

Associaties bij het thema 'emotioneel leren bij TGI'

Angelika Rubner
Vertaling Phien Kuiper

Eerst wordt de dubbelzinnigheid van het begrip 'emotioneel leren', die vaak tot misverstanden leidt, besproken. Daarna leg ik een verband tussen de inzichten van modern neurobiologisch onderzoek en TGI. Dan volgen twee vignettes die zowel de samenhang als de beide aspecten van het 'emotionele leren' moeten verduidelijken – één waarbij het gaat om leren van gevoelens en één waarbij het gaat om leren met gevoelens.



Het begrip 'emotioneel leren' is zowel dubbelzinnig als misleidend. *Dubbelzinnig* omdat het zowel het leren *van* gevoelens als het leren *met* gevoelens betekent. *Leren van gevoelens* beoogt gevoelens die niet voldoende of helemaal niet beschikbaar zijn te veranderen respectievelijk te verwerven. *Leren met gevoelens* daarentegen verwijst naar het leerproces dat door emoties wordt ondersteund of liever gezegd begeleid, dus het leren dat in (schijnbare) tegenstelling staat tot 'zuiver' cognitief leren. En daarmee ben ik al bij het *misleidende* van dit begrip, aangezien het suggereert dat emotioneel en cognitief leren gescheiden kunnen worden. Er is echter geen zuiver cognitief leren, maar elk leerproces is een geheel, een psychofysiek en sociaal gebeuren dat door emoties en motivaties wordt bepaald. *Emoties* zijn gemoedstoestanden en stemmingen die wijzen op een bepaalde toestand en actiebereidheid in een concrete situatie. De *motivaties* van een mens daarentegen omvatten meer dan de actuele verhoudingen tussen de persoon en zijn omgeving, die betekenen ook relatief stabiele instellingen, belangstellingen, verwachtingen en bereidheid tot bepaalde manieren van handelen. Ze hebben zowel een activerende als een sturende functie (Thomae 1983, Heckhausen 2003).

Leren is een zeer complex proces van veranderingen van het neuronale en psychische systeem. Het verandert niet alleen het denken, voelen en doen van een persoon, maar ook zijn hersenstructuur.

Neurobiologische inzichten en het moderne hersenonderzoek (Bauer 2004, 2005, Spitzer 2003, Hüther 2006, Vester 2007 en anderen) kunnen aantonen (bijvoorbeeld door middel van neuroimaging, waarbij de hersenen zo te zeggen worden gadeslagen terwijl ze aan het werk zijn, of door middel van magneetresonantie MRI – tomografie CT) dat

- ons leren in hoge mate afhankelijk is van emoties en succeservaringen,
- onze motivatiesystemen op hoge toeren draaien wanneer wij toewijding en waardering van andere mensen krijgen,
- geluksgevoelens ontstaan (opgeroepen door de transmitter dopamine) als we een uitdaging aankunnen. Deze gevoelens vragen om herhaling,
- wanneer wij leren, ontwikkelen we zelf de regels volgens welke we leren, door neuronale landkaarten te vormen,
- leren het beste lukt als we zelf actief kunnen worden, als een actieve dialoog met de omgeving kan plaatsvinden,
- de nieuw verworven kennis een zinvolle plaats kan innemen in de al aanwezige kennis en daarin goed past,

- leren een hoogst subjectieve aangelegenheid is met een individuele structuur, niveau en verbanden met telkens weer heel verschillende denkinhoud.
- Constructivisten* concluderen dan ook dat ieder individu overeenkomstig zijn leergeschiedenis zelf bepaalt welke betekenis hij geeft aan de gebeurtenissen in zijn omgeving, respectievelijk hoe hij zijn subjectieve werkelijkheid construeert. Bij dit construeren volgen de hersenen hun eigen subjectieve logica die zich ontwikkelt in het verlengde van de ervaringen die hij opdoet in zijn leven en die hun materiele basis heeft in neuronale processen in de hersenen.

Ruth Cohn heeft Themagecentreerde interactie (TGI) in de jaren 50 in de Verenigde Staten ontwikkeld, in een tijd waarin de ontdekkingen van het moderne neurobiologisch onderzoek nog onbekend waren. En toch zijn deze inzichten bij TGI, een *'methode van levend leren'*, reeds opgenomen. Ruth Cohn heeft ze zich eigen gemaakt, door nauwkeurig waar te nemen en door de pedagogische en psychologische inzichten die destijds voorhanden waren in hun samenhang te beschouwen. Levend leren vereist dat

- in ieder leerproces niet alleen het verstand maar de gehele persoon als eenheid van lichaam en geest wordt aangesproken,
- dat de verhouding met de mensen met wie geleerd en gewerkt wordt, aandacht vraagt en met vertrouwen wordt vormgegeven,
- dat het best geleerd wordt wanneer het in een respectvolle en zoveel mogelijk angstvrije atmosfeer plaatsvindt (dus duidelijke thema's en structuren, vermindering van hiërarchie, oog voor de situatie van elk groepslid, oog voor de groepontwikkeling etc.),
- inzichten, kennis en vaardigheden het beste blijvend verworven kunnen worden door te ervaren en te doen in het hier-en-nu,
- de eerste stap bij het verwerven van nieuwe inzichten of - om het in TGI-taal uit te drukken - bij het bewerken van een thema is dat iedere persoon uitzoekt en benoemt op welke manier hij rechtstreeks door de thematiek geraakt wordt. Alleen tegen deze achtergrond kan hij zijn individuele leerdoelen bepalen en wat nieuw verworven gaat worden in verband brengen met wat al aanwezig is en zijn eigen denkstructuren 'construeren',
- het denken van een ander niet gericht beïnvloed kan worden, alleen door hem situaties aan te bieden die voor hem mogelijkheden openen voor individuele leerervaringen.

Als elk leren *ook* een emotioneel proces is en als TGI 'levend', dat wil zeggen een leren vereist waar de mens in zijn geheel bij betrokken is, dan is de titel van dit artikel 'emotioneel leren bij TGI' een tautologie. Ik heb hem – ondanks dat hij dubbelzinnig is en verkeerd begrepen kan worden, en (in TGI-context) blijkbaar overbodig – zo laten staan omdat hij misschien eenduidiger kan worden, *juist* door deze verschillende betekenissen aan de orde te stellen.

De volgende twee *vignettes* moeten hiertoe een bijdrage leveren en tegelijkertijd illustreren hoe emotioneel leren (in de boven beschreven dubbele betekenis) met TGI kan plaatsvinden.

Ik begin met een voorbeeld van het *leren van gevoelens*. In een cursus met het thema 'Waardoor word ik geleid wanneer ik een groep leid?' vallen mij van meet af aan twee manlijke deelnemers, allebei rector van een groot gymnasium, op. Beiden werken en spreken op een hoog intellectueel niveau, reageren steeds alleen op zakelijk niveau wanneer er wordt gezocht naar motieven achter hun leidersgedrag (bijvoorbeeld leerstofoverdracht, optimale leiding van conferenties etc.), beiden hebben al gauw een prominente plaats in de groep en beiden rivaliseren flink om de eerste plaats. Mijn herhaalde pogingen om Hans en Dieter (de namen zijn gewijzigd) te confronteren zowel met de manier waarop ze naar mijn waarneming hun gevoelens buiten beschouwing laten als met hun onderlinge rivaliteit, worden als 'irrelevant' afgedaan. Ik zoek dus naar een situatie waarin ze hun ervaringen tot nog toe kunnen herkennen en plaatsen, en waarin ze ook leervorderingen kunnen maken die voor hen zinnig zijn. Bovendien moet die situatie aanleiding zijn voor concreet voelen en handelen in het hier-en-nu, zodat de deelnemers toegang kunnen krijgen tot hun directe gevoelens en daarmee hun gedrag op een dieper niveau kunnen begrijpen. Ik vind deze situatie in een (schijnbaar eenvoudige) oefening die ik hen of eigenlijk de hele groep (deze oefening past goed bij het proces) voorstel. De oefening heet 'Stoelen in een kring' (vgl. Kriz, Nöbauer 1996, 153) en gaat zo: de stoelen staan dichtbij elkaar in een kring, gekanteld op de twee achterpoten, en iedere deelnemer houdt met zijn linkerhand de rugleuning van een stoel vast. De opgave van de groep is om het voor elkaar te krijgen één keer om de kring stoelen heen te draaien zonder dat er een stoel omvalt, met twee handen wordt vastgepakt of weer op vier poten terecht komt. Als dat gebeurt moet de groep weer naar de beginpositie terug. Er worden geen spelregels of andere aanwijzingen gegeven. De doelen die ik me stel bij de keuze voor deze oefening zijn: aan

de ene kant moet de groep kunnen ervaren hoe belangrijk de concentratie van ieder afzonderlijk en de coördinatie van alle aparte activiteiten voor het gezamenlijke werk zijn. Aan de andere kant wil ik een situatie aanbieden waarin verschillende rollen moeten worden opgepakt, want zonder dat er iemand het initiatief neemt kan deze taak niet volbracht worden. Nadat ik de opgave heb geschetst en nadat hij met belangstelling en nieuwsgierigheid door de groep is geaccepteerd en begonnen, komen er bijna meteen heftige discussies tussen Hans en Dieter. Allebei hebben ze hun ideeën over hoe deze opgave het best kan worden aangepakt en over wie van hen het best het commando of het initiatief voor de coördinatie op zich kan nemen. De andere groepsleden luisteren eerst aandachtig maar worden daarna langzamerhand ongeduldig en geïrriteerd en besluiten tenslotte dat een derde persoon uit de groep deze rol gaat vervullen. Hans verlaat dan – schijnbaar onverschillig – de kring terwijl Dieter zonder nog een woord te zeggen ‘meespeelt’. Evenwel is hij het die – zichtbaar onzeker geworden – bij herhaling een stoel laat vallen en daarmee er voor zorgt dat de groep telkens weer opnieuw moet beginnen. Bij de nabespreking hebben Hans en Dieter heftige, zij het heel verschillende, reacties: Hans verliest zijn moeizaam bewaarde kalmte en begint woedend te schelden op de ‘debiele’ voorstellen van Dieter, maar ook op de groep die zijn goede ideeën had verworpen. Dieter daarentegen reageert met schaamte, schaamte over het feit dat zijn ideeën zijn verworpen, maar ook schaamte over zijn onhandigheid. Wanneer ik vraag wanneer en waar zij al eerder in hun leven om hun positie hebben moeten vechten, uiteindelijk zonder succes, komt er bij allebei een lawine van herinneringen los met de gevoelens die daarbij horen. Hans vertelt – terwijl hij steeds meer tegen zijn tranen vecht – dat hij zijn leven lang in de schaduw van zijn oudere broer heeft gestaan en het voor zijn vader nooit goed heeft kunnen doen, hoe hij ook zijn best deed. Dieter vertelt – terwijl hij steeds woedender wordt – dat hij door zijn alleenstaande moeder alleen gezien en ‘geliefd’ werd als hij uitstekende prestaties leverde. De andere groepsleden doen mee door vragen te stellen, betrokken te zijn en tenslotte ook door te vertellen hoe ze zelf met deze thematiek te maken hebben gehad. Het is gelukt een ontwikkelings- en discussieproces op gang te brengen waarin alle betrokkenen hun gevoel over zichzelf en hun eigen interpretatie van het levensrealiteit konden inbrengen. Bovendien konden Hans en Dieter toegang krijgen tot lange tijd verdrongen en verloochende gevoelens en rechtstreeks ervaren en begrijpen hoe gevoelens bij iedere (schijnbaar onschul-

dige) actie een rol spelen. Bovendien konden ze nieuwe corrigerende ervaringen opdoen: de groep had ze allebei waar- en ernstig genomen, had laten merken dat hun gevoelens te begrijpen en terecht waren en dat ze allebei geaccepteerd werden zoals ze waren. Hans hoefde niet meer perse beter zijn dan Dieter en Dieter kon ‘falen’ zonder uitgelachen of niet meer gezien te worden.

In een tweede voorbeeld wil ik laten zien hoe *met gevoelens geleerd* kan worden. In een cursus die inleiding tot TGI als inhoud had moesten de deelnemers zich het storigenpostulaat eigen maken en het begrijpen. Om dit mogelijk te maken koos ik de volgende opgave: in drie subgroepen moesten de deelnemers een scène, pantomime of beeldhouwwerk ontwerpen waarin het wezenlijke van het storigenpostulaat uitgebeeld werd. De deelnemers mochten deze scène, pantomime of beeldhouwwerk in de voorbereiding alleen maar bedenken, de ‘première’ zou de presentatie in het plenum zijn. Een van de subgroepen koos de volgende kleine scène: de deelnemers gingen vlak achter elkaar staan, legden hun handen op de schouders van degene die voor hen stond en begonnen – als een duizendpoot – in dezelfde pas vooruit te marcheren. Op een gegeven moment deed één groepslid heel iets anders: hij hield op met net zo te lopen als de anderen en begon in een heel andere ritme te huppelen. De anderen probeerden eerste het storende groepslid weer te ‘vangen’, dat mislukte echter. Langzaam maar zeker kwam de hele rij tot stilstand en loste zich op. Na een kort moment van radeloosheid nam het storende groepslid het initiatief en deed enkele lichaamsbewegingen voor die de anderen begonnen te imiteren. Langzaam maar zeker namen andere groepsleden deze rol over en ontwikkelde zich een nieuwe gemeenschappelijke manier van doen die nu wezenlijk afwisselender was dan die van de duizendpoot.

Aan dit voorbeeld, dat door alle betrokkenen als ‘levendig en vol plezier, hoewel af en toe ook frustrerend en radeloos werd beleefd, kon heel goed worden gedemonstreerd wat het betekent dat ‘storingen voorrang hebben’ – omdat die voorrang nemen. Er kon bovendien duidelijk gemaakt worden dat storingen ‘niet uit de hemel komen vallen’, maar altijd een voorgeschiedenis hebben (in dit geval verving bij het storende groepslid), die moet worden begrepen en serieus genomen. Pas op deze basis kan de storing worden bewerkt en als input voor iets nieuws, iets waarin het storende is opgenomen, dus als ‘een bijdrage tot het groepsgebeuren’ worden begrepen (zie Rubner 1993).

Doordat de ‘grauwe theorie’ van het storigenpostulaat verbonden kon worden met de ‘groene levensboom’ van

de ervaring, door de droge formule 'Storingen hebben voorrang' door de deelnemers zelf in een speelse vorm te laten gieten, voor te laten stellen, te laten ervaren en er op te laten reflecteren, was een verbinding tot stand gebracht tussen denken en voelen, begrijpen en ervaren, kortom, was er een proces van levend leren op gang gebracht.

Mijn bemoeienis met het thema 'Emotioneel leren bij TGI' heeft associaties, herinneringen, gevoelens en gedachten bij mij opgeroepen die meer grijpbaar en hanteerbaar geworden zijn voor mij doordat ik ze op schrift heb gesteld, en erover moest schrijven. Ook formuleren en in woorden vatten is een vorm van handelen die met gevoelens verbonden is – en niet alleen met gedachten en overwegingen. Hiermee heeft het schrijven van dit kleine artikel bij mij geleid tot een dieper begrijpen van de thematiek: ik heb cognitief en emotioneel geleerd!

Literatuur

- Bauer, J.** *Das Gedächtnis des Körpers*. Frankfurt 2004
Bauer, J. *Warum ich fühle was du fühlst*. Hamburg 2005
Heckhausen, H. *Motivation und Handeln*. Berlin 2003
Hüther, G. *Die Macht der inneren Bilder*. Göttingen 2006
Krix, W., Nöbauer, B. *Teamkompetenz*. Göttingen 2002
Rubner, E. (Hg.) *Störung als Beitrag zum Gruppengeschehen*. Mainz 1992
Spitzer, M. *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg 2002
Thomae, H. *Theorien und Formen der Motivation*. Göttingen 1983
Vester, F. *Denken, Lernen, Vergessen*. München 2007
Hoe wij denken, leren en vergeten. Baarn 1976

Over de auteur: klinisch psycholoog, psychoanalytica, TGI-opleider in het RCI.
Verscheidene publicaties op het gebied van psychoanalyse en TGI.
Adres: Katzenbichl 4, D – 83131 Nussdorf.