

VU Research Portal

Wijzer worden door weerstanden

Lanser - van der Velde, A.M.

published in

Een gezamenlijke trektocht, Meedenken met Jan Hendriks over gemeenteopbouw, Opstellen aangeboden bij zijn afscheid van de Faculteit.

1998

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Lanser - van der Velde, A. M. (1998). Wijzer worden door weerstanden. In G. Heitink, J. V. D. Meent, & S. Stoppels (Eds.), *Een gezamenlijke trektocht, Meedenken met Jan Hendriks over gemeenteopbouw, Opstellen aangeboden bij zijn afscheid van de Faculteit*. (pp. 105-116). (X; No. X). Kok.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Wijzer worden door weerstanden, in: Een gezamenlijke trektocht, Meedenken met Jan Hendriks over gemeentebouw, Opstellen aangeboden bij zijn afscheid van de Faculteit, Red. Gerben Heitink, Jaap van de Meent, Sake Stoppels, blz.105-116, Kok Kampen 1998

Alma Lanser

Jan Hendriks stelt zeer veel prijs op een open communicatie. Dit was namelijk de enige aanwijzing die hij mij heeft gegeven toen ik bij hem introk op zijn kamer op de VU. Ik heb de afgelopen jaren met veel plezier naar Jan geluisterd, naar zijn vele humoristische verhalen en naar zijn scherpe analyses. Die open communicatie is wel gelukt, geloof ik. Als dank voor zijn collegialiteit vertel ik hem graag dit verhaal en analyseer in alle open communicatie een stukje met hem mee.

In deze oefening kijk ik naar wat er in een godsdienstpedagogisch perspectief te zeggen valt over de begrippen belemmeringen en weerstanden. In *Terug naar de kern* zijn deze begrippen het aangrijpingspunt voor de analyse van een stagnerende vernieuwing in de gemeente. In de gezamenlijke trektocht zijn ze echter moeilijk meer te zien. Via een uitbreiding van Kolb voer ik een pleidooi voor pluraliteit, taken naar talenten en, onvermijdelijk, aangewezen zijn op elkaar. Het is dan consequent om de gezamenlijke trektocht als kernmetafoor op te vatten. Mijn conclusie luidt dat voor de realiteit van de reis een aanvulling met een communicatietheorie nodig is en ik wijs daarvoor op een agogische variant.

Geen perpetuum mobile

In *Terug naar de kern* is 'de lerende gemeente' de motor voor veranderingen en verbeteringen (*TndK*, 142 ev, ook in *PT* 97/2, 104). Jan Hendriks blijkt zich er van bewust dat het perpetuum mobile in ons ondermaanse een utopie is en noemt nadrukkelijk de leerweerstanden die energieverlies zullen betekenen op de trektocht, die de 'mensen van de weg' gaan. Wil de karavaan in beweging komen, dan zal de eenparige beweging van de voortbewegende kracht groter moeten zijn dan de remmende krachten in een mechanisme met te weinig (heilig) olie. De voortbewegende kracht kan gevormd worden door de aantrekkingskracht van het doel, maar dat is niet het enige waar wij ons op kunnen richten. De wandbordspreuk "Hij heeft ons geen gemakkelijke reis beloofd, maar wel een behouden aankomst" mag generaties getroost en bemoedigd hebben, het weerhoudt ons niet om de reis onder de loupe te nemen. Het gaan van de weg, beleven wat we onderweg beleven, het avontuur van de reis is minstens zo belangrijk. En leren is de 'methodos', de weg waarlangs wij gaan.

In *Terug naar de kern* is de waarneming van de belemmeringen (9) het beginpunt om de oorzaken van het gebrek aan de vernieuwing in de gemeente op te sporen. In deel III is de vierde vuistregel voor het aanpakken van problemen het serieus nemen van de weerstanden (94-97). Aan het eind van het boek, als het oplossen van problemen alleen mogelijk lijkt in de gezamenlijke trektocht, zijn de weerstanden leerweerstanden geworden. Het probleem van de weerstanden is daarmee op het bordje van de godsdienst(ped)agogiek gelegd.

In het artikel in *Praktische Theologie* 97/2 zijn de leerweerstanden nader genoemd: "gebrek aan openheid en bereidheid om op weg te gaan, vastklampen aan het behoud van het bestaande, teleurstelling en rouw over verlies kanaliseren in kritiek en verwijten naar leiding, tijdgeest of bepaalde groepen in de kerk" (148).

Leerweerstand zijn complex en diepgeworteld

De weerstanden lijken vooral een belemmering te zijn om in beweging te komen. Als er maar genoeg moed en energie is verzameld om aan de slag te gaan, dan is het oplossen van de problemen op zich motiverend. De ervaring 'het lukt' maakt energie vrij en sommige problemen verdwijnen al werkende. Nu is dit optimisme deels gegrond en deels te gemakkelijk. Er zijn meer leerweerstand dan alleen bij het vertrek. In de gemeenten verwijten de activisten de tragen conservatisme. Een bezinnend type noemt enthousiasten druktemakers of relschoppers. De werkelijkheid is ingewikkelder, bedreigender en taaier dan het in een optimistisch gelovig boek beschreven kan worden.

John M.Hull beschrijft in *What Prevents Christian Adults from Learning?* (1985) een scala van leerweerstand. De zorgvuldige woordkeus in de titel van dit boek valt meteen op. - De vertaling in het Nederlands zou kunnen luiden *Wat weerhoudt volwassen christenen om te leren?* De schrijver is een pastoraal bewogen man en wil een "diagnose van de weerhoudingen" leveren. Niet om het botte mes in de zieke christenheid te zetten, maar ter verheldering van de invoelende constatering dat "leren christenen pijn doet, omdat zij al beschadigd zijn" (x). Leerweerstand zijn niet alleen persoonlijke en dus psychologisch te duiden fenomenen. De 'weerhoudingen' zijn veelvoudig en slechts inzichtelijk te maken met een interdisciplinaire benadering. Hull bewandelt de sporen van godsdienstsociologie, kennissociologie, de sociale psychologie en de theologie om achtergronden en oorzaken van leerweerstand zichtbaar te maken.

De conclusie uit *What Prevents.....* luidt dat weerstanden zeer complexe verschijnselen zijn met veel verschillende oorzaken. In de praktijk blijken ze doordat ze aan de personen op de gezamenlijke trektocht kleven. Het is ook mijn ervaring dat als ze serieus genomen worden (*TndK*, 94) de weerstanden verminderen. Mensen worden tot subjecten van het leerproces als zij geaccepteerd worden zoals ze zijn. Erkenning van de subjectiviteit is motiverend en vermindert weerstanden. Maar erkenning kan weerstanden minder hard maken, het neemt ze niet weg. Ze zijn complex, diep geworteld en vaak onbegrijpelijk.

Gezamenlijk is niet vanzelfsprekend

De complexiteit van leerweerstand komt in *TndK* niet zo uit de verf. Om de gezamenlijke trektocht realistischer te maken is een nadere verkenning nodig. Ik leg enkele theoretische uitgangspunten van de gezamenlijke trektocht onder de microscoop, en speur naar zijwegen die in het beeld verborgen zitten.

Ik begin bij het begrip 'gezamenlijke trektocht'. Als alle gemeenteleden subject van de veranderingen zijn, constateer ik een probleem. Als we consequent willen denken, kun je in een gezamenlijke trektocht namelijk niets meer weerstanden noemen. Wie benoemt wat een weerstand is? Wie bepaalt of een idee perspectief biedt of juist als een uiting van weerstand verstaan wordt? Wie kan in een gezamenlijke trektocht op voorhand vaststellen of een vernieuwing een voortbewegende kracht in zich heeft, leidt tot overmatig activisme of een relaxed verblijf in de oase tot resultaat zal hebben? Het antwoord op deze vraag zal stellig luiden dat zulks een punt van gezamenlijk overleg is. Gezamenlijkheid zou dan het sleutelwoord zijn. Maar juist gezamenlijk optrekken blijkt niet gemakkelijk te zijn. Al die verschillende mensen met hun verschillende gaven en mankementen zijn het niet vanzelfsprekend met elkaar eens.

De leerweerstand lijken in een gezamenlijke trektocht onzichtbaar te worden.

Gezamenlijkheid is ook een complex probleem. En verdrongen problemen veroorzaken stollingen en storingen, die energie vreten. De trektocht kan zo gefrustreerd raken dat er opnieuw stilstand optreedt.

Leercyclus en leerstijlen

Waaruit komt het probleem van de onzichtbare leerweerstand voort? We kunnen kijken naar de manier waarop in *Tndk* de leercyclus van Kolb gebruikt is (137). Dit is een mooi cyclisch model en past bij de conciliaire gemeente, in de spiraalvorm zelfs bij de conciliaire gemeente onderweg.

Het model kent in ons land een ruime toepassing in het leren van volwassenen. Sinds in de jaren zeventig en tachtig de volwasseneducatie (vrouwengroepen, open school, moederma-vo's) in het spoor van Paolo Freire in ons land ingang vond, verschijnt het model in verschillende theorieboeken, die over deze vorm van leren werden geschreven. Uit deze wereld ging het model over naar de organisatie-ontwikkeling en wordt het gebruikt in bedrijfsopleidingen van lerende organisaties.

De grote winst van het leermodel is de ruimte voor ervaringen. En dat is de eerste voorwaarde voor het leren van volwassenen (Stroomberg ea, 1991). Elke deelnemer aan een leerproces neemt bij de aanvang van het leren immers een grote hoeveelheid (levens)kennis en ervaring mee. Deze kennis en ervaring is zowel inhoudelijk als procedureel. Met inhoudelijke kennis (het 'wat') bedoel ik dat mensen over vele aspecten van de wereld kennis hebben verzameld en opvattingen ontwikkeld, zelfs al zijn zij zich daar lang niet altijd van bewust. De procedurele kennis (het 'hoe') bevat cognities en concepten over de manier waarop je leert en hoe leerprocessen behoren te verlopen.

Freire liet zien dat bewustwording ("naming the world") van reeds aanwezige kennis en ervaring bijzonder motiverend werkt voor het leerproces. In de didaxologie is algemeen aanvaard dat nieuwe kennis moet aansluiten bij de beginsituatie van de lerenden. Wat mensen in een leerproces aan (vaak passieve of onbewuste) kennis en ervaring meebrengen, moeten we eerst activeren voordat we nieuwe ideeën planten en oude kennis kunnen reorganiseren.

De leercyclus die in *TndK* (137) als produkt van Kolb's denken wordt opgevoerd is in feite het geestelijk eigendom van Kurt Lewin (Kolb 1984, 21). Nu is dat op zich geen ramp, het is een wijdverbreid misverstand (o.m. Henning z.j, 21). Misschien is het zelfs een teken van populariteit, het overkomt Jan Hendriks ook regelmatig dat hij zijn modellen gesierd ziet met andermans naam. Waar het om gaat is dat D.A. Kolb het gedachtegoed van Lewin verder heeft ontwikkeld. Hij komt bij een aspect van leren uit dat een aanknopingspunt biedt voor het omgaan met leerweerstand.

Lewin's model, de leercyclus in *TndK*, is een *leermethode*, een model 'in a fluid state' (vgl. *TndK* 124). Het model kent als methode een grote populariteit. Dat is te danken aan de hierboven aangegeven ruimte voor ervaringen, maar niet minder aan de geboden mogelijkheid om de verlamme scheiding tussen denken en handelen (doen) te overwinnen. Als een persoon de hele cyclus van dromen (in *TndK* 'bezinnen'), denken, beslissen en doen doorloopt, wordt in de persoonlijke leeractiviteit de scheiding overwonnen. In deze vloeibare vorm komt de leercyclus in *TndK* voor.

Kolb (id.) heeft de leer- en ontwikkelingstheorieën van Dewey, Lewin, Piaget en Freire gecombineerd. Hij concludeert dat in leerprocessen twee oppositionele bewegingen gaande zijn, globaal gezegd een registrerende en een interpreterende. De bewegingen zijn oppositioneel en met elkaar in conflict. De oplossing van het conflict, de integratie, is het eigenlijke leerproces. Het leren resulteert in een reorganisatie van de reeds aanwezige kennis en ervaring, van de

beginsituatie. Zolang de integratie niet lukt en het conflict bestaat, uit het zich in leerweerstanden. Het conflict kan soms met behulp van anderen, door tijd, aandacht en een zorgvuldige begeleiding, alsnog opgelost worden. Soms is de integratie onmogelijk. Mensen dragen beschadigingen met zich mee. De beginsituatie, de registrerende of interpreterende krachten kunnen geblesseerd zijn en genezing is niet altijd mogelijk. De conflicten, de leerweerstanden blijven bestaan en nemen energie weg.

Leren vraagt tijd, aandacht en begeleiding, maar ook om moed om het uit te houden met de beperktheid van mensen.

Kolb en zijn team hebben empirisch onderzoek gedaan om de waarde van het combimodel te toetsen. In de uitkomst van het onderzoek bleek het model minder vloeibaar te zijn dan theoretisch was verondersteld. In het onderzoeksrapport komt naar voren, dat mensen voorkeur hebben voor één van de vier modi van de cyclus. Mensen zijn door aanleg, opleiding en (werk)ervaring gevormd tot 'dromers', 'denkers', 'beslissers' of 'doeners'. Zij hebben zich gedurende hun leven een strategie voor de oplossing van hun conflicten verworven. Deze voorkeur voor een bepaalde manier van leren heet 'leerstijl'.

Kolb wordt nu vooral gebruikt om verschillen in leerstijlen van mensen aan het licht te brengen. Mensen leren namelijk het meest effectief en productief als de aangeboden leerprocedure aansluit bij hun leerstijl. Dit is belangrijk omdat een positief resultaat van een leerproces sterk motiverend werkt. Als het leren lukt, gaan mensen er (met vreugde) mee door. Vermunt deed onderzoek naar leerstijlen in het hoger onderwijs (1992). Hoewel hij tot een andersoortige typologie komt dan Kolb c.s. vindt hij eveneens dat iemands leerstijl een redelijk constant en consistent (maar niet absoluut onveranderbaar) gegeven is.

Kolb's leerstijlentheorie is vervolgens uitgewerkt in een serie aanbevelingen. Deze tips zijn bedoeld om je leerstijl uit te buiten en je beperkingen onder ogen te zien. Een dromer kan goed de voor- en nadelen van een bepaalde actie opsommen en bij een twistpunt weloverwogen argumenten aanvoeren voor beide standpunten, maar protesteert als een beslissing onder tijdsdruk moet worden genomen. Iemand die een denker is, kan heel goed de betogen van anderen kritisch ontleden, maar voelt zich ongemakkelijk in situaties waarin de nadruk ligt op gevoel en emoties. Een beslisser kan prima lijstjes met actiepunten maken en tijdspaden uitzetten, en wordt ongeduldig als er geen duidelijke richtlijnen zijn om het probleem aan te pakken. Doeners zijn in hun element als er actie, afwisseling en opwinding is, zij laten het afweten als ze in hun eentje moeten werken.

De Lewin-cyclus verandert door Kolb's bewerkingen en bevindingen van een model 'in a fluid state', dat te gebruiken is als *leermethode*, in een *model* 'in a stable state', een leerstijlentheorie. Tussen *model* en *methode* blijft een spanning bestaan, je kunt ze niet straffeloos aan elkaar gelijkstellen. Als je het *model* nu nog gebruikt als *leermethode* (iedereen moet de hele cyclus doorlopen) kom je terecht in een geforceerd leerproces, waarbij de subjectiviteit van de lerende genegeerd wordt. Mensen worden niet aangemoedigd om te doen waar ze goed in zijn, maar moeten zich aanpassen en alles kunnen. Het lijkt verspilling van talent en betekent zeker energieverlies.

Een pleidooi om de leercyclus van Lewin als *leermethode* te hanteren is, na het onderzoek van Kolb, in tegenspraak met het andere uitgangspunt van de gezamenlijke trektocht, namelijk dat elk gemeentelid subject van het leerproces moet zijn. De cyclus als *leermethode* toepassen leidt tot te hoge eisen aan het leerproces van subjecten en blijkt empirisch te idealistisch van gehalte te zijn. Als we het *model als methode* in een lerende gemeente willen gebruiken, bestaat de kans dat we leerweerstanden creëren in plaats van ze op te heffen. De motivatie voor leren en veranderen neemt af. Het tempo van de trektocht wordt een slakken-gang.

Aan het gebruik van de cyclus als *leermethode* kleven naast het idealistisch gebruik nog twee problemen. Het eerste: zoals de leercyclus in *TndK* op papier staat, gekoppeld aan de voorwaarde van het subject-zijn van de gemeenteleden, is het een intrapsychisch model. Het model als een gesloten cirkel maakt niet zichtbaar waar de impulsen of interventies, die het leerproces in gang zetten, mogelijk zijn. Elk gemeentelid moet subject zijn van het leerproces, maar draait als eenzame monade een ronde in de draaimolen van bezinnen, denken, beslissen en doen. Als het subject-zijn van de gemeenteleden een harde voorwaarde is voor een gezamenlijke trektocht, rijst de vraag hoe die subjecten contact met elkaar kunnen maken.

Het tweede: het *model* als leerstijlentheorie is een individueel model. Als gemeenteleden met hun verschillende leerstijlen de leercyclus instappen, bevinden zij zich globaal op vier verschillende plaatsen in de cirkel. Als zij, idealiter, de cirkel doorlopen gebeurt er iets vreemds. Of sommigen moeten zich forceren om met anderen in de pas te komen, zij offeren hun subject-zijn op. Of zij blijven subjecten en volgen een leerstrategie, die aansluit bij hun leerstijl. Maar dan bevinden de deelnemers aan het leerproces zich voortdurend op verschillende punten in de leercirkel. De subjecten draaien niet alleen eenzame rondjes, zij lopen ook achter elkaar aan. Behalve met een intrapsychisch leerproces zitten we ook nog met ongelijktijdigheid van de lerenden.

Tussenstand

In een gezamenlijke trektocht lijken de weerstanden verdwenen, omdat onduidelijk is wie kan benoemen wat weerstanden zijn. Het begrip 'gezamenlijk' lijkt dit op te lossen, maar verbergt voorlopig nog meer dan het verheldert.

John Hull laat zien dat leerweerstand complex zijn en vele oorzaken hebben.

De leercyclus van Lewin wordt in *TndK* idealistisch gebruikt. Gemeenteleden worden eenzame subjecten, die zich afvragen hoe zij elkaar kunnen bereiken.

Pleidooi voor pluraliteit

Als we Kolb's bevindingen uit zijn onderzoek serieus willen nemen, zullen we de pluraliteit in de gemeente onder ogen moeten zien. Erkenning van de verschillen tussen mensen is met het oog op het subject-zijn van de gemeenteleden noodzakelijk. Gemeenteleden hebben verschillende leerstijlen. Een open oog voor pluraliteit is een voorwaarde om een lerende gemeente op weg te helpen. Kolb's leerstijlentheorie betekent het verschil erkennen.

In het model van Lewin kun je in principe op elke plek van de cirkel instappen. Dit lijkt verwarrend en het ondermijnt de gezamenlijkheid. Maar niet alle mensen in de gemeente hebben dezelfde charismata. Mensen hebben verschillende leerstijlen en leerstrategieën, gevormd door hun unieke aanleg en levenservaring. Het beeld van het lichaam met de vele leden komt hier in een andere perspectief terug. Je bent in de eerste plaats een dromer, een denker, een beslisser of een doener, je bent een hand, voet of oog. En de één acht de ander uitnemender dan zichzelf, maar verachte zichzelf daarom niet. Mensen hebben elkaar nodig op die gezamenlijke trektocht. Iemand om twintig oplossingen voor een probleem te kunnen bedenken. Maar ook iemand om de oplossingen tegen elkaar af te wegen en ze met meningen van anderen te vergelijken. Vervolgens iemand die uit alle twintig de beste durft te kiezen. En dan nog iemand die de praktische mogelijkheden en vaardigheden bezit om het uit te voeren.

De tekst over het lichaam met de vele leden is een bekende, misschien zelfs wel populaire tekst.

Het idee van de verschillende charismata spreekt ieder aan. Het geeft ruimte voor pluraliteit in de gemeente. We herkennen het en voelen ons daarbij zelf erkend. Het verlicht onze last. Je kunt iets doen waar je goed in bent, zonder een minderwaardigheidsgevoel te kweken dat het-geen een ander doet eigenlijk beter, belangrijker of waardevoller is.

Erkenning van pluraliteit behoort bij een gezamenlijke trektocht, en daarmee vervallen vele onnodige leerweerstanden. Of als leerweerstand aangemerkte strubbelingen, die echter kenmerk zijn van ons mensen: divers, verschillend in ervaringen en mogelijkheden, variabel in talenten en beperkt. De pluraliteit in leerstijl kunnen we als winst opvatten, want dan zijn de mensen van de weg op elkaar aangewezen. De verschillende leerstijlen en leerstrategieën in een gemeente bestaan naast elkaar. In de werkelijkheid gebeurt dat vaak ook. We vinden het prettig dat de één oppast in de crèche en de ander wel beleidsmaker wil zijn of open maaltijden voor de buurt op poten zet.

Met de erkenning van de ander-als-ander kan het leerproces een aanvang nemen. Juist door de onderlinge verschillen kunnen we van en met elkaar leren. Erkennen van pluraliteit houdt dus ook een pleidooi in voor samenwerken. Het zien van de verschillen in talenten, waaronder het verschil in leerstijlen, is noodzakelijk voor leerprocessen.

Wat we geneigd zijn om als leerweerstand bij een ander aan te merken, kan door erkenning en het creëren van ruimte, in onszelf en in de gemeente, veranderen in winst. Erkennen van de verschillen verschaft de mogelijkheid om met elkaar en naar elkaar op weg te gaan.

De gezamenlijke trektocht als kernmetafoor

De verschillen in talenten, of in leerstijlen en -strategieën, nuanceren het beeld van de gezamenlijke trektocht. Naar mijn mening is het dan consequent om de gezamenlijke trektocht als een 'root-metaphor' op te vatten. Deze Amerikaanse term kunnen we vertalen als 'bron-' of 'kernmetafoor'. Vanuit de dagelijkse praktijk gezien, een plurale gemeente, is de gezamenlijke trektocht een alles omvattende metafoor, een beeld van waaruit en waar naar wij leven. In 'root-metaphors' komen levensbeelden en visioenen samen. We kunnen het zien aan de manier waarop 'de weg' of 'de reis' in de bijbel voorkomt. De gezamenlijke trektocht verwijst direct naar de tocht van het volk Israël uit Egypte, door de woestijn naar het beloofde land. Marcus en Lukas vertellen Jezus' levensverhaal in de vorm van een reisverslag. Ook Paulus is voortdurend onderweg. Maar in Handelingen staat ook dat "er geen geringe opschudding ontstond inzake de weg" (Hand.19, 23). Hier betekent het weer 'de weg van het geloof'. Al deze verhalen gaan over de moeite en de inspiratie in de levens van mensen met een visioen. De inhoud, het 'gaan van de weg' is voor ons de boodschap, de inspiratie. 'De weg' en 'de reis' zijn zulke sterke metaforen omdat zij het hele leven, naar inhoud, vorm en betekenis weergeven.

Als de 'gezamenlijke trektocht' een kernmetafoor is, vraagt de realiteit van de gemeente om een operationalisatie in stukjes georganiseerde reis en verblijven in de oase. Er zijn mensen die uitstekend kunnen organiseren of een oase veraangenamen. Er is niets op tegen om hen die taak te geven. Groepen gemeenteleden moeten het vertrouwen krijgen om een taak te vervullen. Die taak wordt hen letterlijk toevertrouwd en zij vervullen hem ook namens of voor anderen.

Het klimaat in een gemeente moet dan gekenmerkt worden door erkenning van talenten en vertrouwen. Het vertrouwen kan blijken uit de waardering die we hebben voor pluraliteit. Het anders-zijn van de ander is geen aanval op mijn zelfbeeld, maar het beginpunt van leren. Erkenning of waardering behoeft niet gratis te zijn. In een lerende gemeente kan ik vragen naar de geschiedenis van het anders-zijn. De ervaringen van mensen moeten verteld worden, anders wordt er niet geleerd.

Subjecten bestaan alleen door intersubjectiviteit

Met een pleidooi voor pluraliteit en een vervulling van taken naar talenten zijn we er nog niet. Hoogstens hebben we hierdoor de eenzame subjecten in vier groepen met gelijke leerstijlen en -strategieën ingedeeld. Groepen die misschien effectief en produktief leren en functioneren, maar nu groepsgewijs in zichzelf gekeerd zijn. Aan de erkenning van de verschillen tussen mensen moet een communicatietheorie vastgeknoopt worden.

Jan Hendriks pleit in *Praktische Theologie* 97/2, schrijvend over leerweerstand, voor openheid. Deze oplossing geldt ook voor de leercyclus, de cirkel moet opengebroke worden. Aan het intrapsychische leerproces moet een theorie over intersubjectiviteit toegevoegd worden. Of anders gezegd, *als er veel aandacht is voor het subject-zijn van mensen, is complementaire aandacht voor intersubjectiviteit noodzakelijk*. Mijn identiteit ontstaat immers pas in relatie met anderen. Door andere mensen worden wij mensen. Communicatietheorie is nodig waar het subject-zijn van mensen als voorwaarde voor de gemeenschapsvorming wordt opgevoerd. Door die voorwaarde bestaat het theoretische gevaar, dat subjecten eenzame monaden worden. Zoals ik ooit ergens las of hoorde: "zelfs Robinson Crusoe had zijn Vrijdag nodig". Zonder de interactie tussen die twee mensen op een overigens onbewoond eiland was het boek van Daniël Defou een uiterst oninteressant produkt geworden. Zonder intersubjectiviteit had het boek nooit de status van wereldberoemdheid bereikt, die het nu heeft.

Communicatieve interacties kunnen leren en veranderen tot stand brengen. Door de gegeven pluraliteit kunnen wij ons ontwikkelen. Juist omdat anderen anders zijn kan ik leren. Als de lerende gemeente de weg opent naar vitaliteit, moeten we met het garen van een goede communicatietheorie het noodzakelijke netwerk tussen de verschillende subjecten weven.

In deze nadere beschouwing heb ik drie stappen gezet, die het zicht op leerweerstand veranderen.

- Kolb's leerstijlentheorie laat ons zien dat erkennen van pluraliteit ruimte verschaft. Mensen hebben elkaar nodig.
- Met de erkenning van de ander als ander begint het leerproces. Als we verschillen waarderen, kunnen we aan, met en van elkaar leren.
- Nadruk op het subject-zijn van het eigen leerproces vereist een aanvulling met een communicatietheorie.

Agogische communicatietheorie

Als verschillen tussen mensen niet in de eerste plaats gekwalificeerd worden als leerweerstand, maar als uitgangspunt van leerprocessen, moeten we nadenken over de manieren waarop mensen contact met elkaar maken. Goed inzicht krijgen in intersubjectiviteit is gebaat bij de bestudering van communicatieprocessen. Er bestaat veel tekst over communicatie. Uit diverse theorieën is bruikbare kennis te distilleren voor het intersubjectieve netwerk (zie Remmerswaal 1992). Op deze plaats wil ik aandacht vragen voor een specifieke vorm van communicatietheorie, de agogiek. In een lerende gemeente is agogische kennis van belang.

De meeste theorieën worden geboren uit de constatering dat er belemmeringen en weerstanden zijn. Dat is ook het geval met de *Themagecentreerde Interactie (TGI)* van de Duits-Amerikaanse psycho-therapeute Ruth Cohn (1979, ook J.Hendriksen 1982). In haar werk met groepen nam zij waar dat de communicatie stakte als mensen niet de gelegenheid hadden om hun vragen, twijfels en afweer ter sprake te brengen. Als er geen ruimte was voor subjectieve expressie, stonden de groepsdeelnemers niet meer voor elkaar open en werd er niet meer geleerd. Cohn experimenteerde vanaf dat moment met twee gespreks-spelregels, *storingen*

hebben voorrang en wees je eigen leider. Uit deze twee hoofdregels komen later nog acht andere hulpregels voort.

De combinatie van de twee hoofdregels geven alle deelnemers aan gespreks-, leer- of werkgroepen de gelegenheid om op elk gewenst moment een storing naar voren te brengen. Je kunt er bijvoorbeeld aan twijfelen of je niet vergeten bent om je fiets op slot te zetten. Zolang je hoofd daar mee bezig is, ben je buiten bij je fiets en niet met je aandacht in de groep. Het kan ook zijn dat er iets in de groep is wat je stoort, een opmerking, die je heeft geraakt, een wijze van werken die je niet prettig vindt. Deze storingen worden altijd eerst bespreekbaar gemaakt en zo mogelijk opgelost. Door je te houden aan de twee spelregels zijn de deelnemers subject van hun eigen leerproces. Doordat zij voor eigen verantwoordelijkheid (wees je eigen leider) storingen kunnen melden en bespreken, worden nieuwe leerweerstandens voorkomen en is er ruimte om oude, in de communicatie opnieuw geactiveerde, weerstanden te onderzoeken.

Deze wijze van werken kan helpend zijn waar weerstanden, van welke aard dan ook, verhinderen dat mensen nieuwe gezichtspunten kunnen overwegen. Het is een methode die op bescheiden en respectabele wijze ruimte kan maken voor subjectiviteit en intersubjectiviteit. En in die ruimte kunnen we leren over de omgang met God in alle mogelijke vormen, en leren opmerkzaam te zijn voor de dienst aan de wereld.

En leerweerstandens zijn niet onzichtbaar meer, zij hebben voorrang.

Literatuur

Cohn, R. 1979, *Thematische interactie*. Een methode voor hulpverlening, vorming en onderwijs. Bloemendaal: Nelissen.

Hendriksen, J. 1982. *Levend leren*. Theorie en praktijk van de themagecentreerde interactie. Amersfoort: De Horstink.

Henning, L. z.j. *Volwassen leren*. Bloemendaal: Nelissen.

Hull, J.M. 1985. *What Prevents Christian Adults from Learning?* London: SCM Press Ltd.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning*. Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

Stroomberg, H.P, e.a. 1991. *Didactiek en volwasseneducatie*. Assen: Dekker & van de Vegt.

Remmerswaal, J. 1992. *Begeleiden van groepen*. Groepsdynamika in praktijk. Houten/Za-
vethem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Vermunt, J.D.H.M, 1992, *Leerstijlen en sturen van processen in het hoger onderwijs*. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken. Lisse: Swets & Zeitlinger.