van het ‘chairpersonship’ volgend is echter ieder persoon zelf voor zijn ‘gestoord-zijn’ verantwoordelijk en vraagt het oefening om storingen waar te nemen en dan te beslissen of en hoe aan het ‘gestoord-zijn’ uitdrukking wordt gegeven. Het is namelijk niet altijd raadzaam om ook woorden te geven aan het eigen onbehagen. ‘Het storingspostulaat (kan) eigenlijk alleen betekenen dat het erkennen en begrijpen van storingen voorrang moet krijgen maar niet dat ze ook met voorrang bewerkt, laat staan opgeheven moeten worden’ (Rubner, 1992, S. 52). Voor de vraag of en in welke mate ingebrachte storingen bewerkt moeten worden, noemt Ruth Cohn als doorslaggevend argument de mate waarin de groep verder kan met de voorliggende taak.

We moeten een onderscheid maken tussen het aanbod aan de lerenden om hun weerstand, verving of opwindend te registreren en deze in bepaalde situaties als storing in de groep in te brengen en de omgang van de leiding met haar eigen storingen. De leidende persoon staat model, wanneer zij voor zichzelf beslist of en hoe zij haar eigen storingen tijdens de cursus inbrengt. Het onderscheid van Schöffter tussen leren en opleiden biedt hier duidelijkheid: wanneer in TGI-opleidingsgroepen het opleiden als opgave bij het participeren leiden komt, dan beïnvloedt dit de beslissingen over de eigen omgang met storingen.

We kunnen ervan uitgaan dat wat de leider als storend ervaart vaak ook bij anderen irritatie oproept. In bepaalde situaties neemt de leider echter ook voorvallen waar die aan de taboes van de groep raken. Wanneer hij in een dergelijk geval zijn irritatie niet uit dan bevestigt hij daarmee de impliciete groepsnorm; uit hij echter zijn vermoeden over het taboe dan kan hij de hele groep tegen zich krijgen. Als hij zijn irritatie uitspreekt als een persoonlijk gevoel, dan zijn de anderen vrij om deze mededeling toe te laten als een aanzet om eigen blinde vlekken of impliciet hinderlijke beperkingen op het spoor te komen, of dit voor zichzelf af te wijzen.

Het storingspostulaat is dus geen eenvoudige regel die je maar hoeft na te volgen maar vraagt om een gedifferentieerde waarneming van de situatie en van de eigen gemoedstoestand. Daarbij hoort ook de vaardigheid het ‘gestoord-zijn’ niet als een feit maar als een persoonlijke waarneming te formuleren en als een soort proefballon op te laten. Pas wanneer ook andere mensen dit beeld van de werkelijkheid op zijn minst acceptabel vinden, is het mogelijk de storing als iets gemeenschappelijks te benaderen.

Leren door betekenisvolle ervaring van verschil

De veelvuldige beschrijvingen van storingen (van anti-pathieën via hartstochtelijke gevoelens tot aan kiespijn of lawaai van buiten) leidt ertoe dat het begrip ‘storing’ banaal wordt. Zo vond de scherpste criticus van het storingspostulaat, Hartmut Raguse, dat met zulke beschrijvingen storingen alles zijn kan ‘wat tussen hemel en aarde, tussen individuen, groepen, maatschappijen en staten’ kan gebeuren (Raguse 1992, 273). Hij pleit ervoor het begrip ‘disturbances’ te gebruiken en wil eenvoudigweg laten gelden: ‘Wanneer het met iemand niet goed gaat kun je ook op de inhoud gas terugnemen’. Dat zou voor vele vastgelopen situaties zeker een verlichting zijn, ‘maar toch geen nieuw model voor het begrijpen van leerprocessen’ (Raguse, 1987, S.135).

Ortfried Schäffter heeft daarentegen niet de nadruk gelegd op de oorzaak van de irritatie maar op het verrassende en verstorende effect ervan. Een irritatie moet betekenisvol zijn om een aanzet tot leren te zijn. Welke irritatie echter als betekenisvol geduid wordt, is afhankelijk van de competentie om waar te nemen, van de houding en instelling, dus van wat Schäffter verwachtingsstructuur noemt.

Het is tekenend dat Ruth Cohn haar eigen proces van inzicht in de werking van het storingspostulaat heeft beschreven aan de hand van een storing in de globe [trainingsseminar na de moord op John F. Kennedy] (Cohn/Farau, 1984, 341). Daarmee stelt zij haar streven: ‘Van de behandeling van enkelen naar een pedagogiek voor allen’ (Cohn, 1975) ook in dit geval op de voorgrond. De herhaaldelijk voorgestelde inperking van het storingspostulaat tot interactieve misverstanden, intrapsychische of tussenmenselijke storingen is niet in overeenstemming met de universele benadering en de ethische grondbeginselen van TGI.

De ‘werkgroep storingspostulaat’ die in het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw bij elkaar kwam in de regio München en Franken (vgl. Rubner 1992) beschouwt storingen vanuit het perspectief van groepen en stelt de vraag: welke bijdrage levert de storing aan het proces van de groep? Zij gaan ervan uit dat met de

storing een verwijzing wordt gegeven naar ‘datgene wat in het proces tot dan toe te weinig aandacht had gekregen, zodat er geen balans meer was tussen Ik, Wij en Het’ (Rubner 1992, s.16). Met deze systemische kijk op de storing onderstrepen zij de dynamische balans als belangrijk criterium bij het omgaan met storingen.

Om te leren is een onderbreking nodig

Bij irritatie als elementaire voorwaarde om te leren is niet de oorzaak van de irritatie maar het toelaten ervan een beslissend gegeven. Irritaties creëren een moment van besluiteloosheid, dat men moet uithouden om het een aanzet tot leren te laten zijn. Ruth Cohn wijst in haar vroegste uiteenzettingen over het storingspostulaat op de feitelijkheid van deze ervaring: ‘Storingen hebben de facto voorrang, of er nu richtlijnen worden gegeven of niet. Storingen vragen niet om toestemming, ze zijn er...’ (Cohn 1975 S. 122). Een lid van de ‘werkgroep storingspostulaat’ accentueert het aspect van de ‘storing als gebeurtenis’: ‘Het gaat hierbij om een moment van hoge actualiteit en zeggingskracht... Zo ontstaat een moment van creatieve chaos, dat de weg baant voor het nieuwe en kansen biedt om de mogelijkheden te benutten die het moment biedt voor alle betrokkenen, ook als heling of concrete oplossingen niet direct mogelijk lijken’ (Rubner, 1992, S.69). Het risico dat het bij een storing niet tot een oplossing komt is altijd een gegeven en laat de bedreiging en de provocatie zien die in het storingspostulaat besloten liggen.

Ruth Cohns Engelse formulering ‘disturbances take precedence’ wordt intussen als ‘storingen nemen voorrang’ vertaald. Maar naar mijn idee beschrijft ook deze uitdrukking als postulaat eerder een gewenst pedagogisch handelen dan een beschrijving van de realiteit. Teruggrijpend op Schäffters concept van ‘irritatie als moment van onbeslistheid’ kan het begrepen worden als een appèl op bewuste waarneming en besluitvorming. Zoals Schäffter zegt, gaat het bij dit moment om de beslissing tussen ‘leren op basis van reflectie’ of ‘niet-leren’; het gaat niet om goed of slecht of om aanpassing of weerstand. Wanneer een storing optreedt kan men haar aan een onderzoek onderwerpen of men benadert haar normatief. Het postulaat van dat storingen voorrang hebben vraagt er slechts om, dat moment zoveel opmerkzaamheid te geven dat een passende beslissing over hoe verder te handelen, genomen kan worden. Hiervoor is tijd en kalmte nodig.

Cultureel gezien wordt gewoonlijk veel moeite gedaan aangewend om te voorkomen dat storingen of irritaties optreden of opgemerkt worden. Goffman beschrijft in een gedetailleerde analyse over menselijke communicatie hoe op verbaal en nonverbaal niveau misverstanden,

faux pas of ontsporingen verschoven, teruggedrongen, genegeerd, verborgen of verdoezeld worden (Goffman, 1980). Ook macrosociologische onderzoeken laten zien, hoe bijvoorbeeld maatschappelijke ongelijkheid niet zonder meer tot maatschappelijke verandering, tot transformaties, opstand of revoluties leidt. Er bestaat een breed palet van sociale, culturele en politieke mechanismen als ontkenning, rechtvaardiging en symbolische superioriteit (o.a. Moore, 1984). Men kan er dus niet op rekenen dat leren in het licht van storingen vanzelf gaat.

Leerweerstanden en niet-leren

Leren is niet altijd de geschikte strategie. Onder bepaalde omstandigheden zijn storingen in een leercontext indicatoren voor een leerbehoefte op een ander niveau. In hun boek 'Struikelblokken' (Bönsch/Poplutz 2003) hebben de auteurs bijna 100 'nachtmerries' uit trainingen verzameld en op basis van TGI geordend en geëvalueerd. Een voorbeeld komt uit een training voor leidinggevenden in een organisatie, waarvan de leiderschapscultuur diametraal tegenover de doelen van de training stond. In een dergelijk geval is de storing slechts gedeeltelijk in de training zelf op te lossen; belangrijker is hier de verheldering van de opdracht in het kader van de organisatiedoelen (Bönsch/Poplutz 2003, 25). Het is ook de vraag of dat wat als inhoud van de cursus werd afgesproken overeenkomt met de leerbehoefte van de deelnemers, of welke andere functies de training in de organisatie moet vervullen. De geconstateerde storing werd zo een aanzet tot het verhelderen van de situatie én een aanzet tot leren in de organisatie.

Iets vergelijkbaars geldt voor crisissituaties. Wanneer een situatie als crisis gezien wordt moet er direct actie ondernomen worden. Daarmee onderscheidt deze situatie zich duidelijk van een leersituatie die storingen en irritaties als voorwaarde om te leren heeft en die snel handelen juist uitsluit. Tijd is een belangrijke leervoorwaarde. En ook aan deze voorwaarde wordt in crisissituaties juist niet voldaan. Ruth Cohn beschrijft dit met de haar zo eigen scherpte: 'Never analyze in a burning house', maar, zo voegt zij toe: 'Steek ook geen huis in brand om de noodzaak van de zaak als excuus te gebruiken om persoonlijke storingen buiten beschouwing te laten' (Farau, Cohn 1984, 361). Storingen kunnen dus een aanzet worden tot leren, vanuit een pedagogisch perspectief is het echter wenselijk dat de omstandigheden in de context hierbij ook in acht worden genomen.

Sarah G. Hoffmann

Geb. 1953. Sociologe. Sinds 1980 werkzaam in de volwasseneneducatie in diverse gebieden (stadsdeelarbeid, vrouweneducatie, nieuwe technologieën, train de trainer, outplacementcursussen, pedagogisch organisatieadvies) en functies (docent, onderwijsverslaggeefster, onderwijs- en projectmanagement, evaluatie, wetenschappelijk begeleidingsonderzoek. TGI-diploma(1991). Deelname aan de Opleidings- en bestuurscommissies van WILL Berlin en WILL International (1989-1996). Sinds 2004 lid van de opleidingscommissie van RCI Berlin/Deutschland-Ost en gedelegeerd in de ledenvergadering van RCI-International. E-Mail: sarah.g.hoffmann@gmx.de

Noten

1. Wetenschappelijke begeleiding van het project 'Leren in instellingen voor nascholing', in het onderzoeks- en ontwikkelingsprogramma leercultuur competentieontwikkeling, dat door het Duitse ministerie voor onderwijs en onderzoek (BMBF) en uit het Europees sociaal fonds wordt gefinancierd. Het wetenschappelijke begeleidingsteam van het project in de nieuwe Bondslanden is als derde geldstroomproject aan het Instituut voor pedagogische wetenschappen, afdeling volwasseneneducatie van de Humboldt Universiteit Berlijn verbonden.
2. Met 'weten' is hier zowel ervaringsleren op basis van reflectie als ook geobjectiverde kennis bedoeld, voor zover zij niet 'blind als vanzelfsprekend worden verondersteld en zo normatief worden gefixeerd, maar zich als principieel veranderbaar laten behandelen' (Schäffter, 2001, S.161).
3. Daarom gebruik ik nu hierna 'storing' en 'irritatie' als synoniemen.
4. Een belangrijk onderscheid met Schäffter, die in abstracte zin van betekenisystemen uitgaat en daarmee bijvoorbeeld ook groepen en organisaties als lerenden omvat, is gelegen in Ruth Cohns expliciete persoonlijke oriëntering en existentie-filosofische argumentatie.

Literatuur

- Bönsch, Marion; Poplutz, Kathrin:** *Stolpersteine meistern. Schwierige Seminarsituationen in den Griff bekommen. Erste Hilfe für Trainer in problematischen Situationen. Mit Lösungsangeboten.* Hamburg 2003
- Cohn, Ruth C.:** *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion: Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle.* Stuttgart 1975 (5. Auflage 1981)
- Cohn Ruth C., Ockel, Anita:** Das Konzept des Widerstands in der TZI. In: Löhmer, Cornelia/ Standhardt, Rüdiger: TZI. *Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn.* Stuttgart 1992, S. 175 - 206
- Farau, Alfred, Cohn, Ruth C.:** *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven.* Stuttgart 1984

Lid worden van het Ruth Cohn Instituut voor TGI?

Goffman, Irving: Rahmenanalyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt am Main 1977 Oorspronkelijke titel: *Analysis: Essays on the Organization of Experience*, 1974.

Hoffmann, Sarah G.: Krisen, Irritationen, Störungen – Wie Querliegendes zur Erkenntnisquelle und Lernmöglichkeit wird. In: Baldauf-Bermann, Kristine u.a. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Festschrift zum 60. Geburtstag von Professor Dr. Ortfried Schäffter*. Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 43. Baltmannsweiler 2005, S. 195 – 207

Moore, Barrington: *Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand*. Frankfurt am Main 1982. Oorspronkelijke titel: *Injustice: the Social Basis of Obedience and Revolt*. 1978

Raguse, Hartmut: Kritische Bestandsaufnahme der TZI in: Löhmer, Cornelia/ Standhardt, Rüdiger: TZI. *Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*. Stuttgart 1992, S. 264 - 277

Raguse, Hartmut: Was ist Themenzentrierte Interaktion? In: *Gruppenarbeit: themenzentriert. Entwicklungsgeschichte, Kritik und Methodenreflexion*. Mainz 1987 S. 117 – 143

Rubner, Eike (Hrsg.): *Störungen als Beitrag zum Gruppengeschehen: Zum Verständnis des Störungspostulats der TZI in Gruppen*. Mainz 1992

Schäffter, Ortfried: Irritation als Lernanlass. Bildung zwischen Helfen Heilen und Lehren. In: Krüger, H.H. u.a.(Hrsg.): *Bildung zwischen Markt und Staat*. Opladen 1997 S. 691 – 708

Schäffter, Ortfried: *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 25. Baltmannsweiler 2001

Schäffter, Ortfried: *Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer Theorie der Fremderfahrung*. Reihe: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Band 11) (Humboldt-Universität zu Berlin) Berlin 1997

Stollberg, Dietrich: *Lernen weil es Freude macht. Eine Einführung in die Themenzentrierte Interaktion*. München 1982

Vopel, Klaus: Ein up date für die TZI. In: *Themenzentrierte Interaktion* Heft 2/2000 S. 69 – 83

Ziemons, Michael: *Lernen an Krisen in der Erwachsenenbildung*. Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 37. Baltmannsweiler 2003

Graag zouden wij u welkom heten als lid van het Ruth Cohn Instituut voor TGI – regio Lage Landen. Onze vereniging heeft als doel: het levend houden en verder ontwikkelen van TGI via o.a. lezingen en workshops, theorievorming, peergroepen, project- en intervisiegroepen. Concreet betekent het lidmaatschap: U krijgt een uitnodiging voor alle door onze regio georganiseerde activiteiten. Tweemaal per jaar ontvangt u het ‘Tijdschrift voor Themagecentreerde Interactie’. U wordt ook automatisch lid van RCI-International en ontvangt tweemaal per jaar het internationale TGI-tijdschrift. U ondersteunt met uw lidmaatschap de doelstelling van onze vereniging.

U kunt zich schriftelijk of via de website aanmelden bij:

Ruth Cohn Instituut voor TGI – regio Lage Landen
Chartreslaan 1
NL 5627 MV Eindhoven
Tel. +31 (0) 402426551
e-mail: info@tgi-forum.com
website: www.tgi-forum.com